



UNIVERSIDAD MAYOR

FACULTAD DE HUMANIDADES

POSTGRADOS EDUCACIÓN

Los efectos del uso de las TIC como recurso provisorio para las clases a distancia, a partir de la experiencia y percepción de profesores durante el período de pandemia del año 2020 en Chile.

Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Ciencias de la Educación con
Mención en Currículum y Evaluación

Alumnos:

Hernández, B. Cinthia

San Martín, M. Masiel

Skewes, R. Kathleen

Profesor Guía

Dr. Miqueias Rodrigues

Santiago de Chile

2020

Dedicatoria

El trabajo que se presenta a continuación es dedicado a nuestras familias por el apoyo brindado durante esta nueva etapa de perfeccionamiento como docentes.

Agradecimientos

En primer lugar, quisiéramos agradecer profundamente al Dr. Miqueias Rodrigues por sus conocimientos, tiempo entregado para guiarnos en la confección de nuestra investigación, mantener constante comunicación y resolver todas nuestras dudas e inquietudes.

También, agradecer a los profesores Ezia Valenzuela, Rosa Delicio, y Antonio Salinas, quienes dedicaron parte de su acotado tiempo durante este período de pandemia para la revisión de los instrumentos, indicación de detalles y su posterior validación (Anexo 1, 2 y 3 respectivamente), los cuales fueron necesarios para dar vida a la investigación.

Finalmente, dar las gracias a todos aquellos docentes que dieron parte de su escaso tiempo para responder lo más honestamente posible los 3 instrumentos, en especial a aquellos que nos ayudaron a conseguir a más participantes, igualmente se les agradece a aquellos que participaron pero no pudieron completar todos los instrumentos (25 personas), por lo que no fueron incluidos en el estudio.

RESUMEN

La investigación que se presenta a continuación describe y analiza las experiencias y percepciones de docentes en torno a los efectos del uso de las TIC como recurso provisorio para clases a distancia durante la pandemia del año 2020 en Chile. Para ello, se identificaron variables como el diseño de la clase, la experiencia de docentes sobre las TIC, recursos materiales para realizar las clases a distancia, y el ámbito personal/ emocional de profesores y alumnos sobre la carga laboral y académica. El diseño utilizado fue no experimental, y la muestra estuvo conformada por 42 participantes, quienes contestaron los tres instrumentos utilizados para el estudio. Finalmente, el análisis de los resultados apunta a que hubo efectos en las variables ya mencionadas, por lo que surgen implicaciones y sugerencias en torno a las clases a distancia y la experiencia que tuvieron los diversos actores educativos durante el periodo de pandemia.

Palabras claves: Clases a Distancia - TIC- Experiencia docente.

ABSTRACT

The following research presented a description and analysis regarding teachers' experiences and perceptions about ICT usage as a provisory resource on distance learning during the pandemic in Chile 2020. For this purpose, variables such as the class design, teachers' experiences related to ICT, material resources for doing distance learning, and professors' and learners' personal/ emotional aspects focused on workload and course load were identified. The design was non- experimental, and the sample consisted of 42 participants who answered the three instruments used for the research. Finally, the analysis of the results indicated there were effects on the variables, thus implications and suggestions regarding distance learning and the educational actors' experience during the pandemic were discovered.

Keywords: Distance Learning, ICT, Professors' experiences.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Antecedentes	3
1.2 Formulación del problema de investigación	3
1.3 Objetivos de la investigación.....	5
1.3.1 Objetivo general	5
1.3.2 Objetivos específicos.....	5
1.4 Preguntas de investigación	6
1.4.1 La pregunta de investigación.....	6
1.4.2 Preguntas subsidiarias	6
1.5 Variables	6
1.6 Fundamentación del problema de investigación	8
1.6.1 Relevancia.....	8
1.6.2 Utilidad	9
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
2.1 Introducción	11
2.2 Estrategias de enseñanza- aprendizaje.....	11
2.3 Metodologías de enseñanza- aprendizaje	14

2.4 Clases tradicionales-presenciales.....	16
2.4.1 Interacción.....	17
2.4.2 Presentación de contenidos e información.....	19
2.4.3 Estructuración de la clase.....	20
2.4.4 Impacto de la clase Tradicional- Presencial	21
2.5 Educación del siglo XXI	22
2.5.1 Tecnología de la Información y Comunicación (TIC).....	23
2.5.2 Tipos de clases no presenciales del siglo XXI basadas en las TIC	25
2.6 Principios de competencias y aprendizajes del siglo XXI.....	56
2.6.1. Competencias del siglo XXI.....	56
2.6.2. Aprendizajes del siglo XXI	57
2.6.3. Las emociones y la educación emocional en el aprendizaje	59
2.6.4. La inteligencia y competencias emocionales en el aprendizaje.....	61
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	63
3.1 Tipo de estudio.....	63
3.2 Universo.....	63
3.3 Muestra	63
3.4 Delimitación o alcance del estudio	64
3.4.1 Espacial:.....	64

3.4.2 Temporal:	65
3.5 Diseño de investigación:	65
3.6 Enfoque paradigmático	65
3.7 Descripción y aplicación de instrumentos para la recolección de los datos	66
3.8 Sistematización y análisis de los resultados	68
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	71
4.1. Introducción	71
4.2. Procesamiento de datos	71
4.2.1 Cuestionario 1	71
4.2.2 Encuesta	91
4.2.3 Cuestionario 2	100
4.3 Resultados	113
4.3.1 Pregunta de investigación subsidiaria 1: ¿Cuál es la experiencia de los profesores con las clases a distancia, en relación con el uso de las TIC?	113
4.3.2 Pregunta de investigación subsidiaria 2: ¿Qué estrategias son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia?	118
4.3.3 Pregunta de investigación subsidiaria 3: ¿Qué metodologías son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia?	123
4.3.4 Pregunta de investigación subsidiaria 4: ¿Cómo perciben los profesores el impacto que las clases a distancia pueden producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?	126

4.3.5 Pregunta de investigación subsidiaria 5: ¿Cómo perciben los profesores el impacto que las clases a distancia pueden generar en su carga laboral y emocional?	132
4.4 Análisis de las variables dependientes	134
4.4.1 Diseño de la clase:	134
4.4.2 Experiencia de los docentes sobre las TIC	135
4.4.3 Recursos materiales.....	135
4.4.4 Aspecto emocional/personal.....	135
4.4.5 Variables no consideradas previamente en el estudio.	135
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....	136
5.1 Introducción	136
5.2 Conclusiones	136
5.3 Implicaciones, limitaciones y sugerencias.....	139
5.3.1 Implicaciones.....	139
5.3.2 Limitaciones del estudio	140
5.3.3 Sugerencias para futuras investigaciones	142
Bibliografía.....	143
Anexos.....	168
Anexo 1: Comentarios sobre Instrumentos y su Validación - Miss Ezia Valenzuela	168
Anexo 2: Comentarios sobre Instrumentos y su Validación - Miss Rosa Delicio	178

Anexo 3: Comentarios sobre instrumentos y su validación - Profesor Antonio Salinas	190
Anexo 4: Cuestionario de carácter cualitativo de preguntas abiertas	199
Anexo 5: Encuesta	201
Anexo 6: Cuestionario mixto con preguntas abiertas y cerradas	205
Anexo 7: Cuestionario “Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el Centro Escolar”	209
Anexo 8: Cuestionario para la identificación de estrategias de enseñanza del profesorado.....	214
Anexo 9: Resultados de “Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria”	216
Anexo 10: Resultados de la Encuesta “Docencia Durante la Crisis Sanitaria: La mirada de los docentes”	218
Anexo 11: Matriz de Cuestionario 1	219
Anexo 12: Matriz de Respuestas de la Encuesta.....	242
Anexo 13: Matriz del Cuestionario 2 Ítem I	276
Anexo 14: Matriz de Respuestas del Cuestionario 2 Ítem II.....	293
Parte laboral	293
Parte Emocional	303
Anexo 15: Red Semántica de Condiciones de Teletrabajo de los Docentes durante pandemia 2020 Parte I.....	315

Anexo 16: Red Semántica de Condiciones de Teletrabajo de los Docentes durante pandemia 2020 Parte II.....	316
Anexo 17: Red Semántica de Estrategias por Área de los Docentes Parte I.....	317
Anexo 18: Red Semántica de Estrategias por Área de los Docentes Parte II.....	318
Anexo 19: Red Semántica de Plataformas utilizadas por los Docentes Parte I.....	319
Anexo 20: Red Semántica de Plataformas utilizadas por los Docentes Parte II.....	320
Anexo 21: Red Semántica de Metodologías utilizadas por los Docentes Parte I.....	321
Anexo 22: Red Semántica de Metodologías utilizadas por los Docentes Parte II....	322
Anexo 23: Red Semántica de Percepciones de Docentes sobre Colaboración de las Familias durante pandemia 2020 Parte I.....	323
Anexo 24: Red Semántica de Percepciones de Docentes sobre Colaboración de las Familias durante pandemia 2020 Parte II.....	324
Anexo 25: Red Semántica de Percepciones sobre Alumnos por parte de Docentes durante pandemia 2020 Parte I.....	325
Anexo 26: Red Semántica de Percepciones sobre Alumnos por parte de Docentes durante pandemia 2020 Parte II.....	326
Anexo 27: Red Semántica de Aspectos que Identifican el Aprendizajes de los Alumnos durante pandemia 2020 Parte I.....	327
Anexo 28: Red Semántica de Aspectos que Identifican el Aprendizajes de los Alumnos durante pandemia 2020 Parte II.....	328
Anexo 29: Red Semántica de Evaluación del Progreso de los Alumnos durante pandemia 2020 Parte I.....	329

Anexo 30: Red Semántica de Evaluación del Progreso de los Alumnos durante pandemia 2020 Parte II.....	330
--	-----

Índice de Figuras, Tablas y Gráficos

Figuras

Figura 2.1: Blended Learning (Adaptado de Lalima y Dangwal, 2017).....	26
Figura 2.2: Generaciones de la educación a distancia (Adaptado de Palacios, 2020)..	29
Figura 2.3: Rumbo a la 5° Generación de educación a distancia. (Adaptado de Palacios, 2020).....	31
Figura 2.4: Avances en Chile en relación con la Educación a Distancia y Digitalización	34
Figura 2.5: Modelo de Entorno Virtual de Aprendizaje (Adaptado de Silva, 2011, p.85)	38
Figura 2.6: Modelo de Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) centrado en las e-actividades (Adaptado de Silva, 2017, p. 9).....	42
Figura 4.1: Red de participantes con capacitación de estrategias de aprendizaje para Enseñanza a Distancia durante la Pandemia 2020.....	73
Figura 4.2: Red de participantes que necesitan más formación sobre de estrategias de aprendizaje para Enseñanza a Distancia durante la Pandemia 2020.....	75
Figura 4.3: Red de participantes con apoyo en su teletrabajo por parte de los establecimientos durante Pandemia 2020.....	78
Figura 4.4: Participantes que desarrollaron el trabajo colaborativo entre alumnos durante Pandemia 2020.....	85

Tablas

Tabla 2.1: Aspectos del Aprendizaje Tradicional (Adaptado de Yeung, 2002, p.7).....	16
Tabla 2.2: Categorías de análisis sobre el comportamiento verbal del docente y el alumno en clases presenciales (Adaptada de Gallego, 2008, p.3, basado en Flanders, 1977)..	18
Tabla 4.1: Actualización de conocimientos.....	91
Tabla 4.2 Estrategias del profesor al planificar.....	93
Tabla 4.3 Estrategias del profesor en las etapas de la clase.....	94
Tabla 4.4 Estrategias del profesor en la metacognición.....	96
Tabla 4.5 Estrategias del profesor en la motivación.....	98
Tabla 4.6 Estrategias del profesor en la evaluación formativa.....	99

Gráficos

Gráfico 4.1: Percepción sobre los alumnos en el ámbito emocional.....	101
Gráfico 4.2: Percepción sobre los alumnos en el ámbito académico.....	102
Gráfico 4.3: Presentación de los aspectos que identifican aprendizaje.....	103
Gráfico 4.4: Presentación de la evaluación de progreso.....	104
Gráfico 4.5: Presentación de participantes que solo utilizaron Evaluación Formativa...	105
Gráfico 4.6: Influencia de las clases a distancia en la carga laboral de los docentes....	107
Gráfico 4.7: Horas semanales dedicadas a la preparación de clases y materiales.....	108
Gráfico 4.8: Horas semanales dedicadas a corrección de materiales.....	109

Gráfico 4.9: Diferenciación entre actividades familiares y laborales.....	110
Gráfico 4.10: Sensaciones relacionadas con las clases a distancia.....	111
Gráfico 4.11: Sentimientos al iniciar una clase a distancia.....	112
Gráfico 4.12: Sentimientos al finalizar una clase a distancia.....	113
Gráfico 4.13: Percepción sobre los estudiantes en el ámbito emocional.....	128
Gráfico 4.14: Tipo de evaluación de progreso que utilizan los docentes.....	130
Gráfico 4.15: Eficacia de las evaluaciones de progreso.....	131

INTRODUCCIÓN

En Chile, la situación del Coronavirus ha producido una gran crisis sanitaria, lo cual afectó a muchos sectores, principalmente a la educación, por lo que las clases a distancia han tomado importancia para continuar el proceso enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, algunas instituciones educativas han analizado el impacto que esto ha producido en docentes, alumnos y apoderados, los más actuales fueron la encuesta de la visión docente en la crisis sanitaria, realizada por académicos de la Universidad de Chile en Mayo, y la encuesta “#Estamos Conectados 2020” realizada en Abril por Fundación Educación 2020 (2020c) y enfocada en los testimonios y experiencias de la comunidad educativa ante la crisis sanitaria. Ambas entregan estadísticas que serán analizadas con profundidad en el marco teórico y la discusión de resultados.

El siguiente estudio tiene por objetivo describir los efectos que produce el uso de las TIC en las diferentes asignaturas como recurso provisorio para las clases a distancia, a partir de la experiencia y percepciones de profesores chilenos durante el período de pandemia del año 2020.

Por lo tanto, nuestra pregunta de investigación es ¿Cuáles son los efectos del uso de las TIC como recurso provisorio para las clases a distancia, a partir de la experiencia y percepciones de profesores que trabajan en colegios durante el período de pandemia del año 2020 en Chile?

La pregunta de investigación se responderá por medio de una serie de instrumentos dirigidos a profesores de las diferentes asignaturas desde Educación Parvularia hasta Educación Media. Los instrumentos incluyen dos cuestionarios, uno con ítems de respuesta abierta, y el otro de carácter mixto que incluye un ítem de preguntas abiertas y otro de selección múltiple. Además de una encuesta tipo Escala, con diversos ítems (de planificación, etapas de la clase, metacognición, motivación y evaluación), e indicadores de afirmación “sí, no y a veces” y frecuencia “1 a 5”. Por otra parte, este

estudio presenta un enfoque de carácter mixto, nivel de conocimiento del tipo descriptivo y un diseño no experimental.

Los resultados obtenidos en este estudio podrán ser de utilidad para que los docentes tengan información sobre en qué consiste la clase a distancia, los aspectos que la definen y maneras de utilizarla en base al contexto (después de un período post pandemia o durante ella) a partir de las experiencias de otros profesores que lo han aplicado en diferentes áreas y sin dejar de lado las características únicas de cada alumno (edad, ritmo de aprendizaje, estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples), de manera que se centre en generar aprendizaje significativo para los estudiantes.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

Las metodologías educativas han ido cambiando acorde a las necesidades de los estudiantes, esto dictado tanto por la sociedad, como por la cultura del país. Uno de los elementos más importantes en la sociedad actual, es la globalización y el crecimiento tecnológico. La situación actual del país debido al COVID-19, requiere del uso de modificaciones en la praxis para que las nuevas herramientas a utilizar permitan el desarrollo y continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal y como la actual Constitución (1980) establece en el artículo 19, numeral 10 (El derecho a la educación), se debe velar por que se mantenga “...el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida” (p.15).

1.2 Formulación del problema de investigación

Actualmente, la sociedad chilena se ha visto envuelta en una crisis sanitaria debido al COVID-19 y que afecta a todos de manera global. Adicionalmente, las constantes revoluciones que han afectado al país han afectado la estabilidad emocional como económica, haciendo que estas decrezcan. Por otra parte, uno de los factores más afectados ha sido la educación, ya que las clases presenciales se han cancelado como medida preventiva, además de decretarse cuarentenas en diversos puntos del país. En consecuencia, el Ministro de Educación, Raúl Figueroa, anunció que las clases de carácter presencial debían suspenderse a partir del día 13 de Marzo tanto para establecimientos educacionales como también para los jardines infantiles, destacando la importancia de continuar con el proceso educativo a través de la modalidad a distancia (Mineduc, 2020c) y la utilización de plataformas por medio de internet (Oficina Regional de Educación de la UNESCO Santiago, 2020).

Asimismo, uno de los aspectos que más le ha preocupado a la comunidad, cómo se ha observado en la cobertura realizada por los medios de comunicación, es la manera en que las clases se han estado impartiendo. Esto se evidencia en que los profesores han sido criticados por los apoderados debido a esta modalidad de clases; sin embargo, los docentes que imparten sus clases en establecimientos educacionales han sido “preparados” de manera que sus clases sean de tipo presencial y de un momento a otro se debió cambiar su estructura y manera de interactuar con alumnos por medio del uso de internet. Está en la orden del día el generar clases online en torno a nuevas planificaciones y acciones asincrónicas y sincrónicas para trabajar con los estudiantes.

Actualmente, otro factor interviniente es la variedad de elementos y herramientas digitales que utilizan profesores y alumnos, el ambiente de aprendizaje y la calidad de la conexión a internet. Los contenidos son entregados por medio de correos electrónicos, plataformas, videoconferencias y en algunos casos son utilizadas aplicaciones como WhatsApp o, en caso de no haber acceso a internet, se recurre a las llamadas telefónicas para comunicarse y recibir/entregar avances del proceso educativo o indicaciones.

Además, se ven afectadas las emociones, la motivación y el cumplimiento de actividades y metas. Estos conjuntos de elementos son dependientes entre ellos y a su vez, de la experiencia que han tenido con los factores anteriores (herramientas, conectividad y ambiente); siendo estos positivos, mejorarán la comprensión y realización de actividades, y siendo negativos, producirán el rechazo y, como peor consecuencia, la deserción.

Respecto a ello, el Ministerio de Educación ha compartido una serie de lineamientos para ayudar al desarrollo del proceso educativo, entre estos, documentos sobre Priorizaciones Curriculares expuestas el 18 de Mayo (Educarchile, 2020) por asignatura y según nivel escolar (Currículum Nacional, 2020b) presentándose en la Resolución Exenta N° 2765 - Implementación de la Priorización curricular en forma remota y presencial (Currículum Nacional, 2020a) y la Fundamentación de Priorización

Curricular Covid-19 (Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación, 2020).

Por otro lado, se han puesto a disposición de las personas diferentes tipos de orientaciones en las páginas del Ministerio de Educación para facilitar la implementación de las clases a distancia, incluyendo materiales e ideas de plataformas a utilizar y que serán descritas más adelante en el Marco Teórico.

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Describir los efectos del uso de las TIC como recurso provisorio para las clases a distancia, a partir de la experiencia y percepciones de profesores chilenos que trabajan en colegios durante el período de pandemia del año 2020 en Chile.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Describir la experiencia que han tenido los profesores con las clases a distancia, en relación con el uso de las TIC.
2. Identificar las estrategias que son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia.
3. Identificar las metodologías que son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia.
4. Determinar la percepción de los profesores sobre el impacto que las clases a distancia pueden producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
5. Determinar la percepción de los profesores sobre el impacto que las clases a distancia pueden generar en su carga laboral y emocional.

1.4 Preguntas de investigación

1.4.1 La pregunta de investigación

¿Cuáles son los efectos del uso de las TIC como recurso provisorio para las clases a distancia, a partir de la experiencia y percepciones de profesores chilenos que trabajan en colegios durante el período de pandemia del año 2020 en Chile?

1.4.2 Preguntas subsidiarias

1. ¿Cuál es la experiencia de los profesores con las clases a distancia, en relación con el uso de las TIC?
2. ¿Qué estrategias son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia?
3. ¿Qué metodologías son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia?
4. ¿Cómo perciben los profesores el impacto que las clases a distancia pueden producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?
5. ¿Cómo perciben los profesores el impacto que las clases a distancia pueden generar en su carga laboral y emocional?

1.5 Variables

Según la información antes mencionada, las variables de la investigación corresponden a:

- 1) El diseño de la clase:

El Mineduc (2020b) en Orientación al sistema escolar en contexto de Covid-19, se refiere a la manera en que los profesores planifican, organizan e implementan las diferentes actividades necesarias para el desarrollo del proceso de la educación a distancia, y considerando las características de los alumnos. Adicionalmente,

estableciendo en qué momento se producen las instancias de reflexión, trabajo grupal como individual, retroalimentaciones, y la activación de los aprendizajes previos junto con la motivación de los educandos.

La información se puede obtener a través de una Encuesta o Cuestionario.

2) Experiencia de docentes sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC):

Los conocimientos que los docentes han incorporado a su praxis sobre las herramientas tecnológicas (programas y softwares), junto a la forma de implementarlas para complementar y facilitar la presentación de contenidos, y desarrollo de actividades según los objetivos de la clase (Suárez et al., 2010a).

Los datos se pueden recopilar a través de un Cuestionario.

3) Los recursos materiales para realizar la clase a distancia:

Se refiere a los dispositivos electrónicos (celulares, computadoras, Tablet, etc.) que permitan la comunicación, el acceso y calidad de internet, además del ambiente y espacio físico para el aprendizaje (Mineduc, 2020b).

La información puede obtenerse por medio de un Cuestionario.

4) El ámbito personal/emocional tanto de los profesores como alumnos:

Corresponde a la manera en que el aspecto emocional es afectado por la carga laboral y académica frente a la incertidumbre de la crisis sanitaria, provocando cansancio, desmotivación, y estrés, además de influir en el cumplimiento de las tareas asignadas en el caso de los estudiantes (Mineduc, 2020b). Por tanto, es importante la generación de un ambiente socioemocional favorecedor, ser inclusivos frente a los diferentes contextos, y también que exista el compromiso de los padres como otros agentes condicionantes de emociones, y logros de los estudiantes (Propuestas en Educación Mesa Social Covid-19, 2020).

Los datos pueden recopilarse a través de una Encuesta o Cuestionario.

5) Variables no consideradas con anterioridad que pueden surgir durante el desarrollo de la investigación y, por ende, influir en los datos recopilados.

1.6 Fundamentación del problema de investigación

1.6.1 Relevancia

Actualmente se habla de la “sociedad del conocimiento”, concepto que según Brunner (2000, mencionado en Gvirtz y Podestá, 2007) corresponde a que la escuela (espacio físico) no es el único medio por el cual se puede obtener información, sino que existen otras modalidades y espacios para generarla, compartirla, actualizarla y utilizarla. Por lo tanto, los docentes en su rol de educadores y según el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) en el dominio “D”, Responsabilidades Profesionales, deben actualizarse ante las necesidades y contextos que se presenten. Tal y como Delors et al. (1996a) menciona, hay que “...enfrentarse al desafío de las nuevas tecnologías de la información...” (p.11) y considerar “... el potencial educativo de los medios modernos de educación...” (1996b, p.15).

Por otra parte, se muestra un escenario complejo donde las medidas establecidas por el Ministerio de Educación están basadas en un ambiente incierto, y en consecuencia de una pandemia. La efectividad, y creatividad de profesores como directivos para realizar las clases a distancia en los establecimientos educacionales es algo nuevo para nuestro país, Chile, e interesante de analizar para los investigadores frente a los diversos factores que pueden afectar su desarrollo, como por ejemplo, los recursos, conocimientos y habilidades que se requieren para ello y que no están presentes en cada hogar y miembros de una comunidad escolar.

Por lo tanto, se espera que a través de este estudio se pueda generar una mejor comprensión sobre este tipo de clases, además de las adecuaciones necesarias a

considerar según la experiencia y perspectivas de docentes de las diferentes asignaturas, para continuar con el proceso educativo y desarrollo transversal de sus alumnos.

1.6.2 Utilidad

Los resultados de esta investigación servirán de guía para otros docentes, ya que ayudará a reflexionar tanto individual como grupalmente sobre las experiencias de otros colegas y las prácticas exitosas en las diferentes asignaturas, además de las estrategias y metodologías a considerar para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las clases a distancia a través de las TIC.

Igualmente, presentar parámetros e indicadores a considerar en relación a los distintos aprendizajes y necesidades de los estudiantes. Permitiendo que cada profesor pueda adaptar los recursos al contexto y características únicas de cada alumno (edad, ritmo de aprendizaje, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, etc.) en torno al marco legal educacional actual como el Decreto 83 sobre la Diversificación de la Enseñanza (Mineduc, 2015) , la Ley de Inclusión (Mineduc, 2019) y el Decreto 67 (Mineduc, 2018b) con las normas mínimas nacionales sobre educación, calificación y promoción para todos los estudiantes de enseñanza básica y media del país, sin excepción.

Por otro lado, la investigación permitirá obtener una noción estadística y explicativa de cómo las clases por medio de internet afectan la vida de las personas dentro del contexto a nivel país. Así, profundizar la visión crítica de profesores y directivos en torno a la realidad de sus propias comunidades educativas, e identificar "...las barreras que les impidan alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos..." (Mineduc, 2020b, p. 4). Sin olvidar que esta modalidad fue tomada como una medida provisoria para la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del Ministro de Educación, Raúl Figueroa (Mineduc, 2020c).

Por último, quienes se interesen en empezar a utilizar este tipo de clases tendrán un sustento teórico en el cual basarse para su posible aplicación tanto fuera como dentro del contexto de pandemia.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción

El fenómeno de la pandemia ha causado grandes impactos en la educación, la imposibilidad de tener contacto a cara por miedo al contagio ha provocado que los paradigmas que los establecimientos educacionales han utilizado queden obsoletos y que una revolución pedagógica ocurra al momento de enseñar, el concepto de innovación; docentes, estudiantes y los demás actores de la educación.

En el siguiente capítulo se presentan las definiciones de los principales conceptos de la investigación, como lo son las estrategias y metodologías, los diferentes tipos de las clases junto con sus principios, desde los aprendizajes y paradigmas; junto con elementos que dan sentido de la clase misma, como la estructura, interacción, y presentación de contenidos. Todos estos elementos son presentados en base a dar un contexto a la situación pre-pandemia, comparando y detallando cada concepto a presentar.

2.2 Estrategias de enseñanza- aprendizaje

Según Pizano (2012), corresponden a “...actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje...” (p. 63), actividades específicas que a su vez constituyen un conjunto de procesos que permite el reconocimiento de habilidades y capacidades cognitivas, además de la identificación de métodos en relación con el proceso de aprendizaje (Meza, 2013). Así, enfatizar qué es lo que se requiere hacer para el logro de objetivos de aprendizaje y, por ende, las técnicas necesarias para ello, siendo algunas de estas el parafraseo, subrayado, y mapas conceptuales entre otros (Aparicio, 2013).

Igualmente, Román y Gallego (2001, mencionado en Meza, 2013; Lau, 2018) presentan una clasificación sobre las estrategias de enseñanza - aprendizaje, dividiéndolas en cuatro tipos que son los siguientes:

a) Estrategias de adquisición de información

Se refieren a la manera en que el alumnado accede a los conocimientos, hechos y/o materiales necesarios para dar lugar al proceso de enseñanza - aprendizaje. Por ejemplo, Quispilaya (2010) y Fernández-Castillo (2015) mencionan el uso de material auditivo, visual o audiovisual, casos hipotéticos, recursos gestuales, subrayar, el uso de textos, y reflexiones individuales y grupales, que es considerada por Mineduc (2020b) como una estrategia para favorecer el aprendizaje activo. social necesaria para el proceso formativo.

b) Estrategias de codificación de información

Según Román y Gallego (2001, mencionado en Meza, 2013; Lau, 2018) y Galán de la Calle (2015) se centran en la forma en que los educandos procesan, además de establecer relaciones entre los diferentes hechos y conocimientos compartidos por el docente y sus compañeros. Las huellas y claves que permiten que la información permanezca en su memoria. Por ejemplo, a través del uso de los sonidos, la confección de esquemas, mapas mentales, parafraseo, imágenes, dibujos, acrósticos, resúmenes y palabras claves.

c) Estrategias de recuperación de información

Según los autores Román y Gallego (2001, mencionado en Meza, 2013; Lau, 2018) y Kyriacou (2018) se relacionan con los procesos que dan acceso a aquellas claves que permiten llegar a los conocimientos previos almacenados en la memoria de largo plazo, zona donde queda el registro de lo que realmente fue aprendido. Ejemplo de ello es la utilización de situaciones de la vida diaria, preguntas abiertas, reflexión, y casos hipotéticos.

d) Estrategias de apoyo al procesamiento

Corresponden a aquellas acciones que sirven de apoyo para las ya mencionadas a modo de fortalecerlas. Por ejemplo, relacionar o transferir la información con situaciones relacionadas a la vida diaria (Javaloyes, 2016) autoevaluaciones, el pensamiento crítico, la metacognición, y la motivación junto a la retroalimentación positiva que son mencionadas por Mineduc (2020b) en las “Orientaciones al Sistema Escolar en Contexto COVID-19” como estrategias “sociales” necesaria para el proceso formativo, ya que se relacionan con lo emocional.

Por otro lado, es importante destacar que esta clasificación de estrategias posee ciertas similitudes con la Taxonomía de Anderson et al. (2001), basada en la de Bloom et al. (1956), sobre las seis categorías del proceso cognitivo, siendo estas Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear. Asimismo, el punto Comprender se relaciona con *Codificación* porque se requiere establecer una serie de relaciones y significados sobre algo en particular para luego Aplicar, Analizar y Crear; Recordar se asemeja a *Recuperación* siempre y cuando se haya considerado la implementación previa del Aprendizaje Significativo, por ende, la etapa de *Adquisición de la Información* de Román y Gallegos (2001) se da por realizada. Por último, Evaluar se incluye como parte del *Apoyo al Proceso*.

Por otro lado, Salmerón et al. (2016) indica una clasificación de Estrategias de Enseñanza para que el docente, según la finalidad de estos procesos, pueda analizar su quehacer pedagógico y determinar qué procedimiento es el más indicado para cada situación. Estrategias que fueron agrupadas en la “Planificación” (organización del desarrollo de la clase), la “Regulación” (acciones del docente en el transcurso de las clases para guiar el aprendizaje), “Evaluación” (el monitoreo sobre los estudiantes y su desempeño), y “Agrupamientos en clases” (forma de organizar a los alumnos en las actividades).

2.3 Metodologías de enseñanza- aprendizaje

Para definir este concepto se requiere aclarar previamente el término “método” el cual, según Ponce de León (2020), se refiere a las directrices a considerar para alcanzar las metas. No obstante, en cuanto al proceso educativo, este hace referencia a “...la vía que se utiliza para lograr el objetivo propuesto al desarrollar el contenido que se imparte...”(Hernández & Infante, 2016, p. 218), definición complementada con la de Navarro y Samón (2017) quienes la describen como la sucesión de actividades realizadas por el docente y el educando que permitan a este último codificar y almacenar la información y/o experiencias que sean significativas. Por lo tanto, ambos autores coinciden en que el método en el ámbito educativo corresponde al camino que permite el logro de objetivos siempre que se respete su determinada secuencia de acciones.

Por otro lado, la base epistemológica de la metodología surge de las raíces de origen griego “methodos” que significa camino y “logos” que se refiere a estudio, por ende, se centra en el estudio y análisis en profundidad de los métodos (Coria et al., 2013). Asimismo, en el caso del proceso educativo, la metodología ayuda a determinar cuál es la utilidad, grado de efectividad, fortalezas y también debilidades de un método en particular para evaluar su posible aplicación en la praxis (Aguilera, 2013), porque el profesor o profesora debe buscar y analizar aquellas herramientas que sean más acordes a emplear dependiendo del contexto del grupo curso, siendo ejemplos de ello las características de los alumnos, materiales y condiciones a necesitar, los temas a enseñar, etc. (Fortea, 2019), ya que a través de la metodología educativa es la manera en que “...se concreta el método en un contexto determinado...” (Campus Educación, 2018).

Debido a esto es importante mencionar que las metodologías de enseñanza- aprendizaje han cambiado a lo largo de los años para responder a las necesidades y del alumnado según el contexto social en el que se vive y sus características. Así, apoyar su desarrollo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes, además de su autonomía (Niño, 2015). Por consiguiente, Londoño (2017) y Docentes al Día (2019) coinciden con Fundación Educación 2020 (2020a) frente a sugerencias presentadas en “Educación en

tiempos de Pandemia” sobre la importancia de implementar ciertas metodologías debido a su efectividad para complementarse con el aprendizaje significativo (Ausubel et al., 1983), del cual se hablará en detalle unas páginas más adelante, y que son sumamente necesarias a considerar en el proceso educativo frente a la situación actual.

Las metodologías que se enfatizan se presentan a continuación:

a) Aprendizaje Colaborativo:

Los alumnos son agrupados con un máximo de integrantes que el docente estime conveniente junto con la asignación de roles específicos para cada uno de ellos. Esta metodología se centra en que los estudiantes aprendan a apoyarse y trabajar en conjunto por medio de reflexiones, escucharse, respetarse y evaluarse (de manera formativa) para llegar a una meta en común, ya que cada uno depende del esfuerzo y perseverancia del otro para las decisiones individuales como grupales (Hills, 2012). Además, se relaciona estrechamente con las habilidades personales e interpersonales que son necesarias para el diálogo e intercambio de ideas, aspectos necesarios para desenvolverse en la sociedad actual (Educrea, 2012).

Para su evaluación, los autores Iborra & Izquierdo (2010) indican ejemplos a implementar tales como portafolios, diarios grupales e individuales, autoevaluaciones, y coevaluaciones que buscan la reflexión por parte de todos los educandos, además de plantillas de asignación de roles, y presentaciones. Enfatizando la importancia sobre la claridad de los criterios a evaluar y su conocimiento por parte de los alumnos antes de realizar una actividad.

b) Aprendizaje Basado en el Pensamiento:

Swartz (2017) menciona en su entrevista con Educarchile que esta metodología busca dejar atrás la memorización por parte del estudiante, reemplazándola por sus propias ideas respecto al tema y/o actividad que se trate en clases. El docente puede utilizar preguntas abiertas que fomenten la interacción y el diálogo al compartir puntos de

vista, dar argumentos de por qué se piensa de una manera y no de otra, reflexionar sobre sus propias acciones y encaminar hacia el pensamiento crítico; aprender a pensar. Asimismo, profundizar el proceso educativo al promover la creatividad mediante la búsqueda de soluciones frente a diferentes contextos (Olivares, 2019).

Sobre su evaluación, Abdel (2013) indica las auto y coevaluaciones que ayudan al grupo a estar conscientes de cómo van trabajando y conversar sobre ello, y plantillas de asignación de roles; que las evaluaciones estén relacionadas con preguntas abiertas y desafiantes, debates, además de organizadores gráficos para visualizar el análisis hecho por los alumnos (Barbán, 2017).

2.4 Clases tradicionales-presenciales

A continuación, se mencionan algunos de los puntos más importantes del Aprendizaje Tradicional, los cuales están estrechamente relacionados con las diferentes dimensiones de lo que se entiende por clase presencial, como se puede observar más adelante. (Ver Tabla 2.1).

Tabla 2.1: Aspectos del Aprendizaje Tradicional (Adaptado de Yeung, 2002, p.7)

Aspecto	Descripción
Fuente principal de información	Profesor y libro
Formato de información	Texto
Formato de presentación	Lineal
Tipo de interacción	Síncrona
Espacio de interacción	Aula
Énfasis instruccional	Adquisición de conocimiento
Objetivos	Específicos predefinidos

2.4.1 Interacción

Para las clases tradicionales o presenciales, las interacciones ocurren por medio de las habilidades de escuchar y hablar, o en su mayoría por medio del habla tal y como menciona (Guarín, 2005), lo que a su vez es complementado con la escritura y lectura de materiales de clases. Además, estas interacciones tienden a ser más sincrónicas que en el caso de las no presenciales debido a que, mediante el diálogo, las respuestas pueden producirse de manera “inmediata” durante el desarrollo de la clase, donde los individuos comparten un espacio y tiempo común (Hiltz, 1995) y en el que se puede establecer una intersubjetividad de manera más rápida y eficaz.

De esta modalidad surge la figura del “profesor inmediato”, que según Andersen (1979, mencionado en Estay, 2015) es el cimiento de este tipo de enseñanza al contemplar que “...los comportamientos no verbales [...] reducen la distancia física y psicológica entre los maestros y los estudiantes” (p. 544). Concepto que se amplía al incorporar el comportamiento de este tipo de docente, siendo ejemplo de ello el comportamiento oral como el compartir las experiencias vividas dentro o fuera de la sala de clases (Gorham, 1988).

Dentro de la interacción presencial, se añade otro comportamiento dentro del aula, el comportamiento verbal, donde tanto el docente como el estudiante tomarán frente a esta modalidad de enseñanza:

Comportamiento verbal	Descripción
Alumno	1. Suele responder a preguntas
	2. Toma de forma ocasional la palabra
Docente	3. Suele ser quien expone durante la clase
	4. Acepta o utiliza las ideas de los estudiantes
	5. Da instrucciones sobre las actividades y tareas
	6. Elogia o estimula a los estudiantes
	7. Plantea preguntas a los estudiantes
	8. Crítica conductas o recurre a su autoridad

Tabla 2.2: Categorías de análisis sobre el comportamiento verbal del docente y el alumno en clases presenciales (Adaptada de Gallego, 2008, p.3, basado en Flanders, 1977).

Siguiendo con el comportamiento en el aula presencial, se destacan otros aspectos importantes en la interacción, donde se requiere de un docente y un estudiante, los cuales se encuentran físicamente en un mismo espacio y a una misma hora, puesto que entrega la posibilidad de retroalimentación y de autorregulación, los cuales suelen ser muy valiosos para este tipo de modalidad. Asimismo, el docente es capaz de identificar cuando sus estudiantes no han comprendido el contenido, por el lenguaje corporal que se puede llegar a observar, lo que permite al docente cambiar inmediatamente la forma de entregar la información (autorregulación). Romero-Mayoral et al. (2014).

Las interacciones que se dan dentro del aula están formadas por intervenciones consideradas como turnos o acciones comunicativas, las cuales se encuentran mutuamente aceptadas por los participantes. Estas son guiadas principalmente por el docente (Cuadrado y Fernández, 2008).

2.4.2 Presentación de contenidos e información

En cuanto a la presentación de contenidos, tendremos en cuenta un conjunto secuencial de principios, adaptados de Verderber (2000), donde se agrupan 3 secciones claves para una clase presencial:

- 1) Comunicación verbal, no verbal y paraverbal: Lectura del lenguaje corporal propio y Lectura del lenguaje corporal del oyente.
- 2) Habilidades para preguntar: Interrogantes como formas de captar la atención; preguntas abiertas y cerradas; contestar a las preguntas de la audiencia; manejar preguntas difíciles.
- 3) Habilidades para escuchar: Barreras de escucha; actitud hacia la escucha; preparación para la escucha activa; habilidades para escuchar mejor; ser un mejor oyente.

Esto quiere decir, que la presentación oral del docente debe ser apoyada por una oratoria eficaz, en la que tanto la información verbal que se expone como la no verbal debe ajustarse a los estudiantes que participan en el aula de clases.

Siguiendo con los contenidos, estos se ofrecen de forma aislada, desvinculados de la realidad del estudiante. Se realizan pocas actividades de carácter práctico. Puesto que algunos docentes generan pocos espacios para comprobar el proceso de aprendizaje. Las evaluaciones suelen centrarse en los resultados y reproducción de la información. Esta modalidad se caracteriza principalmente por ser expositiva (Sánchez, 2013). Puesto que, en su gran mayoría, los conocimientos son transmitidos únicamente por el docente, acompañado por la atención sostenida y la práctica de ejercicios memorísticos por parte del estudiante. (Vergara y Cuentas, 2015). Esto puede asumirse

como un problema de esta modalidad, ya que en ocasiones la exposición está centrada en el docente, más que en el estudiante.

Asimismo, el aprendizaje puede ser concebido como acumulativo, sucesivo y continuo; para ello, se deben utilizar dos maneras de enlazar y organizar los contenidos, que son la secuenciación instruccional y la secuenciación cronológica. Por lo que los contenidos deben tener un orden preestablecido para que el nuevo contenido se pueda enseñar, dicho de otro modo, ocurre aprendizaje sólo cuando los contenidos previos han sido aprendidos, para así poder avanzar con los nuevos contenidos. (Vergara y Cuentas, 2015).

2.4.3 Estructuración de la clase

En cuanto a la estructura de la modalidad presencial, durante la clase el docente explica por medio del lenguaje verbal y no verbal los contenidos y experiencias relevantes, mientras que el estudiante escribe en su cuaderno, para posteriormente enfrentar algún tipo de evaluación. Pero, después de realizarlo, la gran mayoría no suele recordar lo contestado, ya que esta información retenida carece de significado para el estudiante (Schank, 2007, mencionado en Larrañaga, 2012). Esto puede ocurrir, porque hay escuelas en las que su enfoque está más dirigido a los resultados y no al proceso de enseñanza-aprendizaje en sí.

Siguiendo con la estructura de la clase, Mineduc (2008) presenta el Dominio B del Marco para La Buena Enseñanza (MBE), el cual consiste en la Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. En él, el docente desarrolla una estructura de clase que permita a los estudiantes identificar y posicionarse en las distintas etapas que esta posee, independiente del tipo de estrategia y actividad que utilice el docente. Durante las clases presenciales, se pueden observar momentos donde se trabaja el contenido y momentos donde se hace síntesis de los aprendizajes. A estos momentos Suárez (2009) los denomina “momentos didácticos”, que corresponden a inicio, desarrollo y cierre de una clase.

2.4.4 Impacto de la clase Tradicional- Presencial

2.4.4.1 Los estudiantes

El impacto que se genera en el estudiante en este tipo de modalidad suele ser escaso, pues es considerado en muchas ocasiones como un individuo pasivo. Que gracias a la imitación y repetición de contenidos, logrará retener información que le fue transmitida por medio de la escucha. Debe también ser un sujeto que debe mantener lo mejor posible una disciplina dentro del aula por medio de reglas previamente acordadas, además de acatar órdenes en una relación muchas veces de carácter asimétrica (Cirigliano y Villaverde, 1997). Es decir, el estudiante tiende a tomar un rol más bien manso e imitador, donde el aprendizaje se da por medio de la repetición y memorización de datos, pues gran parte del tiempo carece de análisis y reflexión personal. En este mismo sentido, Freire (2008) denomina “educación bancaria” a la idea de que el docente es dueño del saber y es quien “deposita” información en los educandos, llegando a ser individuos inactivos, los cuales suelen comprender el aprendizaje como archivos que deben guardar en sus memorias. Esos “depósitos” se realizan a través de discursos y exposiciones por parte del docente, quien en ocasiones plantea la realidad como algo quieto, segmentado y desvinculado de la realidad.

Otro impacto que se genera en el estudiante es el limitarse sólo a observar, anular su espontaneidad y curiosidad innata. Puesto que la clase tradicional equivocadamente piensa como única vía, el dominio de sí mismo (Pansza y Moran, 2006). La autora pretende decir, que el estudiante muchas veces debe librarse de sus impulsos, y controlarlos el mayor tiempo posible dentro de la sala de clases. Asimismo, se considera que el estudiante aprende, únicamente, en un sólo ambiente de aprendizaje, es decir, en la sala de clases (Díaz, 2003; Ordóñez, 2004; Salazar, 2013).

2.4.4.2 Los docentes

Para esta modalidad presencial, el mayor impacto se da principalmente en el docente, ya que en su gran mayoría es quien organiza, prepara y dirige las actividades

que deben desarrollarse según su elección. Suele definir actividades largas para evitar distracciones, pues en la clase, el docente tiende a tomar gran parte de las decisiones educativas (Snyders, 1971). Permitiéndole así, tener el control de muchos de los momentos que ocurren dentro de la sala de clases; pues, equivocadamente suele posicionarse como eje central de la actividad escolar, ya que es quien participa más, habla más y cuenta con momentos reservados dentro de la clase para intervenir prioritariamente el docente (Cirigliano y Villaverde, 1997).

2.5 Educación del siglo XXI

La tecnología y su evolución ha producido grandes cambios en la forma de establecer comunicación a lo largo de los años y junto con ello la rapidez con la que ésta se produce a través de múltiples medios, entre ellos internet. Gracias a esto, la globalización y “la sociedad del conocimiento” se han desarrollado aún más, al igual que el intercambio constante de información sobre las diferentes áreas del conocimiento entre los países y naciones (Olivé, 2005). Por consiguiente, Aguiar y Almeida (2015) hacen el siguiente alcance:

Estamos, por tanto, ante una nueva era del procesamiento de la comunicación, de conocimiento y producción del saber, que ha tenido su base en la revolución tecnológica [...] y que a su vez se ha ido conectando a todos los modos tradicionales de la comunicación para ir haciéndola cada vez más globalizada. (p.103)

Es por ello que Lima y Fernández (2017) mencionan que “...la innovación en la Educación se está produciendo en cinco ejes fundamentales: participar, comunicarse, compartir, colaborar y confiar. [Donde] El efecto transformador del uso de las tecnologías debe propiciar una formación flexible y centrada en enseñar a aprender...” (p. 4).

Por tanto, Mineduc (s.f) expone dentro de “Las habilidades para el siglo XXI” aspectos que requieren ser desarrollados por los jóvenes actuales, y futuros ciudadanos que deberán desenvolverse en la sociedad. Entre estos, se encuentran herramientas

como la “alfabetización en tecnologías digitales de información” (el acceso, manejo y aplicación de tecnologías), y “la alfabetización en información” (la recopilación de datos, y su posterior procesamiento). Asimismo, se destacan aspectos relacionados a los anteriores como el desarrollo y fortalecimiento del trabajo colaborativo, la comunicación, el pensamiento crítico, la creatividad (maneras de utilizar conocimientos para establecer soluciones) y la metacognición (reflexión del propio aprendizaje). Perspectiva con la cual concuerdan Sosa et al. (2010) al mencionar que se “..debe desarrollar la capacidad de uso inteligente de la información, impulsando al alumnado [...] a desarrollar habilidades cognitivas de análisis, síntesis, aplicación y evaluación, además de favorecer la ampliación de conocimiento y la conexión de ideas...” (p.153).

En otras palabras, la educación que se entregue al alumnado debe ir acorde a dichos elementos, ya que es parte de la formación de la actual y futura generación, por lo cual López, Becerra y Castañeda (2020) expresan que para generar "la innovación sistémica para la educación del siglo XXI" se requiere de una capacitación constante de los docentes sobre las habilidades digitales. Así, permitiendo una mayor flexibilidad y enriquecimiento del proceso educativo por medio de la incorporación de nuevas metodologías y estrategias.

Es necesario mencionar que antes de comenzar con la aclaración semántica y las características de las clases a distancia durante el periodo de la pandemia, se procederá explicar del término "Tecnología de la Información y Comunicación" (TIC), junto con los aspectos que se involucran para su uso e integración en la praxis.

2.5.1 Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)

Desde el punto de vista de la educación, el término “TIC” corresponde al "...conjunto de conocimientos y habilidades necesarias que [el educador] debe poseer para utilizar [las] herramientas tecnológicas como unos recursos educativos" (Suárez et al., 2011, p. 294) y por consiguiente, incorporarlos en su praxis. Hecho que, según Trigueros et al. (2012), ayuda para que los docentes estén más conscientes sobre su rol

como guía durante el proceso educativo, planificar la modalidad de trabajo que deben tener las actividades de los alumnos (individuales y grupales), además del diseño de materiales como también de evaluaciones acorde a las características de estos.

No obstante, Suárez et al. (2010b) exponen que "...el profesorado no sólo necesita conocer el funcionamiento de estas herramientas, sino que necesita conocimientos acerca de cómo integrarlas en el currículum y, finalmente, cómo usarlas en su proceso de enseñanza y aprendizaje..." (p. 6). Lo cual significa que al momento de referirse a las competencias de "TIC", no solo hay que centrarse en lo tecnológico sino que también en lo pedagógico porque cada acción hecha por el profesor requiere de un objetivo y justificación que respalde las acciones a implementar, tal y como señalan Wiggins y McTighe (1998, mencionado en Shepard, 2006) en la teoría de la "Planificación hacia atrás". Primero, poner atención en el objetivo de aprendizaje, para luego diseñar en torno a este las actividades y acciones que generen evidencia sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes (Almerich et al., 2011a). Perspectiva que a su vez es apoyada por Vaillant (2014) al señalar que "...la selección de medios y recursos interactivos [...] deben estar sustentados sobre la base de una teoría del aprendizaje que los justifique y delimite..."(p. 1141).

Por otra parte, Almerich et al. (2011b) exponen que existen ciertos factores importantes a considerar, como el personal y contextual. Según los autores, es menester tomar en cuenta la frecuencia con la que las herramientas tecnológicas son utilizadas por el docente, pero también por parte del establecimiento académico donde se trabaje, y los momentos específicos cuando esto ocurre. Es por ello que Pérez y de Pablos Pons (2015) expresan que el factor tiempo es imprescindible al momento de querer usar las TIC. Ellos señalan que se debe tener presente el tiempo requerido para que los profesores puedan aprender a utilizarlas, al igual que el que es necesario para su incorporación en las planificaciones de las asignaturas. Asimismo, los autores indican que no se debe dejar de lado la inseguridad que estas pueden generar en los docentes cuando se enfrentan a ellas por primera vez y/o deben encontrar la forma de complementarlas con otras herramientas tecnológicas.

2.5.2 Tipos de clases no presenciales del siglo XXI basadas en las TIC

2.5.2.1 Blended Learning

Término que es necesario aclarar debido a que con la pandemia del COVID-19 se produjo una brusca transición desde esta modalidad mixta (y también del tipo tradicional-presencial) hacia las clases a distancia, sobre las cuales se hablará en detalle en el punto siguiente.

En cuanto al B-Learning, Friesen (2012) expresa que el concepto fue utilizado a finales de 1999, y que su desarrollo se debió a la rapidez de la expansión del uso de las TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Turpo, 2015).

Según el autor Graham (2013), esta modalidad corresponde a la complementación del entorno virtual, uso de tecnologías, en el de tipo presencial para enriquecer el desarrollo del proceso educativo, lo que a su vez permite una mayor flexibilidad e innovación al aumentar las posibilidades de producir la interacción entre el docente y los estudiantes (Salinas, 2012) siendo esta tanto sincrónica como asincrónica (Diep et al., 2017).

Lalima y Dangwal (2017) explican mediante un esquema la síntesis de esta modalidad (ver Figura 1).

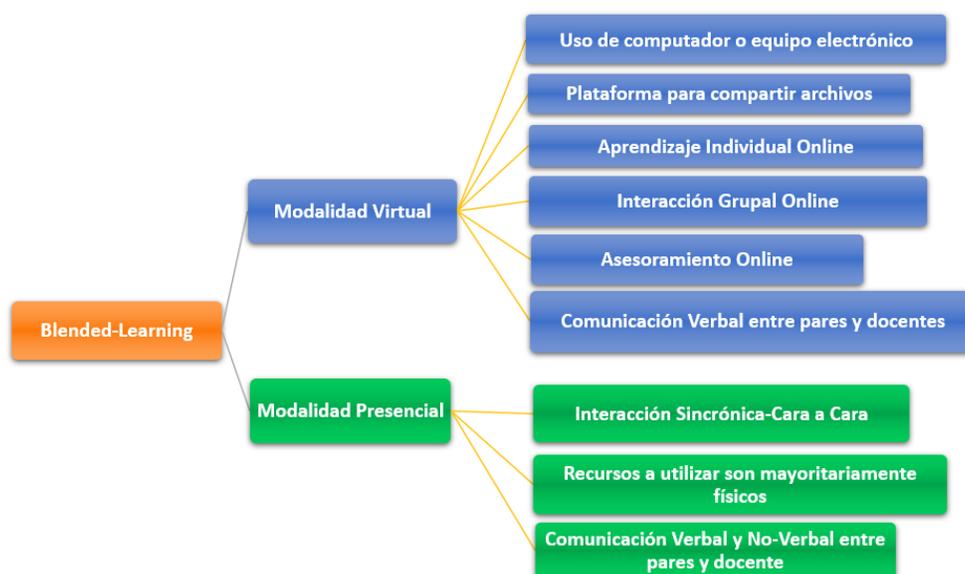


Figura 2.1: Blended Learning (Adaptado de Lalima y Dangwal, 2017)

Para los autores, la modalidad presencial permite que exista tanto la comunicación verbal como no verbal, porque los participantes de la clase se encuentran físicamente en un mismo tiempo y lugar, por lo que, en comparación al entorno virtual, es más fácil reconocer, expresar y recibir mensajes por medio de gestos y la expresión corporal. En este caso el entorno virtual no requiere necesariamente de la utilización de cámaras, sino que de algún medio que permita la entrega e intercambio de información, por ende, sólo se menciona la comunicación verbal entre pares y docentes.

Por tanto, Cakir y Bichelmeyer (2016) mencionan que los docentes deberán escoger plataformas y/o aplicaciones pertinentes que les facilite la entrega de contenidos, establecer comunicación con los alumnos y la entrega de retroalimentaciones respectivas.

2.5.2.2 Enseñanza a Distancia (EAD)

2.5.2.2.1 Definición

Según el Ministerio de Educación de Bogotá (2016) este tipo de enseñanza surge como una solución frente a las dificultades que presentaban las personas para poder desplazarse y así acceder a las diferentes instituciones educativas para continuar con sus estudios y/o investigaciones. Asimismo, Stauffer, (2020) complementa la idea anterior al mencionar que esta modalidad está enfocada en la entrega de instrucciones, trabajos o actividades, para posteriormente dar una retroalimentación a sus estudiantes a través de Internet, medio que permite la interacción con los alumnos sin la necesidad de un encuentro presencial.

Siguiendo el ejemplo de Stauffer (2020), “Aprendo en Línea” (Mineduc, 2020a) y la Biblioteca Digital Escolar (Mineduc, 2018a) son sitios que reflejan esa perspectiva al ser “espacios” a través de Internet que permiten el acceso sin restricción (es sin suscripciones y pagos adicionales) a información del área educativa. En el caso del primero, se encuentran los textos de las asignaturas actuales desde Primero Básico hasta Cuarto Medio (e incluso material para Educación Parvularia y Educación Jóvenes y Adultos), y material complementario respectivo por cada área a través de subdivisiones de Aprendo TV, Lectura y Cultura, Orientaciones y habilidades socioemocionales entre otros. Por otro lado, la Biblioteca Digital Escolar contiene audiolibros, diccionarios, enciclopedias y literatura de diversas temáticas relacionadas a cada asignatura.

Ambos sitios almacenan información, pero no permiten la interacción entre alumnos y profesores respectivos. Por lo tanto, los materiales que existen en estos sitios pueden ser utilizados por docentes y compartidos con los alumnos para complementar explicaciones de contenido trabajos y actividades de los cursos donde se imparten clases. De tal manera que el docente interactúe con los educandos por medio de un correo u otro medio digital, para aclarar posibles dudas y entregar retroalimentaciones sobre los avances de los alumnos.

Ejemplo de lo antes mencionado es la organización de la clase a distancia que muestra el Director del Colegio John John High School, Cristian Beltrán, en su entrevista con Portal Educa (2020). El director explica que a las plataformas se les pueden agregar diversos materiales (textos, guías, archivos de audio, actividades, resúmenes, pruebas, etc.), junto con un video que reemplaza el encuentro en línea, a modo de orientación sobre las instrucciones que los estudiantes deben seguir para saber cómo y cuándo utilizarlos. Posteriormente, el profesor revisa los trabajos y actividades enviadas por los alumnos y se contacta con ellos.

Por otra parte, Moore (1973b, 1983, 1993, mencionado en Chamorro, 2019) habla sobre la Teoría de la Distancia Transeccional (TDT), en la cual se señala que, debido a que el docente se encuentra separado del estudiante, la manera en que el proceso de enseñanza- aprendizaje (y, por ende, como se comparten los contenidos) se realiza por medio de elementos electrónicos.

Según Moore (1973b), el proceso educativo de este tipo incluye tres variables imprescindibles:

- **El Diálogo**

Situación producida entre el docente y los alumnos por medio de la comunicación activa y bidireccional sobre un tema en común (González, 2015), la cual es gestionada por parte del primero en torno a un propósito pedagógico que la respalde. Además, se debe considerar en el diálogo la flexibilidad, adaptándolo y guiándolo según sean las necesidades que surjan durante su desarrollo por parte de los educandos. Por ejemplo, incluir una comparación, análisis, explicación, descripción, entre otros.

A su vez, el diálogo es afectado por ciertos factores, siendo éstos los mismos medios de comunicación, y también la personalidad de los estudiantes, su motivación, al igual que en el caso del profesor.

- **La Estructura**

Todos los elementos y herramientas que forman parte de la planificación e implementación de las clases que se llevarán a cabo por medio de distintos medios de comunicación. La forma en que lograrán los objetivos de aprendizaje a través de metodologías, estrategias, actividades y evaluaciones.

Por otro lado, la estructura también puede ser influenciada por las características de los docentes, de los alumnos e incluso por las de los establecimientos educacionales, donde pueden existir barreras para utilizar algunos elementos.

- **La Autonomía**

La responsabilidad del alumno frente a su propio proceso educativo, siendo alguien consciente y activo capaz de autodirigirse. Sin embargo, para que esto se produzca y se mantenga en el tiempo, es necesario que el docente considere la entrega de retroalimentaciones y la manera en que estas sean comunicadas para potenciar aún más el desarrollo del alumno en este aspecto.

2.4.2.2 Evolución de la Enseñanza a Distancia a nivel mundial

Palacios (2020), explica, durante la videoconferencia coordinada desde el Tecnológico de Monterrey con el Ministerio de Educación chileno sobre la “Transformación de la práctica docente hacia un modelo de educación a distancia”, que a nivel global la Enseñanza a Distancia ha pasado por diferentes etapas de transformación a través de la historia hasta lo que se conoce hoy en día (Ver Figura 2).



Figura 2.2: Generaciones de la educación a distancia (Adaptado de Palacios, 2020).

Tal y como se muestra en la imagen, la primera generación se sitúa en el año 1800 donde se inicia la clase a distancia en Inglaterra mediante el uso de la correspondencia como alternativa para hacer llegar los materiales e instrucciones a las personas. Después, se produce la segunda generación desde 1900, periodo en el que se incorporan las primeras "Universidades Abiertas", donde los estudiantes no requerían de requisitos, o estos eran muy bajos, para poder continuar con sus estudios y perfeccionarse (sin la obtención de un grado académico) antes de ingresar a la universidad. Además, los alumnos contaban con la posibilidad de recibir materiales de estudio por correspondencia o a través de otros medios como la radio y posteriormente la televisión (Lawton, 2005).

Desde lo antes mencionado, se da inicio a la tercera generación alrededor del año 1980, periodo que se destaca por el aumento de la influencia de los medios de comunicación para la implementación de este tipo de educación. Destacándose en especial la "Televisión Abierta" como medio para enseñar, permitiendo así la complementación del sonido e imágenes al proceso educativo a través de la transmisión de programas para un público específico por parte de organizaciones como la BBC de Reino Unido y la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia en 1972 con el programa "Educadores de hombres nuevos" (Arboleda, 2013)

Por otra parte, Palacios (2020) explica que la cuarta generación, desde 1990, significó la expansión y "democratización del acceso a internet", hecho que instauró la base para la quinta generación (Figura 3), la cual se desarrolla desde el 2000 hasta el presente año. Transcurso donde el uso de formaciones en línea, plataformas, videos y el desarrollo de recursos tecnológicos como clases y realidades virtuales han sido incorporadas paulatinamente como medios de apoyo para las clases a distancia a lo largo de la historia de la educación y en diferentes países.

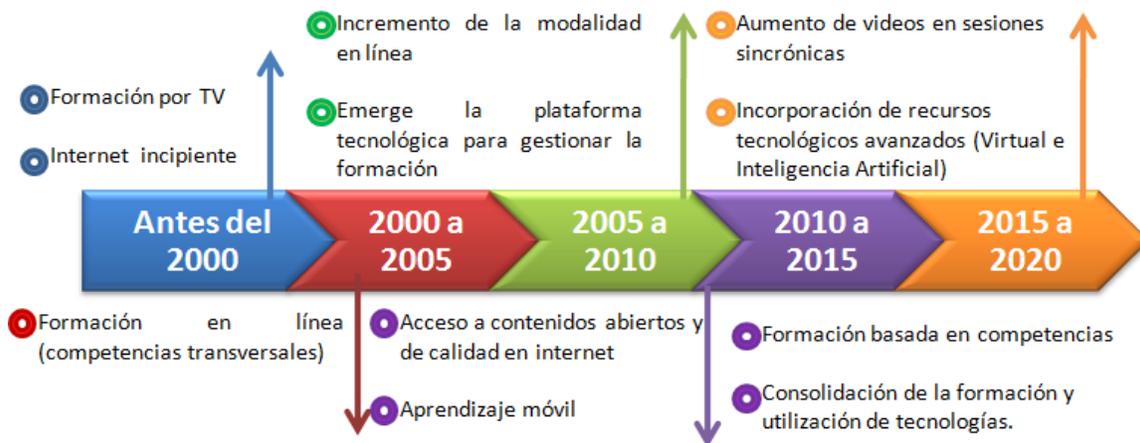


Figura 2.3: Rumbo a la 5ª Generación de educación a distancia (Adaptado de Palacios, 2020).

2.5.2.2.3 Evolución de la Enseñanza en Latinoamérica

Es necesario hacer una observación en torno a su desarrollo en Latinoamérica y Chile, ya que como Mineduc (2017) menciona "...la mayoría de los países han implementado políticas o iniciativas relativas a las tecnologías digitales en educación [...] cada país tiene su propio énfasis y evolución" (p.12). Por tanto, Rama y Cevallos (2015) explican que alrededor del año 1970 se produjo en América Latina la llegada de la educación con modalidad a distancia en torno a la educación superior, la cual se centraba en ofrecer acceso libre a las instituciones sin pruebas de selección de por medio que produjeran obstáculos para aquellos que antes no podían acceder a instituciones de carácter privado o a la educación pública por los exámenes de ingreso; siendo ejemplo de ello la Universidades de Buenos Aires de Argentina y la Universidad de República en Uruguay donde se tenían modalidades a distancia semipresencial para las asignaturas a cursar o para rendición de exámenes específicos.

Después, durante el año 2000 se produjo un incremento de estas instituciones en países como Perú, Brasil, Argentina, México y Venezuela, además de la virtualización con la integración de Moodle como una plataforma para interactuar con materiales multimedia a bajo costo, que provocó el avance paulatino desde una educación

semipresencial al Blended Learning o también llamada educación “semivirtual” junto con oportunidades de educación a distancia transfronteriza como las que ofrecía España (Rama, 2014). Asimismo, Rama y Cevallos (2015) presentan que Chile, al ser comparado con otros países como Colombia, Ecuador, Perú, Argentina, y Brasil entre otros, solía restringir la modalidad a distancia para la educación de tipo formal, pero que luego se fue incorporando a esta modalidad junto con sus universidades e instituciones que ofrecen diferentes programas actualmente.

Además, existen redes de cooperación entre los países para fomentar el uso y desarrollo de las TIC relacionadas a la educación superior e investigaciones, tales como la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) desde 1980, la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE) desde 1989, el Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD) desde el año 1993, y el Instituto para la Conectividad en las Américas (ICA) en 2001, el cual cuenta con proyecto del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) con una red que permite acceder a una Biblioteca Virtual Cooperativa de Libre Acceso, entre otros (García, 2001; Silvio, 2003; Salinas, 2007; García et al., 2009).

Por otro lado, también es importante mencionar cuáles han sido los avances respecto a la educación a distancia desarrollados en establecimientos escolares. Sin embargo, al buscar la modalidad a distancia en colegios de Latinoamérica la mayoría de los resultados se centraron en investigaciones o implementaciones relacionados a la educación superior, el área de la economía, o medidas tomadas a causa de la actual pandemia. Por lo que se consideró a modo de ejemplo el caso de Argentina al tener el Servicio de Educación a Distancia (SEAD) para aquellos alumnos que sean menores de 18 años nacidos en Argentina o hijos de padres que tengan la nacionalidad, que por diferentes motivos deban permanecer un tiempo en el extranjero con sus familias. Medida que fue tomada para evitar que pierdan su lengua materna, costumbres y ayudar a su reintegración una vez que vuelvan al país (Ministerio de Educación de Argentina, 2018).

Por tanto, es en torno a esta información que Yong et al. (2017) concluye que el desarrollo de esta modalidad en Latinoamérica se debió a:

“...la inminente necesidad de una transformación no solo orientada a la disminución de costos, sino a la forma de enseñanza aprendizaje, el uso y producción de materiales educativos, [...] el perfil de los docentes, la estructura misma de las instituciones educativas y las normas y leyes que rigen esta modalidad...” (pp. 91-92).

2.5.2.2.4 Evolución de la Enseñanza a Distancia en Chile

A continuación, se presentarán los diferentes avances de nuestro país a nivel de educación escolar que permitirán tener una mirada más completa en torno a la “base” sobre la cual el Ministerio de Educación se sustentó para implementar las clases a distancias durante la pandemia, contexto en cual se centra la investigación. Este aspecto fue expuesto por Osorio (2020) en Aprendizajes Escolares a Distancia: ¡No estamos partiendo de cero! en el diario El Mercurio frente al desarrollo producido en Chile entre 1992 al 2012 y desde el cual se han mantenido implementaciones hasta el día de hoy por parte del Mineduc en conjunto con otras organizaciones. Por consiguiente, la autora hace mención al documento llamado “Enlaces, innovación y calidad en la era digital” (Mineduc, 2012) donde se exponen los diferentes avances en la siguiente línea de tiempo (Figura 4).



Figura 2.4: Avances en Chile en relación con la Educación a Distancia y Digitalización.

Durante el año 1990 un grupo de profesionales pertenecientes a la Universidad Católica intentaron establecer conexión (internet) entre la Escuela Básica E-209 ubicada frente al Campus San Joaquín para enviar mensajes con información; sin embargo, el proyecto fue cambiado por la creación de una red educacional de tipo nacional para establecimientos escolares que fueran subvencionados y así incorporar nuevas tecnologías de información y comunicación. Por ende, la Red Enlaces fue creada en 1992, que fue parte del Centro de Educación y Tecnología Enlaces, que actualmente se conoce como el Centro de Innovación Educativa.

Enlaces permitió que surgieran otro tipo de intervenciones como por ejemplo la creación del software La Plaza en 1992, la cual presentaba una plaza con 4 sectores específicos (Museo, Kiosko, Centro Cultural, y Correo) para entregar herramientas de apoyo pedagógico, y espacios de comunicación entre escuelas.

Después, en 1995 se crea www.enlaces.cl, que fue desarrollándose cada vez más con nuevo material de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta la actualidad (Enlaces, 2016) y el surgimiento de www.educarchile.cl en el año 2001 por parte del Mineduc y Fundación Chile, el cual contiene hasta hoy en día recursos digitales diversos para apoyar el proceso educativo junto a materiales relacionados con la convivencia escolar, buenas prácticas y apoyo curricular.

Luego, en el año 2005 se crea www.internetsegura.cl con buscadores infantiles para prevenir que los alumnos más pequeños estuviesen expuestos a sitios web maliciosos que después se complementó con www.yoestudio.cl creado en 2012, cuyo link es conocido actualmente como <https://www.curriculumnacional.cl/estudiantes/Ingreso> (Aprendo en Línea), del cual se hablará más adelante.

Cabe mencionar que en la línea de tiempo se puede apreciar un intervalo entre el año 2005 a 2012 en el cual pareciera no haber intervenciones; esto se debe a que durante ese tiempo ocurrieron una serie de acciones no directamente relacionadas al desarrollo de la educación a distancia. Sin embargo, estos fueron soporte para las implementaciones que han ocurrido hasta hoy y que son importantes de mencionar como por ejemplo:

a) 2004: Promover Modelos de Información Educativa (MIE), para incorporar competencias sobre las TIC al proceso educativo y sus diferentes actores involucrados.

b) 2007: Plan de Tecnología para la Educación de Calidad (Plan TEC) a través del cual se buscó aumentar el número de recursos tecnológicos y computadores con acceso a internet para establecimientos educacionales públicos, subvencionados y fundaciones. Así, los alumnos pueden utilizarlos en la sala de clases, además de las bibliotecas (CRA) en vez de que sólo sea en la sala de computación. Idea que existe hasta el día de hoy con el Programa Beca TIC, donde los estudiantes deben postular para obtener un PC (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, 2020)

c) 2011: Mi Taller Digital en el cual se ofrecen talleres relacionados al desarrollo de competencias del siglo XXI, donde los alumnos comparten proyectos relacionados a la vida real al planear, llevar a la práctica y evaluar. Por ejemplo el taller de robótica, videojuegos, edición de video, etc.

Por consiguiente, debido a la transformación de la enseñanza a distancia ocurrida a nivel mundial es posible que existan autores que presentan ciertas contradicciones

respecto a la forma de interacción que se produce entre alumnos y docentes, junto con la entrega de materiales, entre otros, ya que depende de la generación desde la cual se exponga la información, y/o el contexto en que se desarrolle esta modalidad; ya que sea(n) cual(es) sea(n) la(s) herramienta(s) que se utilice(n) correspondiente(s) a alguna de las etapas de la clase a distancia, no se debe olvidar que "...la clave que deseamos resaltar es la [importancia] del diálogo que, naturalmente, debe tener un enfoque didáctico o, si mejor se quiere, pedagógico..." (García, 2011, p. 6).

2.5.2.3 Clases Virtuales o E-learning

Tal y como se mencionó anteriormente, "...la educación virtual es una modalidad de la educación a distancia..." (Ministerio de Educación de Bogotá, 2020), pero más actualizada y que es necesario incluir en la investigación. Esto se debe a que nuestro Ministerio de Educación (2020e) expone en sus "Recursos compartidos por Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales", "Guía de Buenas Prácticas", "Orientaciones generales para el desarrollo de evaluaciones activas a distancia", y "Consideraciones generales para guiar el aprendizaje de los estudiantes a distancia en instituciones de educación superior", la incorporación de elementos de la quinta generación (videos, clases online o virtuales, aplicaciones, plataformas, softwares y teniendo a internet como intermediario) para facilitar y continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la pandemia.

En cuanto a los documentos que incluyen en su título "educación superior", estos incorporan consideraciones que a su vez pueden ser introducidas en los establecimientos educacionales, ya que su foco principal es facilitar la comunicación entre estudiantes y profesores de manera sincrónica como asincrónica.

Por otra parte, antes de explicar en qué consiste la clase virtual, primero es necesario que se aclare el término "virtual". Hiltz (1995) lo define en torno a la ciencia computacional, como "algo" (persona, animal, lugar o cosa) que es generado por medio de un software o programa, en vez de existir de forma física, tangible y real. Asimismo,

Jaramillo (2005) presenta la clase virtual como “...el escenario [irreal] donde ocurren las prácticas pedagógicas, [...] los procesos y relaciones que se producen en ella misma; es el lugar que sostiene lo pedagógico, [...] donde se configuran actividades y surgen las relaciones con el saber...” (p. 3). Definición que a su vez se complementa con la de Iftakhar (2016), quien explica que la clase virtual corresponde a una sala de clases de tipo online desde la cual alumnos y docentes pueden establecer comunicación, interactuar, verse, visualizar presentaciones y/ o videos, además de utilizar y compartir herramientas digitales para trabajar de manera colaborativa.

Asimismo, Barberá y Badia (2004), junto a Silva (2011), hacen una importante distinción sobre el aspecto pedagógico y técnico relacionados a la clase virtual. En el caso de la primera, esta se asocia al “aula virtual” debido a que corresponde al “lugar” donde se produce el proceso educativo que se desarrolla por medio de las estrategias y metodologías didácticas escogidas por el profesor. En cambio, la parte técnica que corresponde al conjunto de construcciones de tipo tecnológicas está relacionada al “entorno virtual” que permitiría llevar a cabo el proceso educativo al adaptarse para sostener lo pedagógico.

También, Silva (2011) muestra por medio de un esquema (Figura 5) cuáles serían los elementos necesarios para la construcción de un entorno virtual. Entre ellos, el rol del docente como tutor y guía del proceso educativo, el tiempo estimado para cada acción, la plataforma y recursos (softwares, aplicaciones o programas a utilizar) que serán necesarios para su desarrollo y que permitan la interacción entre estudiantes y el profesor. Siendo este último aspecto tratado por Vygotsky (1930) en su Teoría Sociocultural, en la que explica que el ser humano requiere de la interacción con el mundo que lo rodea y, por consiguiente, de la experiencia social y negociación con otros para enriquecer el desarrollo del pensamiento, la construcción y reestructuración de su esquema mental.

En consecuencia, se enfatiza la presencia de cada uno de estos elementos para apoyar lo pedagógico y, por ende, al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir,

que se deberá permitir la formación y desarrollo de los participantes (en este caso los alumnos) a lo largo de las diversas actividades previamente planificadas y organizadas por medio de plataformas y herramientas digitales.



Figura 2.5: Modelo de Entorno Virtual de Aprendizaje (Adaptado de Silva, 2011, p.85)

La interacción o intercomunicación que se produce en este tipo de clases se caracteriza al realizarse en su mayoría por medio de un teclado y pantalla (permitiéndose así los encuentros entre personas) y la lectura desde un computador o equipo electrónico, además de la conexión a internet (Hiltz, 1995). Sobre esto último, Jones (2018) menciona los tipos de interacción que pueden producirse, siendo estas sincrónicas y asincrónicas. En lo relativo a sincrónico, el autor se refiere a que alumnos y profesores interactúan en un “lugar” (en este caso no físico) y tiempo determinado, mientras que el concepto asincrónico se utiliza para la situación contraria, donde la interacción ya no es de manera simultánea. Por ejemplo, los chats, foros y videollamadas o conferencias durante las sesiones de clases son un hecho sincrónico (Vlasica, 2020). Sin embargo, si los educandos ingresan y utilizan materiales o herramientas digitales compartidas por el docente en la plataforma fuera del horario de clases, estas corresponden a situaciones asincrónicas (Sepúlveda, 2020).

En lo que respecta a la presentación de los contenidos de las asignaturas, estos son compartidos en su totalidad por medio de internet (Fundación Universitaria Claretiana, 2018) a través de enlaces, chats en línea, videos, imágenes, documentos de texto en versión digital, y mediante herramientas que se encuentren dentro de una plataforma que el establecimiento o institución escoja para sus clases (Guarín, 2005). Igualmente, se pueden incorporar las videoconferencias desde las cuales los docentes interactúan con los alumnos utilizando la cámara del celular o del mismo computador. Por lo tanto, se va avanzando en conjunto por las diapositivas, tareas asignadas y dudas específicas (Jones, 2020).

En cuanto a plataformas, el Ministerio de Educación (2020d) ha recomendado algunas en sus Orientaciones Generales para guiar el aprendizaje de los estudiantes a distancia (las que a su vez incluyen ideas para clases virtuales) en instituciones de Educación Superior, y que tal y como se mencionó con anterioridad, pueden ser introducidas en establecimientos educacionales para facilitar el proceso educativo. En el documento se destacan dos plataformas en particular para gestionar el aprendizaje. La primera corresponde a Google Classroom (<https://classroom.google.com/u/0/>), sitio desde el que se accede sólo por medio de la cuenta de correo en Gmail (<https://www.gmail.com/>) y que al estar relacionada a herramientas como Google Calendar (<https://calendar.google.com/calendar>), Google Drive (<https://drive.google.com/>) para almacenar archivos y editarlos en conjunto, además de Hangouts (<https://hangouts.google.com/>) o Meet (<https://meet.google.com/>), permiten a los educadores "...crear clases, [organizar materiales, hacer videollamadas], repartir deberes, calificar, enviar comentarios y tener acceso a todo..." (Google, s.f). Por el contrario, en el caso de Moodle se incorporan foros, mayor flexibilidad para presentar la información, junto con una sección de "Monitoreo del progreso" de las clases a través de reportes (o resúmenes) sobre las actividades, trabajos, evaluaciones y la participación de cada alumno. Pero, la opción de videollamadas no existe, a no ser que se desarrolle mediante vínculos o enlaces externos (Moodle, 2019).

Adicionalmente, Mineduc (2020d) menciona a WhatsApp (<https://www.whatsapp.com>) dentro de las primeras opciones para mantener el contacto con los estudiantes y también sus familias por medio de chats junto con el uso del correo institucional, y así compartir material pedagógico.

Sin embargo, debido a que no todas las plataformas cuentan con la opción de videollamadas, los profesores deben buscar opciones y optar por aplicaciones que puedan complementarse y así solucionar este problema, por lo que Mineduc (2020d) también aconseja utilizar YouTube Studio (<https://studio.youtube.com/>) para emitir directos (grabaciones en tiempo real) y utilizar el chat para comunicarse con los alumnos, que permite dejar los videos grabados para verlos después. Por otra parte, Postigo (2017) menciona en el Seminario de Virtual sobre Aulas Virtuales con Herramientas de Videoconferencia Online de la Universidad Internacional de Andalucía, las aplicaciones como Hangouts (<https://hangouts.google.com/>) y Skype (<https://www.skype.com/es/>) pueden ser buenas opciones para implementarse en aula. La primera tendría un límite de 10 personas como máximo, opción para clases pequeñas o más personalizadas, a no ser que se utilice la versión “empresarial” con pago de por medio (Google, 2020), mientras que, con Skype, el número de participantes es mayor ya que “...permite que un máximo de 50 personas se reúna y colabore al mismo tiempo...” (Skype, 2020).

Además, Palacios (2020) recomienda a través de la página oficial del Tecnológico de Monterrey Innovación Educativa utilizar Zoom (<https://zoom.us/>) para generar las conferencias, ya que es un recurso que permite compartir y visualizar presentaciones, videos, textos y la creación de grupos de trabajo aparte o "Breakout Rooms" para el desarrollo de trabajo en equipo. No obstante, hay que considerar que la sesión de manera gratuita sólo será de 40 minutos como máximo (Zoom, 2020).

Sobre la estructuración de los trabajos y actividades que se realicen en este tipo de clases, Villarreal (2020) menciona durante la conferencia sobre la “Transformación de la práctica docente hacia un modelo de educación a distancia” que para el diseño instruccional de un ambiente virtual es necesario considerar previamente el objetivo de

aprendizaje como también el tipo de contenido que se trabajará (procedimental, actitudinal y conceptual). Después, proceder a identificar la acción y recurso(s) más apropiados para desarrollarla, sin cometer el error de pensar que, si una actividad funcionó en una clase presencial, significa que también funcionará de la misma forma en una virtual; se debe contextualizar.

Por otra parte, la estructuración de las acciones dependerá de la capacidad creativa y habilidades sobre herramientas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por parte de los docentes con relación a los objetivos de aprendizaje (el desarrollo de conocimientos, habilidades, y actitudes) del establecimiento o institución. Diseñar y organizar materiales digitales que faciliten la comunicación, interacción y la entrega de contenidos (Sánchez, Moreno y Torres, 2014), y que a su vez tengan relación con las características de alumnos de manera individual y del grupo curso. Por tanto, tener presente alternativas tanto en el acceso a la información como en actividades que permitan a todos los alumnos sin excepción llegar a una meta en común (García, F., et al., 2012).

Tal y como Mineduc (2008) lo establece en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE) en el dominio C, Enseñar para el Aprendizaje de todos los estudiantes, "...generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes [...] considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes..." (p. 9).

En torno a lo antes mencionado, no se debe dejar de lado las maneras en que las y los alumnos tendrán que interactuar para el desarrollo de actividades, trabajos y /o evaluaciones que sean asignadas.

El siguiente esquema (Figura 6) contiene los elementos que permitirían la conformación de las "e-actividades" o actividades de las clases virtuales, según Silva (2017).

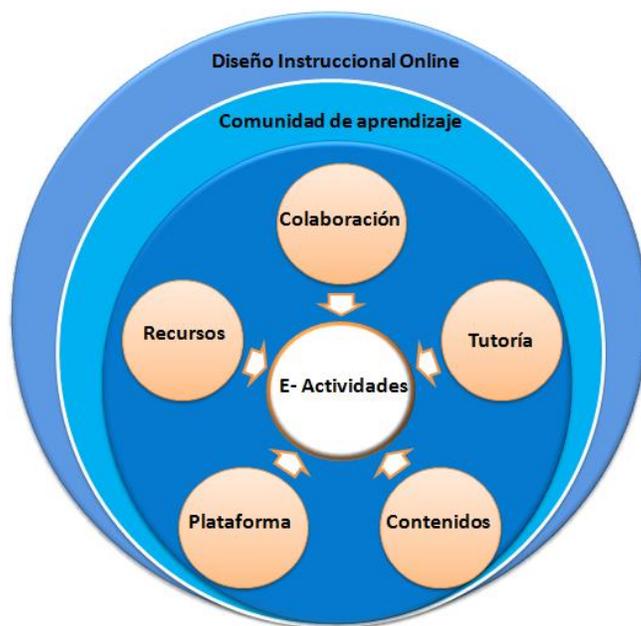


Figura 2.6 : Modelo de Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) centrado en las e-actividades (Adaptado de Silva, 2017, p. 9).

Este modelo establece que para que la "comunidad de aprendizaje" pueda hacer las actividades, se deberá poner atención a cada componente presentado. En otras palabras, una vez que los contenidos son seleccionados y también sus respectivos objetivos de aprendizaje por lograr, se debe reflexionar sobre los recursos necesarios para su desarrollo y si se cuenta con ellos o no, para buscar soluciones. Sin embargo, para ser capaz de discernir entre las posibilidades que se tengan, el docente requerirá de conocimientos previos sobre las TIC, lo que a su vez le ayudaría en su rol como tutor porque el alumnado no sólo presentará dudas sobre los contenidos y conceptos de la asignatura, sino que también relacionadas a cómo funcionan las herramientas tecnológicas y qué se deberá hacer en caso de presentarse dificultades para su acceso y uso. Perspectiva que es complementada por Martínez (2004), quien menciona que "...un buen profesional no es automáticamente un buen profesor, y un buen profesor presencial tampoco [implica que] es un buen formador en línea. Un profesor debe aprender a enseñar para luego enseñar a aprender..." (p. 9).

Por otra parte, Silva (2017) hace nuevamente énfasis en la interacción como algo fundamental entre los participantes, permitiendo que así se produzca conocimiento a través de la colaboración. En otras palabras, no olvidar que "...el aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber... [...] que las personas crean significados juntas y que el proceso se enriquece..." (Matthews, 1996, citado en Barkley, Cross & Howell, 2007, p.19).

2.5.2.3.1 Impactos de la clase a distancia

Como la propuesta del Ministerio fue imprevista y de cierto modo provisoria, sumando que hay diversos factores influyendo en estos, se puede inferir que las clases a distancias deben impactar en la comunidad de varias formas, ya sea en los actores, como estudiantes y profesores, como en lo emocional, cognitivo y social:

2.5.2.3.1.1. Los estudiantes

Los estudiantes son uno de los focos más importantes de la educación. Según Sangrá (2006), las necesidades y características de los estudiantes tales como edad, nivel educativo previo, estatus social y su tiempo, entre otros, son elementos condicionantes para que las clases puedan ser eficientes y deben estar siempre considerados en la planificación de las clases que les permita garantizar el éxito de sus implementaciones en el aula.

Del Valle y Silva (2019) exponen que los estudiantes nacidos después del año 2000 "...están inmersos por completo en la tecnología, sus vidas han estado en constante interacción con las TIC debido a que la dinámica social y educacional los ha obligado al uso constante de las mismas..." (p.8558); por ende, se infiere que ellos son más cercanos y dependientes de esta, lo que, en cierto caso, puede ser beneficioso para las clases a distancia utilizando las TIC. Sin embargo, los estudiantes deben cumplir con ciertos requisitos para que esta clase sea efectiva, como el nivel de autonomía para realizar sus actividades, un método de estudio que les permita aprender de manera independiente, y como resolver problemas de manera efectiva y ellos deben buscar la información entre

los materiales entregados por el docente. Las clases a distancia se caracterizan por ser independientes de otros alumnos, el contacto con el profesor se ve reducido y técnicamente los alumnos (dependiendo de la edad) focalizan su atención en los padres al momento de realizar sus actividades. Esto se contrasta con las clases presenciales donde los estudiantes tenían directo contacto con el profesor y sus compañeros, los cuales podían servir como apoyo para las dificultades que tuviesen, y el profesor les entregaba los conocimientos y podía verificar (por medio de preguntas) si estos tenían dificultades en algunas partes, o si tenía la necesidad de explicarlo de otra vez en distinta manera.

Como se ha nombrado anteriormente, las variables de las que dependen las clases a distancia, y por ende virtuales, son: el espacio y ambiente adecuado para que el estudiante pueda aprender, los implementos necesarios para poder conectarse (computador, celular o Tablet) y la calidad del internet. De acuerdo a la encuesta realizada por el Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera et al. (2020) en el informe “Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes”, donde 3176 docentes fueron encuestados, los resultados son desfavorables; ellos indican que existe una falta en las variables mencionadas, siendo más precisos, se indica que el 80% de los estudiantes carece de un “ambiente de concentración”, y un 76% no tiene un adulto que les ayude (punto mencionado en el párrafo anterior). Según una encuesta realizada por Subtel (2018), el 87,4% de chilenos tiene internet, pero un 44% no tiene una red de conexión fija, y la mayoría solo posee redes sociales en los smartphones, sumado a la calidad “aceptable” de estos. Por último, la mayoría de los estudiantes tiene hermanos y deben compartir o turnarse para ocupar las herramientas para las clases virtuales.

Como punto final, es importante mencionar la percepción de los estudiantes de sí mismos, la cual según Arancibia et al. (2016) es un término denominado como autoconcepto, que está influenciado por la conducta de los estudiantes de acuerdo con las expectativas del docente que a su vez afectará el rendimiento y es el rendimiento que a su vez afecta el autoconcepto. Estos elementos tiene un rol importante al ser factor motivante, ya que cuando las expectativas del docente son altas, los estudiantes

requieren mayor esfuerzo y compromiso para completar las actividades, el rendimiento categorizado como resultado dará cuenta al estudiante de su progreso, el cual si es negativo (mala calificación) será percibido por el estudiante como algo desmotivante, debido a que en su mente sus esfuerzos no son suficientes para llegar a la meta, al ser este un caso reiterado, ocurrirá lo que se conoce como “desesperanza aprendida”, es decir los estudiantes ya no intentarán arriesgarse porque miedo al fracaso. Esto en el contexto de pandemia, puede ser enfocado en cómo los estudiantes con más dificultades para aprender se encuentran en mayor desventaja, ya sea al no disponer de los recursos necesarios para las clases, en comparación de los que sí tienen, los motivará o se perderán (por falta de conectividad) o simplemente su antiguo autoconcepto será afectado negativamente y abandonaran la sala virtual (por no entender o desalentarse)

2.5.2.3.1.2. Los docentes

Corresponden a otro de los focos más importantes, teniendo un rol fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, siendo esto dependiente de la relación que se tenga, ya sea como un modelo a seguir, un guía o un facilitador de conocimientos. En la sociedad del siglo XXI, su rol es tanto de educador como educando, ya que enseña, pero también debe estar aprendiendo. En relación con su forma de trabajar, esta difiere entre ellos, ya que cada uno tiene sus propias metodologías y estrategias, porque su misión es hacer que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades como también actitudes para su vida diaria.

Igualmente, Gallardo (2020) expone en la videoconferencia del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, que es importante recordar la intencionalidad que existe detrás de las acciones del docente, de la cual dependerán el diseño de su clase e instrumentos para evaluar, cada clase difiere de otra debido a que cada docente establece sus propios criterios y normas para el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje. Adicionalmente, la autora indica que al momento de evaluar a los estudiantes existen ciertos elementos a considerar que no cambian tanto en las clases presenciales como a distancia, siendo uno de ellos la Intencionalidad de la actividad,

formativa o sumativa, y por otra parte, la Retroalimentación ya que se tiene que seguir informando a los alumnos sobre su desempeño; mientras que los elementos que sí presentan modificaciones son la Planeación de las clases (por ejemplo priorizar la evaluación formativa debido a las circunstancias actuales) y Aplicación de herramientas considerando que los docentes necesitan buscar opciones para facilitar el proceso educativo en cuanto a la manera de compartir la información (accesibilidad a ella), y los dispositivos tecnológicos con que cuentan los alumnos según su contexto educativo.

Igualmente, Mineduc (2018b) en el Decreto N° 67 - que es mencionado en “Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19” (Mineduc, 2020b) - indica que la Evaluación Formativa permite a los y las docentes hacer un seguimiento del proceso de los aprendizajes, que a la vez proporciona información acerca de la efectividad del quehacer docente, para tomar decisiones sobre la praxis y mejorar en función de la necesidad de los educandos.

Por otro lado, para Ardila (2001, citado en Espinoza, 2020) - psicólogo reconocido en Latinoamérica por su obra llamada Psicología del Aprendizaje - el profesor es un “acondicionador emocional”, ya que el material didáctico que provee hace que los estudiantes reaccionen de manera positiva o negativamente. Esto se ve reflejado en la motivación de los estudiantes y el compromiso que tiene al cumplir con las tareas entregadas.

Según Jonassen et al. (1995, mencionado en Del Valle & Silva, 2019), un entorno enriquecedor para el aprendizaje es cuando es colaborativo y hay una construcción social del significado, siendo estos el resultado de un enfoque en trabajos grupales, debates, desarrollo del pensamiento crítico y la investigación científica. Sin embargo, llevar esto a cabo en un periodo de pandemia, donde la enfermedad se transmite por contacto, es algo complicado y el docente debe aplicar otras estrategias para poder llegar a los estudiantes, lo cual es un reto muy grande y deja a los profesores con un sentimiento de soledad y desamparo.

Complementando con lo anterior, Pacheco (2002, mencionado en Vizcaíno et al., 2008) señala que los roles del profesor dentro de la clase son principalmente el de facilitador, moderador y organizador, ya que él es quien entrega las instancias necesarias para la interacción grupal y el desarrollo personal íntegro de los estudiantes, también es un apoyo en las relaciones emocionales y sociales (transmisión de mensajes, ideas y sentimientos). Es el docente quien prepara el material y le da sentido en base a las necesidades del contexto y de sus estudiantes, quien ya sea de forma directa o indirecta, dirige y se encarga del aprendizaje de los estudiantes. Además, este autor menciona otros roles importantes como guía, mentor, supervisor, planificador, evaluador, y motivador.

Contreras (2010), en el proyecto que describe, cuyo objetivo es estimular en los docentes el uso de la plataforma virtual en la Universidad del pacifico, utilizó una secuencia de pasos para que los docentes pudiesen realizar las clases virtuales. El primero de ellos consistió en mostrar-motivar, donde el punto es que los profesores conocieran sobre el tema, ya sea en folletos o enviando correos electrónicos, se participó en debates y al final se realizaron jornadas de reflexión. El segundo paso fue capacitar a través de talleres, para familiarizarlos con la plataforma, se utilizaban como foco de diálogo los intereses comunes, como por ejemplo las dificultades que pasaron (experiencia con estos) y el nivel de satisfacción para evaluar la efectividad de estos talleres. El tercero consistía en experimentar, aquí los docentes tienen interacción directa con la plataforma, siendo una de sus estrategias para evitar la frustración el diseñar un instructivo, este documento contenía las preguntas frecuentes. Además, los implementadores siempre estaban en contacto con los docentes de manera personal, lo cual generó un ambiente de acompañamiento y la estimulación necesaria para seguir practicando; finalmente, retroalimentar, este paso consistía en monitorear las aulas diariamente, entregar detalladamente progresos y dificultades de los usuarios en el aula, y destacar metas que los docentes han logrado (de manera personal), incluyendo algunas sugerencias.

Contrastando con la información obtenida del proyecto de Contreras, el informe de resultados del Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera et al. (2020) detalló que el 42% de 3176 de docentes encuestados ha recibido apoyo pedagógico para planificar clases a distancia, y el 32% ha tenido apoyo para el uso de recursos digitales. Siendo los docentes más afectados los pertenecientes a escuelas municipales que corresponden a un 37%, y un 26% a los que integran los servicios locales de educación pública. Esto puede indicar algo negativo; se podría inferir que los docentes no están recibiendo el apoyo necesario para poder implementar las clases a distancia, siendo esto la principal causa de la desmotivación docente. Esto se explica en la conclusión de Contreras (2010) donde ella menciona que “la estimulación constante y el reconocimiento a logros y/o avances mantienen la motivación e incentivan al docente a seguir incursionando en el aula. Además, el rol que asume el docente inicialmente es de instructor, pero a medida que va incorporando actividades cambia a facilitador, guía y en algunos casos mediador” (p.282).

2.5.2.3.1.3. Interacción social

Bain (2006, citado en Del Valle & Silva, 2019) señala que las interacciones sociales en el aula son importantes porque guían al estudiante en relación con la metodología de aprendizaje, el docente cumple el rol de guía en la planificación y, es quien mostrará las características del curso, ya sea en las actividades, evaluaciones y/o procesos para que el estudiante pueda adquirir los conocimientos.

Del Valle y Silva (2019) debaten sobre el contacto humano cara a cara versus el contacto humano virtual, siendo principalmente destacados ciertos efectos negativos, como la alteración del ser propio y con los demás, barreras comunicativas (considerando el cyberbullying) y la codependencia (donde socializar se limita a los contactos de internet). Además, se destaca la importancia de la comunicación e interacción desde la edad temprana.

Como aspecto positivo, Sangrá (2006) expresa que las redes tecnológicas permiten una interacción hacia la información, de manera que todos los recursos que

necesiten estén disponibles en internet, ya que no solo se encuentra con bibliotecas si no que las hay digitales, por ende, la información ya no está limitada a la zona geográfica. También, habla de la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades a través de la búsqueda de información.

Espinoza (2020) expresa que las aulas virtuales están basadas en nuevas técnicas de aprendizaje, lo que lleva al profesor a convertirse en tutor y al estudiante en una persona responsable de su propio aprendizaje, lo que implica el desarrollo de estrategias por parte de este último como investigador proactivo y autogestionado (gestión de tiempo, autorregulación emocional y autocontrol conductual).

2.4.2.3.1.4. Impacto emocional

Según Espinoza (2020), las emociones son un factor determinante para saber qué estrategias se pueden utilizar para satisfacer las necesidades de los estudiantes, ya que estas indicarán si la clase ha sido un éxito o fracaso. Siendo la deserción una de las consecuencias más directas de esto (aparentemente causada por la desmotivación y percepción de los estudiantes.). Además, Ardila (2001) destaca dos principales puntos: el docente es un condicionante emocional y quien dará un factor positivo o negativo a su material educativo, y que los estudiantes tienen sus propias metas de aprendizaje, las cuales tienen ciertas expectativas a cumplir.

Arguedas (2016) señala que el contexto de una clase virtual exitosa se debe a un contexto constructivo y colaborativo, ya que la experiencia educativa tiene tres conceptos claves: la interacción social, las relaciones interpersonales y la expresión emocional. Contrastando con Jiménez (2011), el autor destaca que en el aula virtual es casi imposible que los estudiantes puedan demostrar sus emociones y expresiones no verbales (a menos que se tenga una cámara web), esto se debe a que en las clases tradicionales se tiene un contacto cara a cara y es más fácil identificar las emociones por medio de gestos, tono de voz y expresiones.

En el documento de Cáceres (2020) se nombran ciertos puntos que pueden ser claves para identificar ciertas emociones actuales: primero se destaca que la crisis sanitaria estaba prevista solo para un par de semanas, por lo que las clases virtuales eran solo una opción a futuro. Es por ello que, cuando el Ministerio de Educación, en este caso de Ecuador, determinó que las clases serían de manera virtual, la principal consecuencia fue el rechazo o la difícil adaptación de esta modalidad, debido a que las personas estaban acostumbradas a la manera presencial. Se destacan tres síntomas de las personas con las clases virtuales: negación, frustración y miedo al fracaso. Otros puntos para destacar son el límite de las clases, siendo estos 20 o 30 minutos máximo o se perdería el interés y la atención a los estudiantes. La manera debería ser formativa ya que el uso de calificaciones podría ser un impacto negativo en las emociones de los estudiantes. Finalmente se destaca el acompañamiento pedagógico y emocional, y la alianza entre docentes-familia-estudiantes.

En Argentina, Johnson et al. (2020) implementaron un cuestionario para determinar ciertas emociones y expresiones que surgen en el periodo de pandemia, y algunas reflexiones de acuerdo con esto, siendo cinco las más destacadas. La primera es la incertidumbre, causada por la preocupación del futuro, la impotencia, resignación y falta de control de la situación. La segunda es el miedo, caracterizados por el temor, ansiedad y pánico, ya sea al ser contagiados y morir o ver a sus familiares morir por la pandemia. Como tercer punto se tiene la responsabilidad, las cuales están relacionadas con la prevención del COVID, ya sea como comunidad o individual, destacándose el cumplimiento de normas, sumado a la empatía, pero también el egoísmo e irritabilidad causada por irresponsabilidad de algunas personas. El cuarto punto es la angustia, donde se incluye la tristeza, aburrimiento y depresión; esta se relaciona con los vínculos afectivos, quienes han sido uno de los puntos más afectados, la gente siente angustia por sus familiares que están lejos, o que deben trabajar y tristeza por los fallecidos y sus familias. Finalmente se tiene la soledad sumada a la vulnerabilidad, las cuales se relacionan con el aislamiento y la inseguridad. Aun así, como parte positiva se destaca la interdependencia, la importancia de los valores (empatía, respeto y responsabilidad), la

conciencia social y la mejora del medioambiente y el rol de ciertos organismos (como el de la salud).

Adaptando estas características a Chile, según el informe de resultados de Fundación Educación 2020 (2020c), #EstamosConectados, las emociones han sido afectadas de manera negativa, siendo principalmente aburrimiento con un 63%, estrés/ansiedad 41% y molestia/frustración 35%. También se destaca que los apoderados de colegios vulnerables tienen más dificultades para atender las necesidades emocionales de sus hijos, siendo en este contexto un 59% en vulnerables y 48% en ingresos altos. Cabe destacar que un 91% de docentes declaró que el desarrollo emocional es importante y que un 69% de apoderados está interesado en recibir ayuda para el acompañamiento emocional de sus hijos. En relación con la encuesta de Johnson et al. (2020), se puede inferir que la incertidumbre y el miedo por parte de la familia son algunas de las emociones más presentadas, siendo el caso del fracaso del retorno a clases en un colegio de Pirque uno de los ejemplos más claros que los apoderados prefieren continuar con las clases a distancia que arriesgar a sus hijos a exponer su salud.

Por otra parte, Bugueño y Sierralta (2020) de la Universidad de Chile mencionan que, frente a esta modalidad de clases en nuestro país, se espera que al menos un integrante de la familia pueda estar acompañando el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno/a. Sin embargo, no siempre existen las instancias para ello por el horario de trabajo, posibilidades económicas, o no poseer los conocimientos y/o habilidades suficientes. Acompañamiento que según De León (2011) y Valanzuela & Sales (2016) es indispensable para la autoestima, motivación y logros de los alumnos, porque la familia también es un agente formador en el proceso educativo al igual que los docentes, por lo tanto, deben organizarse de manera colaborativa siendo ambos actores activos para crear y mantener instancias de comunicación y así buscar soluciones de manera conjunta (Ortiz, 2011; De León, 2011).

2.5.2.3.2. Inconvenientes y/o retos

Sangrá (2006) destaca los siguientes retos a futuro en relación con las clases virtuales:

- Accesibilidad: nuevas oportunidades a partir de nuevos accesos a conocimientos, nuevas metodologías para aprovechar la información al máximo.
- Personalización de la educación.
- Flexibilidad curricular.
- Recursos significativos e interactivos.
- Cooperación: usualmente el aprendizaje virtual es un proceso individualista y tiene a generar el sentimiento de soledad, se deben generar instancias para generar interacción entre grupos (profesor, compañeros, grupo escolar) a través de intereses comunes.
- Calidad: establecer puntos de referencias e indicadores para poder categorizar la variedad de información a la que se tiene acceso.

En los dos informes realizados en Chile durante Abril (Fundación Educación 2020, 2020c) y Mayo (Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera et al., (2020)) se destacan también algunas carencias o necesidades a los que se enfrentan los docentes y que tienen relación con los factores que afectan las clases a distancia:

- Hábitos de estudio y autonomía: un 91% de los docentes expresa que sus estudiantes no poseen hábitos de estudio, ni la capacidad para trabajar de forma autónoma y otro 75%, que no poseen las habilidades necesarias para utilizar las clases a distancia.
- Condiciones mínimas: un 37% de estudiantes tiene acceso a internet, pero menos de la mitad tiene las condiciones mínimas (recursos, espacio adecuado para estudiar), se señala que los colegios municipales y rurales son los que tiene más problemas con esto, mientras que colegios particulares pagados y humanista-científico, son los menos afectados.

- Formación en el uso de plataformas virtuales: un 41% define esta necesidad como importante, y un 90% se considera competente en el uso de estas.
- Orientaciones curriculares: contar con orientaciones y criterios para realizar adecuaciones curriculares (43%). En lo referido al acceso a tecnología, al menos un 60% de los docentes requiere, o bien facilidades para acceder a Internet, o bien acceso a recursos digitales, siendo los establecimientos rurales más necesitados, seguidos de aquellos que son municipales y liceos técnico-profesional.
- Apoyo socioemocional: 80% de los docentes plantea que es una prioridad participar en acciones formativas, relacionadas principalmente con estrategias pedagógicas para enseñar a distancia y brindar apoyo socioemocional a los estudiantes

2.5.2.3.3. Cómo enfrentar estos inconvenientes y/o retos

McIlvenna (2020) destaca ciertos inconvenientes que ocurren durante las clases a distancia y algunas recomendaciones para superarlas:

Inconveniente número 1 desconectado de los estudiantes: ya sea porque no se encuentran disponibles, no están prestando atención o tienen problemas en casa

- Sugerencia: abrir otros canales de comunicación como grupos de WhatsApp o reuniones individuales por medio de otras plataformas digitales como Zoom (que es gratis e ilimitado es solo entre dos personas), Meet (que es gratis y cómodo/portable al teléfono), entre otros.

Inconveniente número 2 dificultades técnicas: ya sea problemas de internet, problemas con la plataforma (no saben utilizarla), demasiadas aplicaciones y/o sitios web y los estudiantes están confundidos, o difícil acceso a celular o computador óptimo para trabajar.

- Sugerencia: ofrecer otras alternativas para acceder al material, instrucciones claras, facilitar manuales o instructivos donde se muestren otras aplicaciones o sitios web.

Inconveniente número 3 la clase ya no es comunicativa: ya que los estudiantes trabajan individualmente en sus casas, ya sea ocupando guías, libros y lecturas o no quieren participar o mostrar sus caras.

- Sugerencia: pedir la participación de todos los estudiantes en foros, crear pequeños grupos y asignar trabajos grupales, incluir actividades de producción en cada clase.

Budin, Hashey & Markelz (2020) en su presentación online, destacaron algunos problemas que suelen los docentes con sus estudiantes durante las clases a distancia utilizando Zoom: hacer caras en la cámara, hablar/perseguir a la mascota, hablar todos al mismo tiempo, mostrar objetos aleatoriamente sin ser consultado, hacer un tour por su casa, entre otras. Por lo que han dado algunas sugerencias de qué hacer antes, durante y después de hacer las clases:

Antes de comenzar la clase

- Ser conscientes de la realidad de los padres y estudiantes y planificar con eso.
- Identificar los propósitos de la reunión/ clase
- Revisar si los estudiantes tienen el acceso, recurso e internet óptimo o estable para trabajar.
- Notificar otras fechas para reuniones si es que algunos las necesiten, indicando fecha, hora y alternativas.
- Establecer las reglas, procedimientos y rutinas de trabajo.

Durante la clase

- Establecer las expectativas de la clase.

- Involucrar a los estudiantes en la creación del ambiente del aula (reglas, rutinas).
- Explícitamente enseñar las expectativas, reglas y rutinas de la clase.
- Practicar las expectativas, reglas y rutinas (silenciarse, levantar la mano).
- Entregar retroalimentación de acuerdo con la edad y rendimiento, en momentos específicos, que sea significativa y de manera cariñosa.

Después de la clase

- Revisar y reflexionar las expectativas de comportamiento al finalizar la clase.
- Ajustar la planificación de la siguiente clase si es que fuese necesario
- Entregar un resumen de progreso a la familia y estudiante con su retroalimentación.
- Proveer de manera personal corrección de comportamiento o felicitaciones por acciones específicas si fuese necesario (si siguió las reglas o sí interrumpió la clase en reiteradas ocasiones).

Igualmente, Fundación Educación 2020 (2020b) sugiere en “Educar en tiempos de pandemia parte 3: Recomendaciones pedagógicas para la evaluar aprendizajes en tiempos de COVID-19”, ciertos aspectos a tener en cuenta para el acompañamiento y monitoreo de los estudiantes, siendo estos:

a. Gestión de los vínculos: Especialmente desde el profesor o profesora jefe, es fundamental el contacto cercano con sus estudiantes, buscando que ellos logren sentir confianza y apoyo emocional.

b. Seguimiento de las condiciones para el aprendizaje a distancia: Monitorear condiciones de conectividad, disponibilidad y acceso a herramientas tecnológicas y de entrega materiales.

c. Monitoreo de los procesos de aprendizaje y retroalimentación: Conversar con las y los estudiantes respecto a la comprensión de las tareas y actividades enviadas, logro de metas y desempeños de aprendizaje, resolver inquietudes. Entregar una retroalimentación oportuna y clara, generar instancias de retroalimentación individual y entre pares (en la medida de lo posible), esto logra fomentar la conversación sobre el aprendizaje y el contacto social.

2.6 Principios de competencias y aprendizajes del siglo XXI

2.6.1. Competencias del siglo XXI

En el Informe elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Delors et al., 1996) se desarrollaron los pilares educativos que nos han regido hasta la actualidad; estos son los pilares del aprender: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En base a estos, es que las habilidades se han ido adaptando a la necesidad de las épocas.

También, Salvarezza, F. (2020), en el Congreso Pearson Hispanoamérica: Innovación Educativa para la nueva realidad-Educación del Siglo XXI, considera que con la globalización el proceso para la obtención de información y contenidos es más accesible, pero, se debe tener en mente la entrega de herramientas necesarias para ser capaz de discriminar si la información obtenida es relevante y significativa para los estudiantes. Asimismo, este expositor menciona algunas competencias a desarrollar a modo de ejemplo como el trabajar en equipo, el conocer y hablar un segundo idioma, junto a la importancia de esfuerzo, dedicación y la perseverancia para lograr las cosas. Finalmente, propone cuatro habilidades básicas para el siglo XXI, The 4 C 's que corresponden a Communication (comunicación), Collaboration (colaboración), Critical Thinking (pensamiento crítico), y Creativity (creatividad).

Por otra parte, Wagner (2010, citado en Scott 2015), en su Conferencia “Overcoming the global achievement gap” (Superando la Brecha de Logros Globales) del

“Center of Excellence in Leadership of Learning” (Centro de Excelencia en Liderazgo en Aprendizaje), complementa lo anteriormente mencionado al exponer sobre siete habilidades que los estudiantes del siglo XXI requieren desarrollar para desenvolverse en su vida normal, en el trabajo y como ciudadano. Estas son el pensamiento crítico y resolución de problemas; la colaboración y liderazgo; la agilidad y adaptabilidad; la iniciativa y espíritu empresarial; la comunicación oral y escrita eficaz; el acceso a la información y análisis de esta, además de la curiosidad e imaginación.

2.6.2. Aprendizajes del siglo XXI

Para introducir este tema, se tomó en consideración las ideas expuestas en el Congreso N° 25 de la Confederación Interamericana de Educación Católica (2018) en Bogotá, en el que se han propuesto 8 aprendizajes los cuales son:

1. Aprendizaje significativo integrado con la neurociencia / neuroeducación: se destaca el propósito de la clase y cuestionamiento del aprendizaje. La motivación, curiosidad y aburrimiento como influyentes en el abandono de los estudios.

2. Aprendizaje activo: aquí se destacan John Dewey, W.H. Kilpatrick y Seymour Papert para quienes el alumno es el foco dentro del proceso enseñanza aprendizaje; este es un proceso de descubrimiento e interacción con el medio. Se mencionan dos categorías de aprendizaje activo. La primera, las pedagogías activas, donde se encuentran el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en Desafíos, Investigaciones, problemas. La segunda, las pedagogías Maker, que están relacionadas con la robótica y programaciones, cuya característica se basa en crear algo para ser compartido con los otros.

3. Aprendizaje profundo: aquí se nombra a Michael Fullan y su idea de cambiar el modelo educativo a partir de la pedagogía, la tecnología y la gestión del cambio. Tiene 6 competencias claves: formación del carácter y aspiración,

ciudadanía, comunicación, pensamiento crítico y solución de problemas, colaboración y creatividad e imaginación.

4. Aprendizaje visible: aquí está John Hattie quien entrega tres características de este aprendizaje, las cuales son el diálogo, la metacognición y el empoderamiento. La base de este aprendizaje son el progreso de enseñar, metas, desafíos y la retroalimentación.

5. Aprendizaje personalizado: es enseñar de manera individual acorde al proceso de cada estudiante en base a sus intereses, metas, inteligencias, estilos de aprendizaje y resultados.

6. Aprendizaje social y colaborativo: aquí se mencionan tres ideas principales, conocimiento y aprendizaje como constructo social, las redes de conocimiento y la formación de valores.

7. Aprendizaje en base a las habilidades del siglo XXI: este se basa en la formación de personas que tengan las habilidades necesarias exigidas por la sociedad. Tiene focos en la realización personal, integración social y laboral.

8. Aprendizaje extendido y aprendizaje punto cero: el primero trata sobre cómo la educación por internet se puede producir en cualquier momento y el segundo sobre cómo existen tantos recursos a disposición que sería un error no querer ocuparlos, se habla de la repetición de información y como en el aprendizaje cero es sólo recibir información, pero no adquirirlo para cambio personal.

2.6.2.1. Aprendizaje Significativo

El concepto de aprendizaje significativo presentado por muchos autores, principalmente Ausubel et al. (1983), posee como característica establecer conexiones entre la estructura cognoscitiva de la persona (sus conocimientos previos y experiencias vividas) con los nuevos contenidos y conocimientos, sobre lo cual menciona que uno de

los elementos más destacados en el proceso de aprendizaje corresponde a todo lo que los educandos ya saben, por lo tanto, se debe investigar y analizar las posibles maneras de enseñar en base a ello. Aspecto que es corroborado por Marzano et al. (1997) el cual agrega que luego de establecer esas conexiones, la información se debe ordenar y almacenar en nuestra memoria, para posteriormente utilizarla al llevarla a la praxis.

En cuanto a Díaz y Hernández (2010), mencionan que “...el aprendizaje significativo implica un procesamiento muy activo de la información por aprender...” (p.40), refiriéndose a que el estudiante aprende significativamente cuando se realiza un juicio para establecer cuáles de aquellas ideas previas que se mantendrán y utilizarán, se realizan comparaciones por medio de similitudes, diferencias y contradicciones entre las ideas ya concebidas y las nuevas, y se reformula la estructura cognitiva. Asimismo, de acuerdo con el autor, esto ocurre por medio de la interacción, discusión, cuando hay vivencias y se ponen a prueba los sentidos, se analizan los conocimientos y se hace una síntesis de los contenidos. Lo que a su vez se complementa con Vygotsky (1930) y su Teoría Sociocultural que fue mencionada con anterioridad al referirse a lo necesaria que son las interacciones sociales para fortalecer el proceso educativo.

2.6.3. Las emociones y la educación emocional en el aprendizaje

Según García, J (2012), las emociones son de origen multicausal, repentinos de fuerte reacción y momentáneos, que responden a estímulos y están relacionadas con las necesidades básicas del cuerpo como también con lo cognitivo. Además, estas tienen influencia en el aspecto social (relaciones personales e individuales).

Asimismo, Lefrancois (1988, mencionado en Arancibia et al., 2016). plantea que el condicionamiento clásico se utiliza como elemento relevante en los procesos inconscientes de los estudiantes (al momento de relacionar situaciones con emociones), donde a partir de esto los estudiantes pueden gustar o no del contexto escuela, asignaturas o docentes, pues son estímulos que se asocian, ya que este condicionamiento está presente en todas las situaciones donde ocurre aprendizaje.

Respeto a ello, Reeve (2009) menciona que las emociones tienen tres funciones principales que son:

a. Funciones adaptativas: para ejecutar eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandoo la energía necesaria para ello o para dirigir una conducta hacia un objetivo.

b. Funciones sociales: para facilitar la interacción entre personas, emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira puede generar respuestas de evitación o de confrontación.

c. Funciones motivacionales: las emociones influyen en la forma en que se realizará una tarea, las emociones “cargan” una actitud o conducta.

A su vez, Damasio (2018) determina que existen seis emociones primarias que son la alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa y repugnancia, además de emociones secundarias como vergüenza, celos, culpa y orgullo. Asimismo, los autores Linnenbrink y Pintrich (2002, mencionado en Espinoza, 2020) hacen una distinción al especificar la diferencia entre las emociones y estados de ánimo, siendo el segundo de estos más prolongado, incluso llegando a durar años, y siendo la causa de una serie de elementos a partir de una experiencia traumática o memorable. Mientras que las emociones son más cortas e intensas y tienen una causal momentánea. Por ejemplo, la tristeza como emoción y la depresión como estado de ánimo.

Según Dueñas (2002, citado en García, J., 2012), el uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) ha incrementado la comunicación por la globalización y ha causado cambios en la vida de las personas, como por ejemplo cognitivos y emocionales, pero también ha incrementado la ansiedad, depresión, violencia, trastornos de alimentación y del sueño, debido al analfabetismo emocional, es decir, la incapacidad de conocer, regular e interactuar con las emociones, que llevan a la falta de empatía, poco autocontrol y tolerancia a la frustración.

Mora (2013) menciona que las emociones tienen una conexión con la curiosidad, que facilita la atención que es un punto clave para que los estudiantes puedan interactuar con el medio, por ende, son importantes para el aprendizaje y la memoria. También menciona que “La curiosidad, lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella se abren las puertas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento...” (p. 11).

2.6.4. La inteligencia y competencias emocionales en el aprendizaje

La inteligencia emocional es una idea revolucionaria impulsada por Daniel Goleman, quien en 1996 publicó su libro “la inteligencia emocional” este libro nos entrega la idea que la regulación y gestión efectiva de las emociones es un determinante para mejorar la calidad de vida de las personas. Algunas ideas que presenta son: la existencia de la inteligencia emocional y no sólo la racional; las emociones como impulsos para actuar, siendo las negativas las que toman todo el foco de una persona y obstaculizan una tarea, estas emociones nos harán actuar de distintas formas dependiendo de la que esté en influencia; la inteligencia emocional es muy buena para la salud, ya que algunas enfermedades son causadas por emociones negativas y al ser estas reguladas, permite que el cuerpo elimine la toxicidad de estas, entre otras.

Según Chabot, D. y Chabot, M. (2009), existen cuatro áreas de las competencias: las cognitivas, relacionadas con los saberes y conocimiento; las técnicas, relacionadas con el conocimiento práctico y las habilidades; las racionales que facilitan las interacciones; y las más influyentes, las emocionales, las que permiten una amplia gama de funciones, ya que las competencias emocionales influyen en las otras competencias. Estas cuatro competencias podrían estar relacionadas con los cuatro pilares del aprender, por ejemplo, las competencias cognitivas con el pilar aprender a conocer, competencias técnicas con el pilar aprender a hacer, competencias racionales con el pilar aprender a convivir, y las competencias emocionales podrían estar relacionadas con el aprender a ser, ya que son las que integran las otras competencias.

Hernández y Marín (2015) identifican dos competencias claves que conocen y usan los tutores online: las intrapersonales y las interpersonales. En las intrapersonales se encuentran la automotivación, resiliencia y autoconocimiento, las cuales son utilizadas para la gestión emocional. En el caso de las interpersonales, están la empatía, asertividad, resolución de conflictos, comunicación eficaz y la negociación, la cual tiende a ser utilizada para motivar a los estudiantes.

Bisquerra (2005, citado en García, J., 2012) menciona la importancia de las competencias emocionales, ya que permiten a las personas desarrollarse de manera integral, ya sea ayudarle a tomar decisiones, planificar a futuro, resolver problemas de manera más fácil, mejorar la comunicación, elevar su autoestima, darle un pensamiento y actitud asertiva, generando así, una mejora continua de su calidad de vida.

Cabello, Ruiz y Fernández (2010) indican que la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones es un factor clave en los docentes ya que estas competencias tienen influencia en varios aspectos de los estudiantes, ya sea en el proceso de aprender, su salud tanto física, mental y emocionalmente y la interacción con el ser y otros.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio relacionado a la investigación es de carácter descriptivo, porque se busca especificar las características de hechos o situaciones, tales como la descripción de los efectos que tendrían las clases a distancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes desde Educación Parvularia a Enseñanza Media de establecimientos educacionales durante el periodo de pandemia, según las percepciones y experiencias de profesores de diferentes asignaturas.

3.2 Universo

El universo estuvo compuesto por docentes desde Ed. Parvularia a Enseñanza Media que imparten clases en las diferentes áreas tales como Lenguaje, Matemática, Inglés, Historia, Ciencias Naturales/ Biología, Religión, Educación Tecnológica, Arte, Ed. Física, Música y Convivencia Social a lo largo del país durante el período de pandemia.

3.3 Muestra

El muestreo es de carácter no probabilístico, debido a que no todos tienen la misma oportunidad de ser elegidos, y por conveniencia ya que los únicos participantes que fueron incluidos en la muestra son aquellos que cumplieron con una característica (Hernández et al., 2010), en este caso haber respondido los tres instrumentos diseñados (dos cuestionarios y una encuesta) en su totalidad. Siendo estos un total de 42 personas, 63% de un total de 67.

La muestra estuvo compuesta por 14 (33%) profesores de Inglés, 3 (7%) de Música, 4 (10%) de Matemáticas, 2 (5%) de Ed. Física, 3 (7%) Lenguaje y Comunicación, 2 (5%) Historia, 1 (2%) Psicopedagogía, 1 (2%) Convivencia Social, 5 (12%) Educación

Parvularia, 6 (14%) Educación Básica General, y 1 (2%) Química y Ciencias Naturales (Área Científica).

De ellos, 8 (19%) realizan dos o más asignaturas (no necesariamente relacionadas entre sí por el área) tales como Educación Tecnológica, Matemáticas, Arte, Consejo de Curso, Creatividad-Acción, Lenguaje y Comunicación, Música, Conocimiento de los alrededores, Orientación, Química, Ciencias o Historia, 6 (14%) docentes que realizan clases sobre todas las asignaturas, 4 (10%) de Matemáticas, 3 (7%) de Música, 2 (5%) de Educación Física, 2 (5%) de Lenguaje y Comunicación, 2 (5%) de Historia, y 1 (2%) profesor que hace clases de Convivencia Social.

También, 18 (43%) son docentes de Educación Básica General, 10 (24%) de Educación Media, 6 (14%) de Educación Básica y Media, 5 (12%) de Educación Parvularia, 2 (5%) de Educación Parvularia y Educación Básica General, y 1 (2%) docente que imparte clases en los tres niveles. Además, 25 (60%) trabajan en colegios Particulares Subvencionados, 11 (26%) en Privados, 5 (12%) en Municipales, y 1 docente (2%) realiza clases en dos, de tipo Particular Subvencionado y también Municipal, por lo que son 43 colegios en total.

3.4 Delimitación o alcance del estudio

3.4.1 Espacial:

Esta investigación se realizó en establecimientos educacionales de diferentes comunas y regiones del país, ya que la principal preocupación es profundizar sobre el proceso educativo en periodo de pandemia, y por consiguiente, conocer las diferentes experiencias y contextos en las cuales ocurre.

Las regiones que mostraron un mayor porcentaje de participación fueron la Metropolitana (60%) y Valparaíso (31%) en comparación a las otras 3 regiones como la de O' Higgins (4%), el Maule (3%), y Los Lagos (1%). Siendo sus respectivas comunas Las Condes, la Reina, Puente Alto, Renca, Cerro Navia, Macul, San Miguel, Peñalolén,

Lampa, Santiago Centro, Talagante, Maipú, La Cisterna, Ñuñoa, Conchalí, San Bernardo, Quinta Normal; Concón, San Felipe, Villa alemana, Viña del Mar, Limache, y Quilpué. Además, de la participación de las comunas de Quellón (Los Lagos), Linares (El Maule) y San Fernando (O'Higgins).

3.4.2 Temporal:

El estudio fue realizado hasta mediados del mes de Diciembre del 2020 debido a la actual contingencia que enfrenta nuestro país Chile.

La investigación se caracteriza por ser de tipo transeccional debido a que el estudio se realizó en un período de tiempo menor a un año, desde Abril a Diciembre del 2020, y también porque la recopilación de datos respectiva ocurrió durante una sola instancia (Tucker, 2004; Liu, 2008; mencionado en Hernández et al., 2010) entre los meses de Agosto y Octubre en medio de la actual contingencia que enfrentó nuestro país Chile debido a la pandemia del COVID-19.

3.5 Diseño de investigación:

El diseño es de tipo no experimental, debido a que las situaciones descritas serán “observadas” sin realizar ningún tipo de manipulación en la información ni en las variables que se presenten. Es decir, donde no se hacen cambios de manera intencional (Hernández et al., 2010).

3.6 Enfoque paradigmático

El enfoque paradigmático es de carácter mixto, ya que el objetivo es enriquecer y profundizar los datos obtenidos sobre el fenómeno que se investiga. Por ende, realizar las estrategias de complementación (la obtención de dos miradas provenientes de diferentes enfoques) y la triangulación entre los instrumentos para corroborar la información, “...obteniendo una visión más completa de la realidad [...] utilizando ambas

orientaciones...” (Mujika et al., 2009, p.342). Así, permitiendo que se pueda responder al problema principal.

En cuanto a lo cualitativo, se busca conocer las diferentes perspectivas y experiencias de los docentes, para inferir y comprender sus significados frente a la adversa situación de las clases a distancia como medida preventiva en nuestro país. Por el contrario, en relación con lo cuantitativo, se busca determinar el grado de influencia de las variables que han sido identificadas en el marco teórico y/o durante la investigación.

3.7 Descripción y aplicación de instrumentos para la recolección de los datos

Debido a que el enfoque de investigación es de carácter mixto, se utilizaron 3 instrumentos, un Cuestionario de carácter cualitativo con preguntas abiertas (Anexo 4), una Encuesta de carácter cuantitativo (Anexo 5), y un Cuestionario de carácter mixto con preguntas abiertas y cerradas (Anexo 6).

Los instrumentos fueron compartidos por medio de sus respectivos links desde la plataforma Google Forms, Formularios de Google, en redes sociales como WhatsApp, con los grupos de las secciones 1 y 2 del Magíster en Ciencias de la Educación con Mención en Currículum y Evaluación de la Universidad Mayor, y también por Facebook con grupos de profesores que estuvieron haciendo clases en los niveles ya mencionados en Chile.

Por otra parte, el plazo para contestar los tres instrumentos fue desde el día 1 del mes de Agosto hasta el 31 de Septiembre, debido a que los profesores al tener su tiempo tan acotado por las actividades y clases a distancia necesitaron más tiempo para poder terminarlos, y también para tener una mayor cantidad de participantes en el estudio. Tanto el Cuestionario de carácter cualitativo como la Encuesta fueron diseñados en torno al instrumento realizado y aplicado por Javaloyes (2016) (Anexo 7), el cual fue utilizado en su momento para recolectar información relacionada a la “Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el Centro Escolar”. Por otra parte, el cuestionario de Salmerón et al. (2002) (Anexo 8) centrado en “La identificación de estrategias de enseñanza del

profesorado” también fue utilizado para complementar el diseño de la Encuesta. Mientras que el cuestionario de carácter mixto fue diseñado en base a dos instrumentos, la encuesta de Fundación Educación 2020 (2020c) versión 1 sobre “Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria” y la encuesta denominada “Docencia Durante la Crisis Sanitaria: La mirada de los docentes” desarrollada por Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera et al. (2020). Cabe mencionar que no fue posible tener acceso directo a sus instrumentos oficiales; sin embargo, se obtuvo la información necesaria a través de sus resultados los cuales se presentan en los Anexos 9 y 10 respectivamente.

Respecto a la descripción de los tres instrumentos aplicados para la investigación, el primer cuestionario de preguntas abiertas se enfoca en la experiencia de profesores con respecto a las clases virtuales, además de las estrategias y metodologías utilizadas para clases a distancia, en relación con el uso de las TIC. Este instrumento está compuesto por 2 secciones, más la introducción de este dónde se especifican los objetivos y se pide el correo de la persona (para tener en cuenta quienes contestaron cada instrumento, ya sea los 3 o menos). En la sección 1 se encuentran los datos del docente (en relación con el establecimiento); la sección 2 incluye 7 preguntas abiertas que abarcan desde los recursos, metodologías y estrategias utilizadas por los docentes hasta la percepción de apoyo laboral, familiar y emocional.

El segundo instrumento corresponde a una encuesta tipo escala Likert sobre la experiencia de los profesores respecto a las clases a distancia y las estrategias implementadas durante la pandemia del año 2020 en Chile. Este instrumento está compuesto por 3 secciones, más la introducción de este, donde se especifican los objetivos y se pide el correo de la persona (para tener en cuenta quienes contestaron cada instrumento, ya sea los 3 o menos), en la sección 1 se encuentran los datos del docente (en relación al establecimiento); la sección 2 incluye el ítem 1: “la experiencia del profesor con relación a clases a distancia”, esta sección incluye 6 enunciados que deben ser respondidos en base a un valor del 1 al 3, siendo “1= Si”, “2= No” y “3= No sabe”, más 1 pregunta abierta opcional “otras formas de capacitación”.

La última sección de este instrumento, la sección 3, es la parte más extensa de este; ya que contiene 5 subsecciones y a la vez 5 categorías, siendo los valores 1= Siempre, 2= Usualmente, 3=Algunas Veces, 4=Casi Nunca y 5= Nunca. La primera subsección corresponde “Al planificar”, la cual contiene 6 enunciados; la segunda, “Etapas de la clase” posee 7; la tercera “Metacognición” tiene 6; “Motivación” contiene 4, y finalmente, la quinta subsección, “Evaluación formativa”, posee 4 enunciados. dando un total de 33 enunciados correspondientes al número total generado de la suma de las secciones 2 y 3.

El tercer instrumento fue un cuestionario de carácter mixto al tener preguntas abiertas como cerradas, está centrado en la percepción de los profesores en relación con el impacto que las clases a distancia pueden producir en su carga laboral y emocional, y también sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos. Este instrumento está compuesto por 3 secciones, más la introducción de este, donde se especifican los objetivos y se pide el correo de la persona (para tener en cuenta quienes contestaron cada instrumento, ya sea los 3 o menos). En la sección 1 se encuentran los datos del docente (en relación con el establecimiento); la sección 2 está compuesta por el Ítem “preguntas abiertas”, esta incluye 3 preguntas abiertas, las cuales tienen relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. La sección 3, donde se encuentra el Ítem 2 “Preguntas de selección múltiple”, se divide en 2 subsecciones, siendo la primera de estas “Carga laboral”. Aquí se incluyen 4 preguntas donde se elige sólo una opción para cada una de estas y, la otra subsección, “Carga emocional”, hay 3 preguntas en las que los participantes pueden elegir más de una sola opción.

3.8 Sistematización y análisis de los resultados

La investigación, al ser de carácter mixto, presentó diferentes formas de procesar los datos. Una de ellas fue a través del software Atlas.ti 9 Trial para la información de tipo cualitativa, que corresponde a los datos relacionados al primer Cuestionario y el ítem I del Cuestionario dos. Por otro lado, se utilizaron fórmulas estadísticas por medio del

programa Excel para aquellos datos de carácter cuantitativo que se presentan en el caso del ítem II del Cuestionario dos y la totalidad de la Encuesta.

Para la información cualitativa que busca responder a cada una de las preguntas subsidiarias, por lo que se ingresaron manualmente los datos por cada participante, los 42 que respondieron los instrumentos en su totalidad, a dos Matrices de Excel correspondientes al Cuestionario 1 y al Cuestionario 2 Ítem I (Anexo 11 y 13). En ambas Matrices se crearon encabezados por columna a los que se les fue asignado un signo específico delante de ellos (!, ^, ~, :, . , y ::) que permitió al software interpretar la información de una manera determinada, si la información ingresada correspondía a una categoría, un participante, al autor del instrumento, entre otros (!Participante, ^Autor, etc.).

Una vez finalizada la Matriz, esta fue importada al software Atlas.ti 9 Trial para su posterior análisis en base a las preguntas emergentes relacionadas a estas, formándose categorías y subcategorías, cuya información recopilada fue ordenada según el área de trabajo del cual forman parte los docentes para complementar la comparación entre las respuestas entre ellos y representadas cada una en dos redes semánticas que contienen las letras “R”, y “G” , que significan “está asociado con” y “es parte de” respectivamente para el programa. Además, se formaron agrupaciones en torno a preguntas codificadas que buscaban una respuesta dicotómica donde sólo existen dos posibles caminos, en este caso una respuesta positiva, sí, o negativa, no. Estas agrupaciones están compuestas sólo por aquellos participantes que respondieron que sí y que se irán describiendo en orden acorde a la pregunta del instrumento.

En cuanto a la información cuantitativa, se tienen dos instrumentos, la Encuesta y el ítem II del Cuestionario 2, para analizar los resultados de ambos instrumentos se crearon Matrices en excel (Ver Anexo 12 y 14). Estos resultados fueron filtrados por el número de personas en cada pregunta, se ingresaron fórmulas para determinar el porcentaje de personas en una determinada opción $= (\text{número de casilla} * 100) / 42$ y crearon tablas respecto a esto, el “número de casilla” corresponde al número de personas

que eligió una determinada opción/categoría. En la encuesta, los datos fueron ingresados manualmente en una Matriz de Excel, que tenía cinco categorías al ser una tabla de frecuencia Likert, se aplicó filtro, se creó la tabla y se aplicó la fórmula manual para determinar porcentaje. En el cuestionario 2 se tenía el ítem “carga laboral”, que consistía en selección múltiple de solo una respuesta, los datos fueron ingresados y filtrados en Excel, después anotados en una tabla y al final se les aplicó la fórmula; en el caso del ítem I “carga emocional”, las preguntas eran de opción múltiple donde se elegía más de una respuesta, por lo que se creó una matriz en base a las 6 emociones dadas (como cabecillas), y manualmente se fue marcando con una cruz en cada casilla por cada participante, al final se filtraba y usaba la fórmula $=(\text{número de casilla} \times 100) / 42$. El número de casilla correspondía al número de personas que eligió una determinada opción (de entre 1 a 6 opciones).

Por otro lado, el análisis fue realizado por área a la cual pertenecen los docentes, para posteriormente hacer las comparaciones necesarias.

3.9 Aspectos Éticos

Cabe mencionar que la información personal de cada uno de los participantes en el estudio (nombre completo y correo) se mantendrán bajo absoluta confidencialidad a modo de proteger su identidad.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Introducción

Los instrumentos consistieron en 2 cuestionarios y 1 encuesta, de los cuales se aplicaron de forma remota, en un periodo de 3 meses, la información recabada de ellos fue tanto cualitativa como cuantitativa. Dicha información permitió identificar en qué parte se encontraban las variables y compararlas con las preguntas de investigación o encontrar nueva información relevante. En cuanto a la recolección de datos se ocuparon Matrices de Excel e imágenes con Atlas.ti 9 Trial (versión gratuita), además de algunos gráficos que permitieron complementar la información, también se utilizaron esquemas en algunos casos (cuestionario 1). Es importante mencionar que los participantes respondieron los instrumentos en un momento determinado, por lo que si los mismos participantes fueran a responder los instrumentos nuevamente, la información podría variar.

4.2. Procesamiento de datos

4.2.1 Cuestionario 1

El primer Cuestionario consta de 7 preguntas que buscan responder a los 4 primeros objetivos específicos. Las preguntas 1 y 2 se centran en la primera pregunta subsidiaria ¿Cuál es la experiencia de los profesores con las clases a distancia, en relación con el uso de las TIC?, las preguntas 3 y 4 se relacionan con la segunda, ¿Qué estrategias son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia?, y las preguntas 5 y 6 se centran en responder la tercera pregunta subsidiaria, ¿Qué metodologías son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia?; y la 7 se enfoca en responder la pregunta 4, ¿Cómo perciben los docentes el impacto que las clases a distancia pueden producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?. Dando como resultado 5 categorías, 4 subcategorías y 4 agrupaciones o familias en total.

Cabe mencionar que algunas respuestas de los participantes al no estar desarrolladas de manera completa debieron ser interpretadas respecto a la información expuesta en la totalidad del instrumento contestado para evitar errores de análisis al momento de ingresarlos a la Matriz.

Respecto a la primera pregunta del instrumento, ¿Ha recibido capacitación sobre estrategias de aprendizaje para las clases a distancia? De igual forma, ¿Considera que necesita más formación sobre estrategias de aprendizaje y su aplicación en el currículum escolar en relación a las clases a distancia?, fue dividida en dos subcategorías llamadas “Capacitación Estr EAD” (Capacitación de Estrategias sobre Enseñanza a Distancia) y “Formación EAD” (Formación sobre Enseñanza a Distancia), además de dos agrupaciones representadas con los nombres de “Con Capacitación Estrategias EAD” y “Necesita más Formación”.

En el caso de la primera agrupación, sólo 23 participantes del total, pertenecientes a 9 de las 11 áreas (a excepción de Convivencia Social, y Química y Ciencias Naturales) afirmaron haber recibido algún tipo de capacitación formal durante el período de la pandemia, (Figura 4.1), siendo 4 quienes corresponden a docentes que trabajan en establecimientos Privados, 5 a Municipales, y 13 a Particulares Subvencionados.

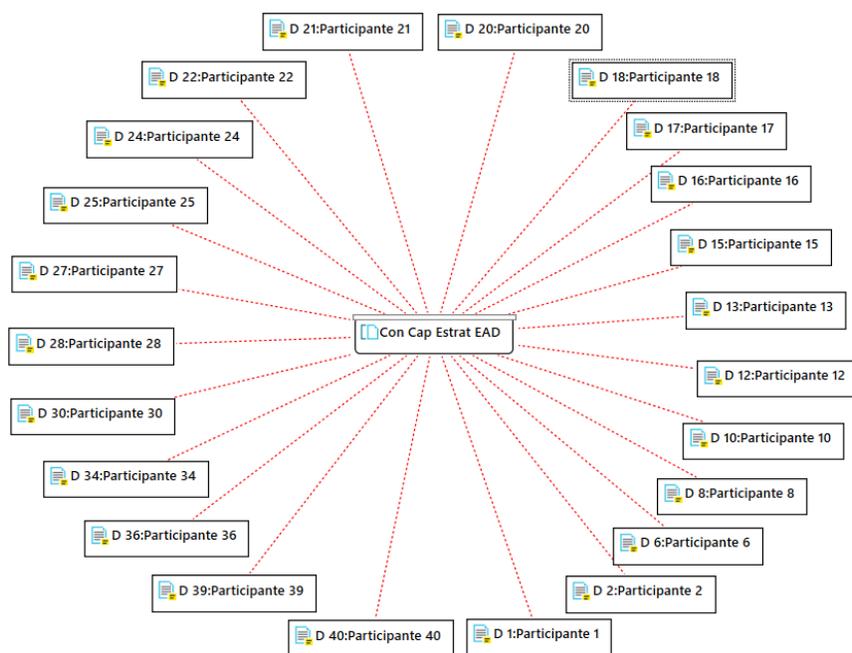


Figura 4.1: Red de participantes con capacitación de estrategias de aprendizaje para Enseñanza a Distancia durante la Pandemia 2020

Según la información de la subcategoría “Capacitación Estr EAD”, de estos 23 sólo 14 mencionan que la capacitación ha sido desde el establecimiento educacional al cual pertenecen. De ellos, 7 especifican que las capacitaciones fueron en torno a estrategias sobre plataformas que se debían ocupar según el colegio; la Participante 24, Profesora de Inglés, indica que la capacitación se centró en trabajar sobre diferentes estrategias y metodologías tanto con las diferentes áreas como por departamento; en el caso de la Participante 25, Psicopedagoga, la capacitación fue sobre la Educación Emocional para apoyar el proceso educativo y priorización de objetivos, y la Participante 12, Profesora de Matemáticas, hace mención a que recibió capacitación en el establecimiento por parte de la Corporación Ágape Educación . Para la Participante 36, Profesora de Inglés, la capacitación fue recibida por parte de los mismos colegas, y 3 participantes no entregaron información adicional al respecto a pesar de afirmar que la capacitación fue por parte del establecimiento. Por otra parte, los Participantes 16 y 30, Profesora de Educación Básica

General y Profesora de Lenguaje y Comunicación, recibieron capacitación por medio de una organización externa, siendo una de estas una universidad no especificada.

Asimismo, los Participantes 34, 27 y 20, Profesora de Lenguaje y Comunicación y Profesores de Inglés, expresan que han sido por medio de cursos online que ellos mismos determinaron realizar, donde sólo el Participante 34 menciona que ha sido de parte del Mineduc; y los Participantes 1, 2, 22 y 28 no presentan información adicional sobre la capacitación.

En cuanto a la agrupación o familia “Necesita más Formación” (Figura 4.2), 30 docentes, pertenecientes a 10 de las 11 áreas a excepción de Psicopedagogía afirmaron que requieren ampliar sus conocimientos para desenvolverse en las clases a distancia. De estos 30, 14 participantes son del grupo de los 23 docentes que sí recibieron algún tipo de capacitación formal, y 3 son docentes que indican haber buscado información de manera autónoma sobre cómo mejorar su praxis.

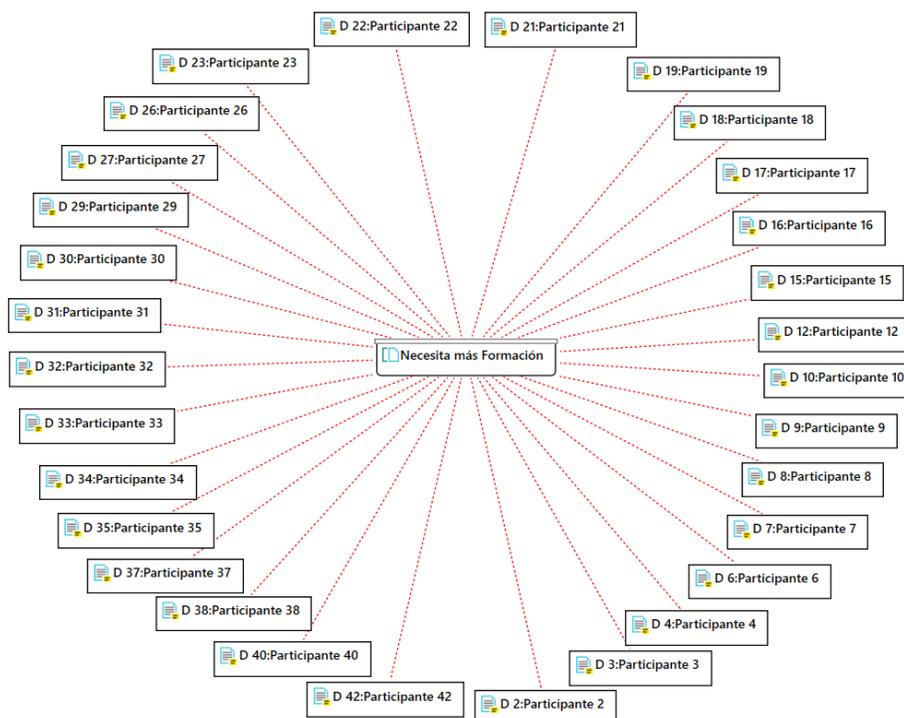


Figura 4.2: Red de participantes que necesitan más formación sobre de estrategias de aprendizaje para Enseñanza a Distancia durante la Pandemia 2020

En torno a información contenida en la subcategoría “Formación EAD”, los 30 participantes concuerdan en que se requiere ampliar conocimientos sobre otras estrategias, metodologías y herramientas tecnológicas para este tipo de modalidad a distancia. donde el Participante 8, Profesor de Historia, destaca que es necesario para mejorar la parte didáctica y evaluación de actividades, y la Participante 35, Educadora de Párvulos, resalta que se requieren herramientas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo. También, la Participante 42, Profesora de Ed. Básica, hace mención a que este apoyo a la formación es necesario ya que el desarrollo de una clase presencial no es lo mismo a una online, lo que es apoyado por los Participantes 31 y 18, ambos docentes de Música, quienes indican respectivamente que “...es muy difícil poder enseñar y monitorear los objetivos priorizados a distancia. La educación musical prolifera de manera presencial.” y “...desde el área de música, que es netamente aplicación, la

enseñanza se ve modificada bruscamente, aún más cuando las actividades sólo son enviadas por plataformas y casi no hay contacto por videollamada”.

Cabe mencionar que de los 12 participantes del total que respondieron no requerir más formación sobre estrategias para Enseñanza a Distancia, 7 exponen que se debe a las capacitaciones del establecimiento, y 5 participantes explican que se debe a otras razones como por ejemplo la Participante 20, Profesora de Inglés, expone que no lo necesitaría por los cursos a los cuales se inscribió por iniciativa propia y la Participante 41, Profesora de Inglés, tiene un Magister en Tecnología de la Educación y Comunicación que la ha ayudado a realizar las clases; la Participante 5, Profesora de Educación Básica General, no utiliza muchas estrategias relacionadas a las tecnologías por indicaciones del colegio ya que prefieren que los alumnos no se expongan tanto a ellas, y sobre las Participantes 11 y 14, Profesora de Inglés y Profesora de Educación Básica General, se infiere que no requieren de más formación debido a que mencionan tener buenas condiciones de trabajo para desenvolverse respecto al desarrollo de las clases.

La pregunta número 2 del Cuestionario 1, ¿Cómo son las condiciones con que cuenta usted para el teletrabajo en casa?, ¿Ha recibido ayuda de la institución donde trabaja?, fue dividida en una categoría con el nombre “Condiciones Teletrabajo” (Ver Anexo 15 y 16), una subcategoría “Apoyo Institución Telet” (Apoyo de la Institución en el Teletrabajo) y una agrupación llamada “Con Apoyo Teletrabajo”.

En el caso de la categoría, 36 participantes de 42 , pertenecientes a 9 de 11 áreas (a excepción de Convivencia Social, y Química y Ciencias Naturales) concuerdan con tener buenas condiciones para realizar sus clases de los cuales 12 de estos docentes enfatizan que se debe específicamente al apoyo del establecimiento donde trabajan y a través de los que pueden acceder a una mejor conexión de internet, computador e incluso plataformas financiadas por los establecimientos, y 24 han podido solventar sus propias necesidades. Por otra parte, 10 de los 42 participantes mencionan haber tenido algún tipo de dificultades para impartir sus clases y/o realizar actividades por la baja conectividad, como en el caso de la Participante 1 y 37, Profesora de Inglés y Profesor

de Convivencia Social; la falta de un computador en buenas condiciones y que a veces lo deben compartir con otros integrantes de la familia, como es el caso del Participante 37 ya mencionado, o incluso comprar uno como es el caso de los Participantes 23 y 38, Profesora de Música y Profesor de Educación Física. También, se menciona la falta de elementos como por ejemplo un pizarrón según la Participante 12, Profesora de Matemáticas, una webcam (Participante 39, Profesora de Educación Básica General) o un espacio para poder realizar las clases de manera cómoda, donde la falta de iluminación y contaminación acústica no impidan el desarrollo de las clases (Participante 18, Profesor de Música). Además, la Participante 33, Profesora de Química y Ciencias Naturales, menciona que a pesar de haber recibido un notebook, no posee las condiciones necesarias para realizar su labor docente.

Por otra parte, la agrupación “Con Apoyo Teletrabajo” (Ver Figura 4.3) obtuvo como resultado que sólo 25 docentes, pertenecientes a 10 de las 11 áreas (a excepción de Lenguaje y Comunicación), tuvieron apoyo para trabajar por parte de su establecimiento, de los cuales 10 corresponden a establecimientos de tipo Privado y los 15 restantes a Particular Subvencionado.

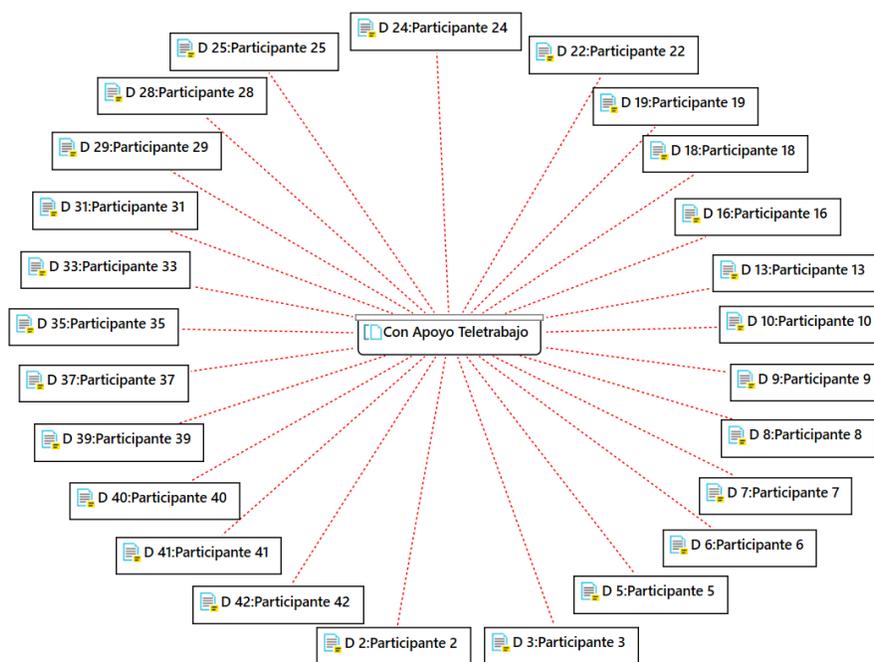


Figura 4.3: Red de participantes con apoyo en su teletrabajo por parte de los establecimientos durante Pandemia 2020.

Según los datos de la subcategoría “Apoyo Institución Telet”, 3 de estos 25 docentes han recibido un bono compensatorio para gastos necesarios que permitan mejorar un poco las clases a distancia, 9 han podido acceder a un computador y/o conexión a internet financiada por el establecimiento, y las Participantes 24 y 28, ambas Profesoras de Inglés, han tenido la posibilidad de contar con sillas, mesas y audífonos por si los necesitaban. También, los Participantes 5, 6, 19 y 31, Profesores de Ed. Básica, Educación Parvularia, Matemática y Computación, y Música respectivamente, mencionan que el establecimiento se encargó de financiar las plataformas a utilizar, y 7 docentes, los cuales pertenecen a las áreas de Educación Básica General, Educación Parvularia, Música, Historia, e Inglés, indicaron que a pesar de existir posibilidades de apoyo, ellos decidieron no pedirla por tener una buena condición de teletrabajo. También, la Participante 40 del área de Inglés menciona que ha recibido ayuda, no obstante, no entrega detalles al respecto; y se identifica que de los 17 participantes que no recibieron

apoyo alguno, sólo 11 disponían de los medios para poder solventar gastos y realizar sus clases a distancia.

Por otra parte, la pregunta número tres, ¿Qué estrategias de enseñanza ha usado usted en el proceso de E-A durante este período de teletrabajo para que sus alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje de su área, en relación al contexto de las clases a distancia?, fue representada en una categoría llamada “Estrategias Utilizadas” (Ver Anexo 17 y 18).

Para el caso de los profesores de Música, se mencionan estrategias como la proactividad por medio de reemplazar instrumentos reales que no todos podrían tener en sus hogares por elementos de la casa (por ejemplo de la cocina) que se puedan combinar para hacer un sonido similar, buscar o crear videos o tutoriales que ayuden a motivar al alumnado, proyectos, reflexiones y también material compartido por medio de plataformas. Por otra parte, los docentes de Matemáticas hacen mención a clases grabadas para apoyar el proceso de aprendizaje, incluso la creación de un canal en YouTube. También, utilizar presentaciones de Power Point, contar con los últimos 10 minutos de la clase para aclaración de dudas, y tener un correo específico en el cual los alumnos pueden escribir para esos casos. Asimismo, utilizar autoevaluaciones, guías diseñadas por los mismos docentes, material proporcionado por Mineduc y problemas a resolver relacionados con la vida diaria que se comparten a través de las plataformas. Los profesionales que se desempeñan en Educación Física exponen en sus respuestas el uso de material visual como videos y guías para ejemplificar actividades, y recordar la importancia de motivar a los estudiantes a participar activamente en clases. Sin embargo, no especifican la forma en que estos son motivados. Por otro lado, los profesores de Historia comparten estrategias como realizar trabajos de investigación, para que las clases estén basadas en conversaciones en vez de sólo compartir contenido para luego proceder a actividades de aplicación. A su vez, uno de los docentes menciona que antes de presentar la calificación a los estudiantes, hace retroalimentaciones para ayudarles a saber cómo van durante el proceso educativo.

En el caso de profesores de Lenguaje y Comunicación, se destaca la importancia de construir una buena relación con el alumnado, junto con la retroalimentación de las actividades donde los alumnos deben aplicar conocimientos una vez que se han expuesto los contenidos. De igual manera se menciona el uso de videollamadas de tipo individual para hacer seguimiento, y las presentaciones de Power Point, videos y exposiciones para desarrollar las clases. En relación con los docentes de inglés, ellos presentan estrategias tales como realizar proyectos que permitan ejercitar los contenidos de todas las unidades en vez de pruebas y cuestionarios, la adaptación de los contenidos según intereses de los alumnos, aprovechar su curiosidad al máximo para motivarlos y que participen de forma activa, la variación de actividades y realizar preguntas que consideren su estado emocional como por ejemplo “¿cómo están?”. También, mencionan el uso de retroalimentaciones de manera constante, promover inferencias sobre las situaciones presentadas, realizar juegos con los educandos, considerar pausas cada tres clases realizadas para escuchar música, conversar con ellos, que puedan expresarse, y compartir experiencias con otros, construir un ambiente grato para cada uno de los alumnos sin excepción. Igualmente, hacer la bajada del currículum al contextualizar los contenidos a sus realidades, hacer videollamadas semanales, comenzar la clase con alguna actividad lúdica y conversar sobre la clase anterior, después pasar los contenidos para luego practicarlos por medio de algún juego en una plataforma y chequear respuestas y dudas al utilizar el chat de la plataforma. Por último, se hace mención a incorporar páginas web que ayuden a practicar las cuatro habilidades a la plataforma para que sea fácil de encontrar para los alumnos y así quede el registro de su uso, tener la opción de Zoom para aclaraciones de dudas, junto con la incorporación de material visual como videos, flashcards y guías interactivas.

Quienes son Educadoras de Párvulo exponen como algo indispensable la adaptación de las planificaciones frente al contexto actual, parte lúdica y su variación donde el objetivo es que los estudiantes sean los protagonistas de su proceso educativo, que se establezca una conexión entre los contenidos con la realidad al utilizar elementos que se encuentran en los hogares y la colaboración de las familias para hacer posible el

desarrollo de cada actividad. Por otra parte, se presenta que es necesario preocuparse por la salud mental de los niños y no perder el contacto con ellos y sus familias, para lo cual se pueden hacer llamadas y/o videollamadas. Finalmente, se expresa que se pueden utilizar elementos como cápsulas educativas (videos de corta duración que muestran mediante imágenes y narraciones el vocabulario específico por unidad), videos enviados por las mismas familias en relación a las actividades, y las retroalimentaciones constantes.

Los docentes de Educación Básica General destacan el uso constante de juegos, que también pueden ser en línea, para motivar a sus estudiantes a querer aprender, además de actividades que se centren en el autoaprendizaje, y las experiencias de los educandos. Asimismo, se menciona el uso de videos de YouTube, manualidades, cápsulas de aprendizaje, el arte como herramienta para enriquecer las actividades de las asignaturas, junto con la complementación de cuentos, canciones o narraciones breves a las actividades como por ejemplo realizar operaciones matemáticas. La Participante 5 hace énfasis en que el envío de materiales diseñados se centra más en que los alumnos no pierdan la rutina mientras están en sus casas, que en el alcance total de los objetivos en sí, dando a entender que debido a la situación actual, la meta es que los alumnos puedan desarrollar dentro de sus posibilidades (contexto económico y emocional) las habilidades y actitudes en torno al contenido que son necesarias para desenvolverse en la vida cotidiana. En el caso de la profesora de Química y Ciencias Naturales, la Participante 33, expresa que sus estrategias se basan en las retroalimentaciones para el apoyo del proceso formativo, actividades que consideren el estado emocional de los estudiantes, y aquellas que permitan al estudiantado ser protagonistas de su propio proceso de enseñanza- aprendizaje. No obstante, no se entregan detalles acerca de las actividades específicas implementadas. El Docente de Convivencia Social, Participante 37, menciona que comparte material digital (guías) para ser desarrolladas en torno a una temática en particular dentro de un plazo de alrededor de dos semanas para que después se converse sobre él en clases. También, entrega retroalimentaciones y apoyo de manera personalizada en caso de dudas a través de correos electrónicos. Por otro lado la

Participante 25, que es Psicopedagoga, menciona que para las asignaturas de Lenguaje y Matemática se adecúan los materiales utilizados en torno a sus requerimientos, y para hacer el seguimiento de cada alumno se realizan llamadas para quienes no cuenten con una conexión a internet, y para quienes sí tengan la posibilidad de tenerla, se procede a realizar el contacto por medio de la plataforma Zoom.

Según lo anteriormente mencionado, 7 de las 11 áreas en las cuales trabajan los docentes, Música, Matemática, Educación Física, Lenguaje y Comunicación, Inglés, Educación Parvularia y Educación Básica General tienen en común el uso de videos o grabaciones para complementar sus clases; y 6 áreas, Historia, Lenguaje y Comunicación, Inglés, Educación Parvularia, Química y Ciencias Naturales, y Convivencia Social coinciden en que una estrategia que debe utilizarse en este contexto es la retroalimentación para ayudar a la formación los estudiantes. También, 4 áreas, Música, Educación Física, Inglés y Educación Básica General presentan que es necesario considerar estrategias que ayuden a motivar a los estudiantes para que sean sujetos activos y participen en clases tales como la variación constante de actividades y/ o materiales para desarrollar en clases y tener presente los intereses de los estudiantes; 3 áreas, Convivencia Social, Historia e Inglés coinciden en considerar el diálogo para compartir ideas y experiencias en torno a diferentes temas relacionados a la asignatura. Además, las áreas de Educación Parvularia, Inglés y Educación Básica General mencionan lo necesario que es incluir la parte lúdica al proceso educativo, la cual puede ser o no a través de alguna plataforma en línea; Educación Parvularia e Inglés tienen en común la contextualización de los contenidos al relacionarlos con la realidad de los alumnos, Música junto a Educación Parvularia coinciden en incluir materiales que pueden encontrarse en los hogares para realizar las actividades con los alumnos, y 10 docentes coinciden con la incorporación de guías para practicar sobre los contenidos.

Igualmente, según la información compartida por los participantes, tanto quienes recibieron capacitaciones sobre estrategias como los que no, ocuparon videos, guías, juegos (no especificados), además de retroalimentaciones en su praxis a distancia.

La pregunta número cuatro, ¿Qué aplicaciones, plataformas y/o programas utiliza con los alumnos para las actividades y para compartir los contenidos?, se representó en la categoría llamada “Plataformas Utilizadas” (Ver Anexo 19 y 20). En el caso de Inglés, 9 de 14 profesores utilizan la plataforma Zoom para realizar las clases y/o reuniones, 6 prefieren usar Google Classroom, 4 Google Meet y 2 Moodle. Sobre plataformas complementarias a estas para compartir material y/o realizar actividades se mencionan 2 veces cada una Kahoot, Paddlet, Quizziz, Quizlet, Google Drive, Youtube, Jamboard, Wordwall y Google Forms; mientras que las siguientes se mencionan sólo una 1 vez, Webclass, Edmodo, Stories for Bed, Flippity, Big Blue Button, Genially, Book Creator, Liveworksheets, Myschool, Vocaroo, Nearpod, Gmail, WhatsApp, Notas Net, Wiki, Word Clouds, Podcast, Kazoom, y la página oficial del establecimiento.

Para Educación Básica General, 4 de 6 educadoras utilizan Zoom, y 4 usan WhatsApp, plataforma mediante la cual la Participante 5 envía las actividades para realizar a los apoderados, y 2 educadoras utilizan Google Classroom. Sin embargo, las plataformas tales como Kahoot, Menti, Canva, Nearpod, Jamboard, Educaplay, Quizziz, Edmodo, y Google Meet son mencionadas sólo 1 vez. Por otra parte, se menciona el uso de documentos Word, Power Point y PDF por parte de la Participante 39. En el caso de Educación Parvularia, 3 de 5 usan Zoom, 2 utilizan Google Classroom, siendo la Participante 6 quien la utiliza para realizar las evaluaciones, y 2 utilizan Youtube. También, La Participante 29 explica que usa diferentes plataformas relacionadas a Google como Meet, Forms y Presentaciones, mientras que las que se nombran a continuación sólo son mencionadas una vez, Canva, Genially, Google Drive, PowerPoint, Filmora, Movie Maker, Inshot, Camtasia, Sony Vegas y la página del establecimiento. En cuanto a Matemáticas, los 4 docentes coinciden en utilizar la plataforma de Zoom para realizar las clases junto con Youtube, siendo el Participante 9 quien graba las clases para luego subir el material al canal de establecimiento. También, se menciona que algunos complementan estas plataformas con otras como Gmail (Participantes 7, 9 y 19), Google Classroom (Participantes 7 y 19), Webclass (Participante 9) y Google Meet (Participante 7). Por otra parte, en Lenguaje y Comunicación todos los docentes tienen en común el

uso de Zoom para realizar sus clases, y es complementada con correo electrónico, WhatsApp y Facebook (Participante 34), Webclass (Participante 30) y Teams junto con Edmodo (Participante 26). Sobre el área de Educación Física, los profesores no coinciden en el uso de plataformas, no obstante se mencionan Google Meet y Google Classroom (Participante 2), además de Oneduc y correo electrónico (Participante 38; Los docentes de Historia utilizan Zoom y el Participante 8 la complementa con Google Classroom. Respecto a Música, 2 de 3 docentes utilizan Google Classroom y la Participante 23 la complementa con Kinemaster y correo electrónico, mientras que el Participante 31 usa Google Meet y la plataforma del establecimiento. Por otra parte, en Convivencia escolar, el Participante 37 menciona utilizar las plataformas de Zoom, Google Meet, WhatsApp, y correo electrónico; respecto a Psicopedagogía la Participante 25 usa Zoom, WhatsApp, y Youtube, mientras que la Participante 33 del área de Química y Ciencias Naturales menciona que utiliza la plataforma del establecimiento, Oneduc, y Google Meet.

Por lo tanto, entre las plataformas más utilizadas por los docentes, se presenta que 8 de 11 áreas utilizan Zoom y Google Meet, 7 Google Classroom, 6 el correo electrónico (sobre el cual sólo se especifica el uso de Gmail por parte de los 3 participantes del área de Matemática y 1 de Inglés), 5 WhatsApp, 4 Youtube, y 3 Edmodo y Webclass.

Cabe mencionar que tanto quienes recibieron capacitaciones como los que no, ocuparon plataformas como Zoom, Youtube, Whatsapp, Meet, junto con el correo electrónico personal, que corresponden a las más utilizadas por los docentes.

La número cinco, ¿Ha realizado trabajos y/o actividades de manera colaborativa entre alumnos? Si es así, ¿de qué manera se ha desarrollado y evaluado el proceso?, se representó en una agrupación llamada "Con TColab Alumnos" (Con Trabajo Colaborativo entre Alumnos), la cual es condicional, y también en una subcategoría con el nombre de "TC Alumnos" (Trabajo Colaborativo entre Alumnos). Respecto a la agrupación, sólo 17 docentes, pertenecientes a las áreas de Lenguaje y Comunicación, Educación Básica General, Química y Ciencias Naturales, Inglés, Música, Matemática e Historia, expresan

utilizar este tipo de organización de trabajo para el desarrollo de algunas actividades (Ver Figura 4.4).

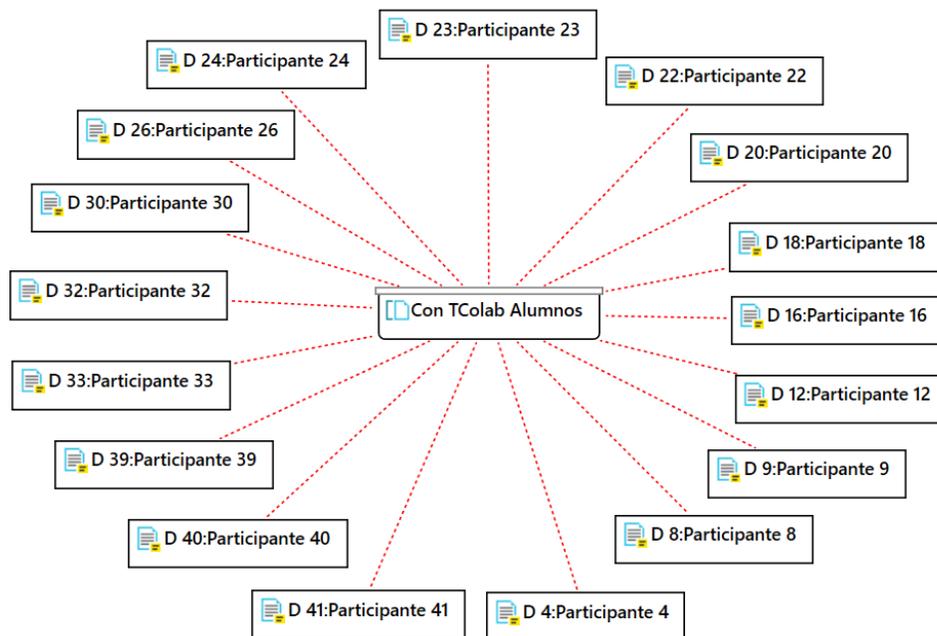


Figura 4.4: Participantes que desarrollaron el trabajo colaborativo entre alumnos durante Pandemia 2020

De estos 17 docentes, 13 mencionan que el desarrollo de las actividades es en grupos y entre pares, y 4 participantes los organizan de manera grupal. La Participante 12, del área de Matemática, especifica que la colaboración se hace entre grupos más grandes, y la Participante 4, del área de Inglés, menciona organizarlo de manera grupal o con todo el curso para realizar los juegos. Los participantes 24 y 40, del área de Inglés, detallan que se desarrolla con la totalidad del curso incluyendo la colaboración de los alumnos junto con la del docente para mejorar la relación entre ambos actores, apoyar el proceso, además de ver dudas.

En cuanto a la forma de evaluar, 5 profesores indican el uso de rúbricas que son analizadas junto con los alumnos, además de una lista de cotejo por parte de la Participante 42, Profesora de Inglés. Por otra parte, los Participantes 9, 16, y 39 de las

áreas de Historia y Educación Básica General, mencionan que las evaluaciones del Trabajo Colaborativo se han relacionado a exposiciones frente al curso, los Participantes 22 y 32, del área de Inglés, indican que las evaluaciones se han relacionado al desarrollo de diálogos, además a la entrega de retroalimentación de manera online por parte del primer docente. Los Participantes 24 y 41, de la misma área, lo implementan para realizar proyectos; y el Participante 18, del área de Música, no menciona la forma de evaluar, pero, después de hacerlo solicita reflexiones grupales respecto a la actividad presentada. Cabe mencionar que los demás participantes no entregan información adicional sobre la manera de evaluar el Trabajo Colaborativo entre sus alumnos.

Por otra parte, según la información de la subcategoría “TC Alumnos”, de los 25 participantes, pertenecientes a 10 de las 11 áreas (a excepción de Química y Ciencias Naturales) que mencionaron que no desarrollaron el Trabajo Colaborativo entre los alumnos. Sobre ello, 3 Educadoras de Párvulo exponen que se debe a que sus alumnos aún son muy pequeños para ese tipo de organización de clase, y los Participantes 2, 7 y 34, de las áreas de Ed. Física, Matemática, y Lenguaje y Comunicación explican que fue por decisión del establecimiento. También, los Participantes 3 y 25, del área de Historia y Psicopedagogía, mencionan que no lo realizan debido a que no todos tienen conexión a internet, y la Participante 25 añade que los alumnos sólo van a buscar material preparado al establecimiento.

La pregunta número seis, “¿Qué metodología(s) está utilizando para el desarrollo del proceso de aprendizaje en las clases a distancia? (Ej.: Aprendizaje colaborativo, aprendizaje de proyectos, etc.) Nombre y describa de manera breve y concisa en qué consiste”, fue representada en la categoría llamada “Metodologías Utilizadas” (Ver Anexo 21 y 22).

Respecto al área de Inglés, 4 profesores mencionan que dentro de sus metodologías el Aprendizaje Colaborativo, ya que como menciona la Participante 24, los alumnos tienen la posibilidad de retroalimentarse (lo que corresponde a una estrategia de apoyo al procesamiento de la información según el Capítulo II) y apoyarse

mutuamente sobre los proyectos. Por otra parte, los Participantes 4 y 36, destacan la importancia de la variación en actividades e incluso sobre las habilidades a trabajar por lo diversos que son los alumnos y para mantener su motivación. También, los Participantes 1 y 28 mencionan que trabajaron con otras asignaturas desarrollando los objetivos de aprendizaje que se tuviesen en común; 2 docentes indican implementar el aprendizaje basado en proyectos (Participante 27 y 32), la Participante 17 menciona que se debió simplificar los contenidos lo más que pueda debido a la barrera idiomática de los apoderados que no pueden apoyar el proceso en los hogares, y la Participante 21 explica que realiza ejemplificaciones para simplificar los contenidos para luego mencionar de manera clara qué es lo que se espera que los alumnos logren. Además, el Participante 22 menciona utilizar videos y la plataforma del establecimiento, que corresponden a estrategias de adquisición de información según lo explicitado en el Capítulo II, y el Participante 20 sólo indica que no utiliza metodologías como la de Aprendizaje Colaborativo ni de Proyectos, sin presentar más detalles.

En cuanto al área de Matemática, 3 de 4 docentes mencionan utilizar el Aprendizaje Colaborativo en las clases a distancia y el Participante 19 indica el uso de guías y retroalimentación, que tal y como se mencionó en el capítulo II corresponden a estrategias, una relacionada a la adquisición de información y la otra sobre apoyo al procesamiento de esta. En el área de Educación Parvularia, la Participante 15 menciona el Aprendizaje Significativo y personalizado en grupos pequeños junto con la contención emocional, y recalando la importancia del juego al igual que la Participante 29; las Participantes 6 y 35 indican que trabajan por unidad temática en las que los contenidos de las asignaturas giran en relación a un mismo tema, y la participante 10 menciona la implementación de la metodología de aprendizaje basado en proyectos en torno a la priorización curricular. Por otra parte, en el área de Educación Básica General, 2 de 6 profesoras explican utilizar la metodología de la Clase Invertida para que el proceso se centre más en el alumno, también se utiliza el Aprendizaje Colaborativo (por parte de la Participante 39) para que los alumnos compartan entre ellos, el Aprendizaje basado en proyectos (Participante 14), y la Participante 5 hace mención a la Pedagogía de

Emergencia de la Pedagogía Waldorf, que tal y como la docente menciona fue “...creada para sobrellevar y superar un trauma, a partir del arte y movimiento...”. Lo que indica que se está trabajando sobre lo emocional para apoyar a los educandos frente a la situación de pandemia actual utilizando como recursos el arte, la música y actividades físicas.

Por otro lado, en el área de Lenguaje y Comunicación, sólo la Participante 26 explicó que se utiliza el Aprendizaje Colaborativo y de Proceso, en el que los alumnos reciben con anterioridad lo que deben realizar y cómo se les evaluará. Sobre los docentes del área de Historia, se menciona que los alumnos realizan trabajos prácticos (Participante 8), y análisis de la realidad (contextualizaciones) utilizando diferentes elementos como videos, música y desarrollo de ensayos (Participante 3); en cuanto a Música se indica que se realiza Aprendizaje basado en Proyectos (Participante 18), se suben las partituras a la plataforma para que en clases se vaya chequeando el avance de los estudiantes (Participante 31), y se resuelven dudas a medida que se van explicando los contenidos (Participante 23). Con relación al área de Educación Física, se explica el seguimiento de las actividades por ejecutar luego de su explicación (Participante 2) y la realización de un programa de trabajo diario (Participante 38); sobre Convivencia Social, se indica que se utiliza la metodología del Aprendizaje Colaborativo (Participante 37). En el área de Psicopedagogía (25) también se realiza esa metodología pero en conjunto con docentes y apoderados para que puedan explicar cómo realizar actividades a los educandos en caso de tener dudas, y en Química y Ciencias Naturales, (Participante 33), se menciona que se implementan metodologías explicativas y participativas, no obstante, no se mencionan detalles adicionales a estas.

Según la información ya mencionada, las metodologías más utilizadas por los participantes son el Aprendizaje Colaborativo, que se desarrolla en 6 de las 11 áreas de la educación a la que pertenecen los participantes (Inglés, Matemática, Educación Básica General, Lenguaje y Comunicación, Convivencia Social y Psicopedagogía), 4 (Música, Educación Parvularia, Inglés y Educación Básica General) implementan el Aprendizaje basado en Proyectos, 2 (Educación Básica General y Educación Parvularia) indican utilizar una metodología para ayudar a los educandos respecto al manejo y contención

de sus emociones y sentimientos, no obstante, sólo la primera de estas dos áreas específica cuál es, en este caso la Pedagogía de Emergencia de la Pedagogía Waldorf; y 2 docentes de Educación Básica General implementaron Aula Invertida. Adicionalmente, es menester mencionar que no se presentaron diferencias significativas entre los que recibieron algún tipo de capacitación y los que no, porque ambos grupos utilizaron las metodologías de Aprendizaje Colaborativo, de Proyectos e incluso de Aula Invertida (Participante 42).

Por último, la pregunta número siete, “¿Cuál es su percepción sobre el grado o actitud de colaboración de las familias en las actividades formativas que usted aplica o solicita a sus alumnos?”, fue representada en la categoría que lleva por nombre “Percepción Colab Familias” (Ver Anexo 23 y 24). En el área de Inglés, 8 de 14 docentes indican que la participación de las familias es buena al demostrar preocupación y apoyo en el desarrollo del proceso de aprendizaje de sus hijos, sobre lo cual la Participante 41 indica que “...la participación familiar en la formación de los hijos, ha cambiado su norte, fortaleciéndose y tornándose más empática y participativa, comprendiendo al parecer que la responsabilidad compartida en la formación de los hijos ...”. No obstante, los Participantes 11, 20, 21 y 32 indican que la participación ha sido en relación con el 50% porque depende de la situación de los apoderados, algunos tienen la barrera idiomática u otros no pueden estar tan presentes debido al trabajo, y 2 profesores mencionan que el grado de participación ha sido bajo, ya que las familias “...confían en una promoción del curso.” (Participante 27) por lo que se infiere que no estarían tan preocupados de apoyar el proceso educativo. En Lenguaje y Comunicación, 2 de 3 indican que el compromiso que muestran las familias es alto y que la asistencia de los estudiantes es alrededor del 100%, pero, en Convivencia Social se expresa que es baja ya que sólo en algunos casos se reciben los trabajos pedidos a los estudiantes. Respecto a las áreas de Química y Ciencias Naturales, Historia y Psicopedagogía, estas coinciden en percibir un alto grado de participación por parte de las familias, y que se han podido adaptar a los cambios de la situación actual, a pesar de que no todos los apoderados tengan la

Enseñanza Básica completa para apoyar a sus hijos como lo menciona la participante 25 del área de Psicopedagogía.

En cuanto a Educación Parvularia, Educación Física y Educación Básica General, todos los docentes indican que la participación ha sido bastante buena por no decir excelente, a excepción de un sólo docente en cada área (Participantes 10, 38 y 5 respectivamente) que menciona que el compromiso de las familias ha sido bajo al no llegar los trabajos que se piden. Por otra parte, en las áreas de Matemática y Música se presentan los tres casos, compromiso bajo, mediano y alto. Es bajo porque no llegan los trabajos esperados acorde a las fechas, el grado de participación es mediano ya que a veces es sólo el alumno quien está preocupado por su aprendizaje (Participante 9 del área de Matemática), porque desde que se implementaron las clases online un grupo del curso dejó de participar (Participante 31 del área de Música) o porque los apoderados no consideran tan importante la asignatura como las demás (Participante 23 del área de Música); por último, se menciona el compromiso es alto debido a que existe apoyo pesar de presentarse situaciones donde se requiera apoyo psicológico para la familia (Participante 23 del área de Música), y que no todos los estudiantes cuentan con los recursos para realizar las actividades (Participante 19 del área de Matemática).

Por lo tanto, es posible inferir que existe una percepción positiva en relación a la colaboración de las familias sobre el proceso educativo de sus hijos en periodo de pandemia, lo cual es expresado por 27 de un total de 42 participantes, mientras que 7 indican que el grado de compromiso de las familias es en torno al 50%, y 8 expresan que es bajo. No obstante, es importante destacar que el nivel de participación de los apoderados también depende del contexto familiar, tal y como mencionan 10 participantes porque existen casos en que por los horarios de trabajo, situación económica (falta de recursos), nivel de escolaridad, situaciones familiares personales, o desconocimiento sobre la utilización de herramientas tecnológicas, por lo que no fue posible apoyar a los alumnos en su proceso educativo como se hubiese querido y se agradeció el esfuerzo de las familias frente al contexto de nuestro país.

4.2.2 Encuesta

Busca dar respuesta a las preguntas subsidiarias 1 y 2, siendo estas “¿Cuál es la experiencia de los profesores con las clases a distancia, en relación con el uso de las TIC?” enfocada en el ítem I y “¿Qué estrategias son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia?” enfocada en el ítem II. Con esta información, se buscará determinar la frecuencia de ciertas respuestas para analizar las estrategias que los profesores presentan mayoritariamente en relación con las clases a distancia.

4.2.2.1 Ítem 1: La experiencia del profesor con las clases a distancia

Tabla 4.1 Actualización de conocimientos

¿Cómo se actualizan los conocimientos de educación a distancia en su establecimiento?	Si (1)	No (2)	No sabe (3)
1. A través de capacitaciones impartidas por instituciones externas al establecimiento educacional.	40,5%	52,4%	7,1%
2. A través de capacitaciones impartidas por parte del Mineduc	38,1%	52,4%	9,5%
3. Por medio de tips o ideas entregadas por el equipo directivo como modo de apoyo a sus profesores	81,0%	19%	0%
4. A través de experiencias y estrategias exitosas compartidas en el consejo de profesores de su establecimiento.	64,3%	28,6%	7,1%
5. A través de experiencias y estrategias exitosas compartidas en reuniones de su departamento de área curricular.	73,8%	19,%	7,1%
6. Es personal, cada profesor se capacita (o investiga) sobre las que serían de utilidad en sus clases.	81%	14,3%	4,8%

Representación de la actualización de conocimientos.

La Tabla 4.1 muestra el porcentaje de la suma total de respuestas en cada enunciado del ítem de actualización de conocimientos (capacitación), siendo los resultados con mayor elección los siguientes:

En el enunciado número 1, un 52,4% (22 docentes) niega actualizar sus conocimientos por instituciones externas; En el enunciado número 2, un 52,4% (22 docentes) dice que no se capacita por capacitaciones impartidas por Mineduc; En el enunciado número 3, un 81% (34 docentes) afirma que se capacitan por medio de tips o ideas entregadas como apoyo; En el enunciado número 4, un 64,3% (27 docentes) afirma que se actualizan por medio de experiencias exitosas, compartidas por sus compañeros en el consejo de profesores; En el enunciado número 5, un 73,8% (31 docentes) afirma que se actualizan por medio de experiencias exitosas compartidas en reuniones de departamento; Finalmente, en el enunciado número 6 un 81% (34 docentes) afirma que cada profesor se capacita individualmente en base a sus intereses y utilidades en su área y situación. En resumen, en este ítem los docentes se capacitan por medio de tips o consejos que han sido utilizado por sus compañeros, sugeridos por el equipo directivo o por iniciativa propia para identificar los más apropiados en base a su contexto en sala.

Después del último enunciado, se presentaba la opción “otras formas de actualizar conocimientos”, donde solo un 19% (8 docentes) respondió y se expresa que “es por la congregación del colegio” (participante 2), que “se les pregunta a las familias, si la frecuencia y modalidad, son compatibles con sus estilos de vida” (participante 5), “se comparten experiencias entre las distintas asignaturas y profesores” (participante 18), “apoyo de docente de nivel” (participante 42), “entre profesores amigos de otros establecimientos” (participante 9), “Se buscan nuevas estrategias por medio de internet en cuanto al área de comprensión lectora y operaciones básicas” (participante 25), “hemos tenido capacitación en Classroom” (participante 40) y finalmente un docente menciona que “Existe un poco de todo. Capacitación por medio de tutoriales, capacitaciones impartidas por colegio, Mineduc e intercambio de experiencias entre docentes, en general...” (participante 21).

4.2.2.2 Ítem 2: Estrategias del profesor en el proceso de aprendizaje

Tabla 4.2 Estrategias del profesor al planificar

Al planificar	1 Siempre	2 Usualment e	3 algunas veces	4 casi nunca	5 nunca
7. Indico en mi planificación las metas y objetivos que se persiguen con cada actividad.	73,8%	19,0%	7,1%	0,0%	0,0%
8. Indico a mis estudiantes el modo en que hay que organizarse para realizar una tarea.	88,1%	7,1%	4,8%	0,0%	0,0%
9. Señalo cuándo y por qué usar una estrategia determinada.	47,6%	38,1%	11,9%	0,0%	2,4%
10. Utilizo distintos métodos para evaluar el mismo contenido.	57,1%	28,6%	11,9%	0,0%	2,4%
11. Imparto la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, videos y manipulación de herramientas virtuales tipo touch).	61,9%	31,0%	7,1%	0,0%	0,0%
12. Intercalo tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación.	54,8%	33,3%	2,4%	9,5%	0,0%

Representación de estrategias del profesor al planificar

La Tabla 4.2 muestra el porcentaje de la suma total de respuestas en cada enunciado de la subsección “al planificar”, siendo aquellos con mayores resultados los siguientes:

En el enunciado número 7, un 73,8% (31 docentes) señala que siempre indican las metas y objetivos en sus planificaciones; En el enunciado número 8, un 88,1% (37

docentes) afirma que siempre indica el modo en que deben organizarse para realizar una tarea; En el enunciado número 9, un 47,6% (20 docentes) indica que siempre señala cuándo y por qué usar ciertas estrategias mientras un 38,1% (16 docentes) usualmente lo hace; En el enunciado número 10, un 57,1% (24 docentes) señala que siempre utiliza varios métodos para evaluar el mismo contenido. En el enunciado número 11, un 61,9% (26 docentes) afirma que siempre imparte la enseñanza de forma multisensorial; En el enunciado número 12, un 54,8% (23 docentes) indica que siempre intercala tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación.

Tabla 4.3 Estrategias del profesor en las etapas de la clase.

Etapas de la clase	1 Siempre	2 Usualmen te	3 Algunas veces	4 Casi nunca	5 Nunca
13. Al inicio de la clase, activo los conocimientos previos mediante preguntas para facilitar y conectar la nueva información con la que ya poseen.	71,4%	23,8%	2,4%	0,0%	2,4%
14. Inicio las clases presentando información nueva a través de una polémica o dinámica para despertar el interés y generar opiniones.	28,6%	35,7%	33,3%	0,0%	2,4%
15. Antes de explicar un nuevo contenido hago un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información.	40,5%	16,7%	35,7%	0,0%	7,1%
16. Pido que subrayen o señalen de alguna manera las ideas principales	28,6%	31%	16,7%	9,5%	14,3%

o las palabras claves de un texto o tema.					
17. Durante las explicaciones hago referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información.	57,1%	21,4%	14,3%	2,4%	4,8%
18. En clase les pido que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada.	52,4%	28,6%	9,5%	2,4%	7,1%
19. Al finalizar, les pido que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana.	47,6%	35,7%	14,3%	0,0%	2,4%

Representación de estrategias del profesor en las etapas de la clase

La Tabla 4.3 muestra el porcentaje de la suma total de respuestas en cada enunciado de la subsección “etapas de la clase”, siendo aquellos con mayor resultado los siguientes:

En el enunciado número 13, un 71,4% (30 docentes) indica que siempre al inicio de la clase activan el conocimiento previo mediante preguntas para facilitar y conectar la nueva información con la que ya poseían; En el enunciado número 14, un 35,7% (15 docentes) afirma que usualmente inicia la clase presentando información nueva a través de una polémica o dinámica para despertar el interés y opiniones, mientras que un 33,3% (14 docentes) indica que algunas veces inicia las clases de esta forma; En el enunciado número 15, un 40,5% (17 docentes) señala que siempre hacen un pequeño esquema o resumen para que los estudiantes sepan cómo se está organizando la información antes de explicar un nuevo contenido y un 35,7% indica que algunas veces lo hacen; En el

enunciado número 16, un 31% (13 docentes) indica que usualmente piden que subrayen o señalen de alguna manera las ideas principales o las palabras claves de un texto o tema; En el enunciado número 17, un 57,1% (24 docentes) indica que durante las explicaciones siempre hace referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información; En el enunciado número 18, un 52,4% (22 docentes) señala que en las clases siempre les pide a los estudiantes que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada; En el enunciado número 19, un 47,6% (20 docentes) indica que al finalizar siempre les pide a sus estudiantes que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana, mientras un 35,7% (15 docentes) afirma usualmente hacer esto.

Tabla 4.4 Estrategias del profesor en la metacognición

Metacognición	1 Siempre	2 Usualmente	3 algunas veces	4 casi nunca	5 nunca
20. Pido que reflexionen sobre los procesos que han seguido para realizar la tarea.	38,1%	31%	23,8%	7,1%	0,0%
21. Les pido a mis alumnos/as que reflexionen sobre cómo se sienten tras superar una dificultad.	42,9%	38,1%	16,7%	2,4%	0,0%
22. Les ayudo a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de las metas propuestas.	50%	31,0%	14,3%	0,0%	4,8%
23. Les ayudo a que sean conscientes de sus puntos	59,5%	26,2%	11,9%	2,4%	0,0%

fuertes y débiles.					
24. Doy información frecuente a los alumnos respecto a su rendimiento.	64,3%	26,2%	7,1%	0,0%	2,4%
25. Los animo a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes recuadros) para diferenciar ideas principales de secundarias.	64,3%	16,7%	9,5%	2,4%	7,1%

Representación de estrategias del profesor en la metacognición

La Tabla 4.4 muestra el porcentaje de la suma total de respuestas en cada enunciado de la subsección “metacognición”, siendo aquellos con mayores resultados los siguientes:

En el enunciado número 20, un 38,1% (16 docentes) afirma que siempre piden a los estudiantes que reflexionen sobre los procesos que han seguido para realizar la tarea, mientras que un 31% (13 docentes) usualmente lo hace; En el enunciado número 21, un 42,9% (18 docentes) indica que siempre les pide a sus alumnos/as que reflexionen cómo se sienten tras superar una dificultad, y un 38,1%(16 docentes) usualmente lo hace; En el enunciado número 22, un 50% (21 docentes) siempre ayuda a sus estudiantes a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de las metas propuestas; En el enunciado número 23 un 59,5% (25 docentes) señala que siempre ayuda a sus estudiantes a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles; En el enunciado número 24 un 64,3% (27 docentes) indican que siempre dan información frecuente a los alumnos/as respecto a su rendimiento; En el enunciado número 25 un 64,3% (27 docentes) afirma que siempre anima a sus estudiantes a generar su propio sistema para diferenciar ideas principales de secundarias.

Tabla 4.5 Estrategias del profesor en la motivación

Motivación	1 Siempre	2 Usualmente	3 algunas veces	4 casi nunca	5 nunca
26. Les manifiesto a mis alumnos/as que confío en sus capacidades para el aprendizaje.	90,5%	7,1%	2,4%	0,0%	0,0%
27. Animo a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento los resultados obtenidos con ellos.	83,3%	16,7%	0,0%	0,0%	0,0%
28. Reconozco el esfuerzo de los alumnos y se lo comunico por medio de mapas de progreso, anotaciones positivas u otros.	71,4%	14,3%	7,1%	4,8%	2,4%
29. Las actividades se relacionan con sus intereses y edad.	73,8%	16,7%	7,1%	2,4%	0,0%

Representación de estrategias del profesor en la motivación

La Tabla 4.5 muestra el porcentaje de la suma total de respuestas en cada enunciado de la subsección “motivación, siendo aquellos con mayores resultados los siguientes:

En el enunciado número 26, un 90,5% (38 docentes) afirma que siempre les manifiesta a sus alumnos/as que confía en sus capacidades para el aprendizaje; En el enunciado número 27, un 83,3% (35 docentes) señala que siempre anima a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comenta los resultados obtenidos con ellos; En el enunciado número 28, un 71,4% (30 docentes) indica que reconoce el esfuerzo de los alumnos y se lo comunica por medio de mapas de progreso, anotaciones positivas u

otros; En el enunciado número 29, un 73,8% (31 docentes) afirma que las actividades siempre se relacionan con sus intereses y edad.

Tabla 4.6 Estrategias del profesor en la evaluación formativa.

Evaluación Formativa	1 Siempre	2 Usualme nte	3 Algunas veces	4 Casi nunca	5 Nunca
30. Promuevo instancias que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, comparaciones, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc.).	42,9%	35,7%	7,1%	9,5%	4,8%
31. Los alumnos pueden optar por el uso de diferentes materiales / herramientas para alcanzar las metas en común (objetivos de aprendizaje).	42,9%	42,9%	9,5%	4,8%	0,0%
32. Existe la negociación con los estudiantes para crear situaciones de desempeño (que hagan un video, canción, poema, collage, comic, esquema, en vez de un quiz o prueba).	42,9%	35,7%	9,5%	4,8%	7,1%
33. Tengo en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y responsabilidad en la consecución de los objetivos.	59,5%	21,4%	11,9%	2,4%	4,8%

Representación de estrategias del profesor en la evaluación formativa

La Tabla 4.6 muestra el porcentaje de la suma total de respuestas en cada enunciado de la subsección “evaluación formativa”, siendo aquellos con mayores resultados los siguientes:

En el enunciado número 30, un 42,9% (18 docentes) afirma que siempre promueve instancias que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera, mientras que un 35,7% (15 docentes) señala que usualmente lo hace; En el enunciado número 31, 42,9% (18 docentes) indica que los alumnos siempre pueden optar por el uso de diferentes materiales / herramientas para alcanzar las metas en común, mientras un 42,9% (18 docentes) señala que usualmente lo hacen; En el enunciado número 32, 42,9% (18 docentes) indica que siempre existe la negociación con los estudiantes para crear situaciones de desempeño, un 35,7% (15 docentes) señala que usualmente existe esto; En el enunciado número 33, un 59,5% (25 docentes) siempre tiene en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y responsabilidad en la consecución de los objetivos.

4.2.3 Cuestionario 2

En el caso del Cuestionario 2, este busca responder a las preguntas subsidiarias 4 y 5 que corresponden a “¿Cómo perciben los profesores el impacto que las clases a distancia pueden producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?” y “¿Cómo perciben los profesores el impacto que las clases a distancia pueden generar en su carga laboral y emocional?”. Con esta información, se buscará determinar la frecuencia de ciertas respuestas para analizar las estrategias, emociones y labores docentes que los profesores presentan mayoritariamente en relación con las clases a distancia.

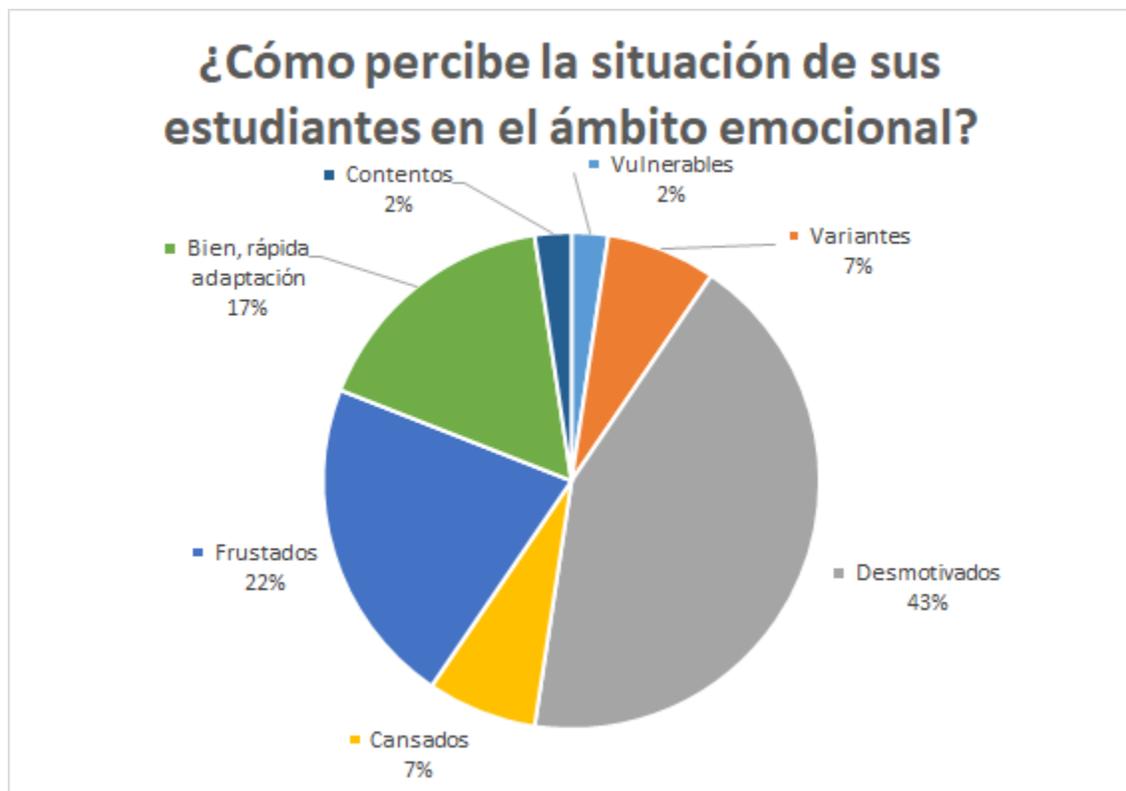
4.2.3.1 Ítem I: preguntas abiertas.

Para el Cuestionario 2 Ítem I, de carácter cualitativo se realizó una Matriz en Excel, para lo cual (Anexo 13) fue necesario representar sus preguntas en categorías, siendo

estas “1: Percepción sobre alumnos”, “2: Aspectos que identifican aprendizaje” y “3: Evaluación del progreso”, las cuales fueron analizadas por área (ver Anexos 25, 26, 27, 28, 29, y 30) al igual que en el Cuestionario 1. Este ítem busca responder la pregunta subsidiaria 4 “¿Cómo perciben los profesores el impacto que las clases a distancia pueden producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?”.

Al tratarse de preguntas abiertas, se crearon subcategorías según las respuestas de los participantes para poder analizar la información de forma más específica. Para la categoría 1 del Ítem I, las subcategorías son: “Vulnerables”, “Emocionalmente variable”, “Desmotivados”, “Cansados”, “Frustrados”, “Bien, rápida adaptación” y “Contentos”.

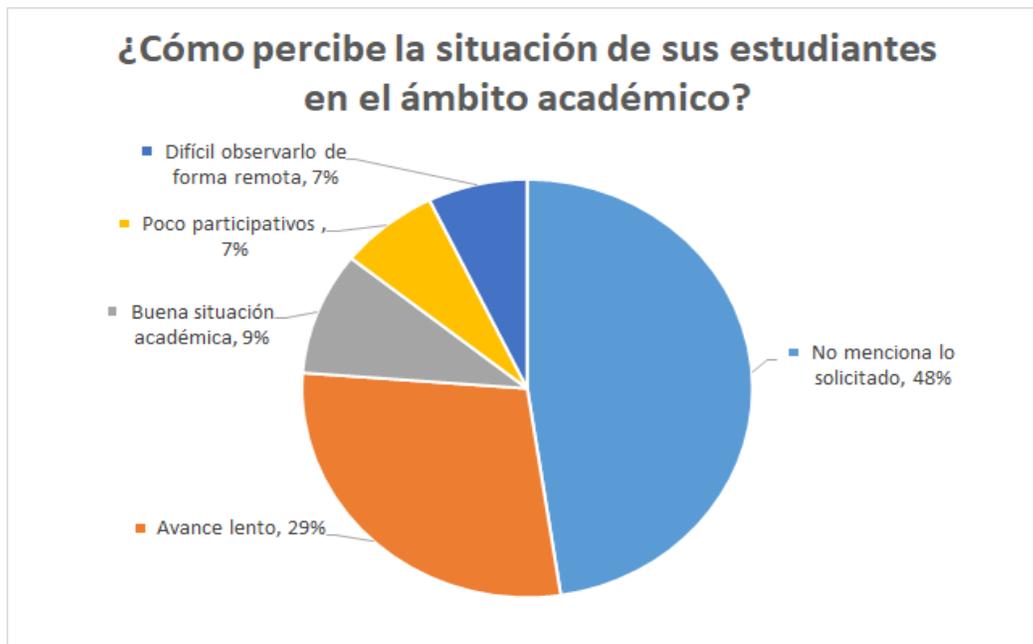
Gráfico 4.1: Percepción sobre los alumnos en el ámbito emocional



Representación de la percepción sobre los alumnos en el ámbito emocional

El Gráfico 4.1 presenta que un 2% de los participantes (1 docente de Educación Física) percibe a sus estudiantes vulnerables emocionalmente, un 7% (3 de Inglés, percibe a sus estudiantes emocionalmente variables, un 43% (18 docentes) percibe a sus estudiantes desmotivados, un 7% (3 docentes) percibe a sus estudiantes cansados, un 22% (9 docentes) percibe a sus estudiantes frustrados, un 17% (7 docentes) percibe a sus estudiantes bien en lo emocional y que se adaptan rápidamente, y un 2% (1 docente) percibe a sus estudiantes contentos.

Gráfico 4.2: Percepción sobre los alumnos en el ámbito académico

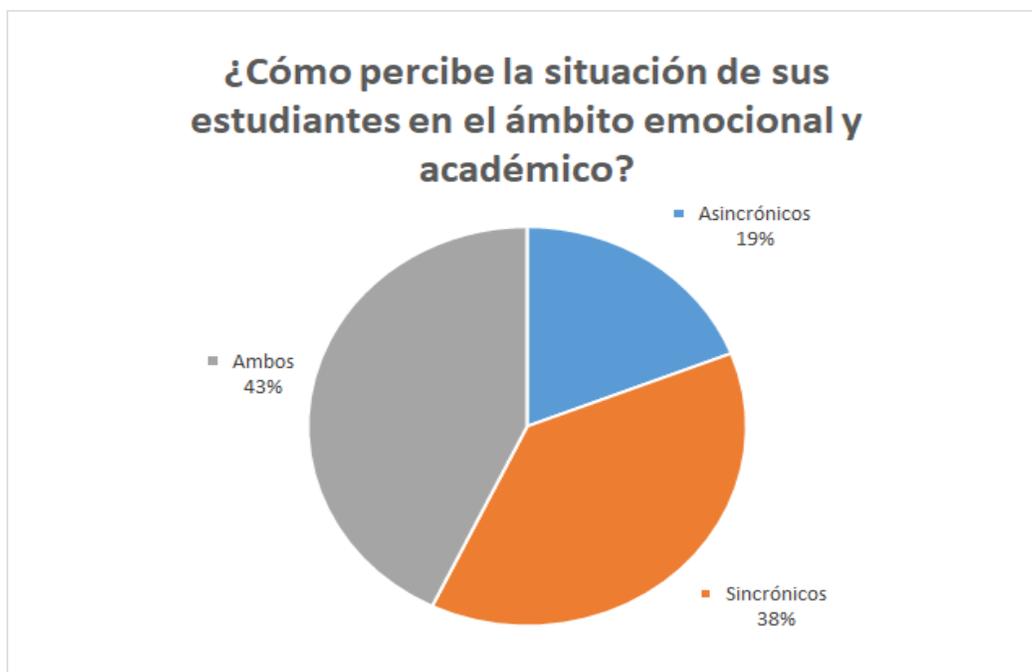


Representación de la percepción sobre los alumnos en el ámbito académico

Según el Gráfico 4.2 presenta que un 7% de los docentes indica que es difícil observar lo académico de forma remota (3 docentes), un 7% son poco participativos (3 docentes), un 9% tiene buena situación académica (4 docentes), un 29% presenta un avance lento (12 docentes) y un 48% no menciona lo solicitado (20 docentes).

Para la categoría 2 del Ítem 1, los datos recopilados se clasificaron en 3 subcategorías, las cuales son “sincrónicos”, “asincrónicos” y “ambos” (sincrónicos y asincrónicos). En el caso del primero se refiere a evidencias en tiempo real, tales como presentaciones, reflexiones, y respuestas a preguntas abiertas orales; respecto a lo asincrónico se utilizaron informes, guías, tareas, videos, fotos, y reuniones personalizadas con apoderados, ya que a través de ellos se obtuvo información relevante sobre los estudiantes más pequeños en el ámbito académico. Por último, la subcategoría de “Ambos” se refiere a docentes que decidieron incorporar ambas formas de evidencia.

Gráfico 4.3 : Presentación de los Aspectos que identifican aprendizaje



Representación de los Aspectos que identifican aprendizaje

El Gráfico 4.3 presenta que un 19% de los participantes (8 docentes) identifica aprendizaje de forma asincrónica, un 38% (16 docentes) de forma sincrónica y un 43% (18 docentes) identifica el aprendizaje de ambas formas.

Para la categoría 3 del Ítem I, se dividió en dos partes la pregunta. La primera corresponde a la Evaluación de progreso y las subcategorías son: “Formativa”, “Formativa y Sumativa”, “Sin evaluación” y “No responde lo solicitado”.

Gráfico 4.4: Presentación de la Evaluación de progreso

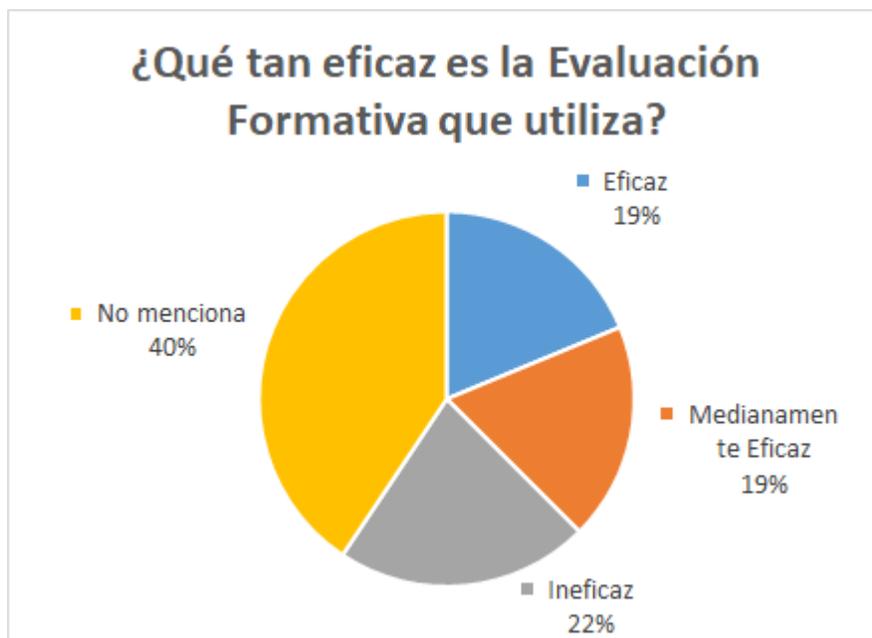


Representación de la Evaluación de progreso

El Gráfico 4.4 presenta que un 76% de los participantes (32 docentes del total) evalúa el progreso de sus estudiantes de manera formativa, un 7% (3 docentes) evalúa el progreso de sus estudiantes de manera Formativa y sumativa, un 7% (3 docentes) no evalúa el progreso de sus estudiantes, un 10% (4 docentes) no responde lo solicitado en el Cuestionario 2.

La segunda parte de la categoría 3 corresponde a la Eficacia de las evaluaciones del progreso que los participantes están realizando y las subcategorías son: “Eficaz”, “Medianamente eficaz”, “Ineficaz” y “No menciona”.

Gráfico 4.5: Presentación de participantes que sólo utilizaron Evaluación Formativa.



Representación de los participantes que solo utilizaron Evaluación Formativa

El Gráfico 4.5 presenta los participantes que utilizaron sólo Evaluación Formativa (32 de 42 docentes), de los cuales un 19% (6 docentes entre ellos de las áreas de Historia, Educación Básica General, Inglés (2), Lenguaje y Comunicación (2)) indica que la Evaluación Formativa que utiliza es eficaz, un 19% (6 docentes, entre ellos de las áreas de Inglés (4), Historia, y Educación Básica General) indica que la evaluación formativa que utiliza es medianamente eficaz, un 22% (7 docentes entre ellos de las áreas Inglés, Matemáticas (2), Educación Parvularia (2), Educadora de Párvulos, y Psicopedagoga con

Matemáticas y Lenguaje específicamente) indica que la evaluación formativa que utiliza es ineficaz; y un 40% (13 docentes) no indica la eficacia de sus evaluaciones formativas.

Representación de los participantes que utilizaron Evaluación Formativa y Sumativa

En cuanto los docentes que utilizaron tanto Evaluación Formativa como Sumativa, los cuales son un 7% (3 de 42 docentes), de los cuales un 2% (1) indica que ambas evaluaciones son eficaces, un 2% (1) medianamente eficaz, y 0% indica que es ineficaz. Por otra parte, un 2% (1) no indica la eficacia de sus evaluaciones.

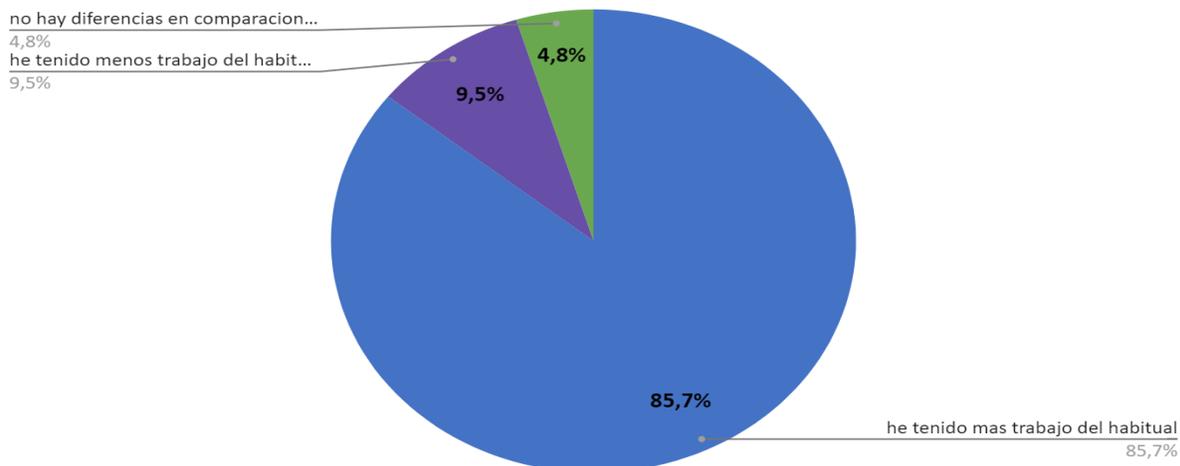
Para el ítem II del Cuestionario 2, que es de carácter cuantitativo, se busca responder la pregunta subsidiaria 5 “¿Cómo perciben los profesores el impacto que las clases a distancia pueden generar en su carga laboral?”, siendo el ítem II parte 1 la carga laboral que tiene 4 preguntas de selección múltiple con una sola respuesta, y el ítem I parte 2 la carga emocional que consta de 3 preguntas donde los participantes podían elegir más de una respuesta.

4.2.3.2 Ítem II: Preguntas de selección múltiple

4.2.3.2.1 Carga Laboral

Gráfico 4.6: influencia de las clases a distancia en la carga laboral de los docentes

1. ¿Cómo han influido las clases a distancia en su carga laboral?

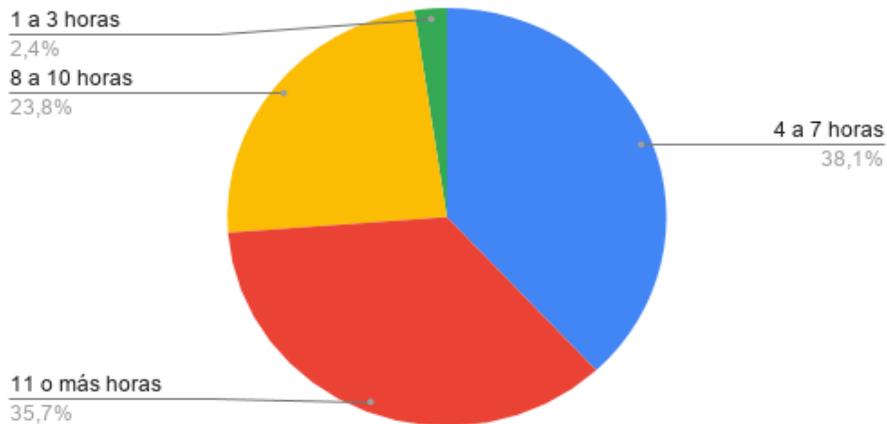


Representación de la influencia de las clases a distancia en la carga laboral de los docentes

El Gráfico 4.6 presenta que un 85,7% (36 docentes) ha tenido más trabajo de lo habitual, un 9,5% (4 docentes) ha tenido menos trabajo del habitual y un 4,8% (2 docentes) indica que no hay diferencia en comparación con lo que ya hacía antes.

Gráfico 4.7: horas semanales dedicadas a la preparación de clases y materiales.

Recuento de 2. ¿Cuántas horas a la semana le dedica a la preparación de clases y materiales?

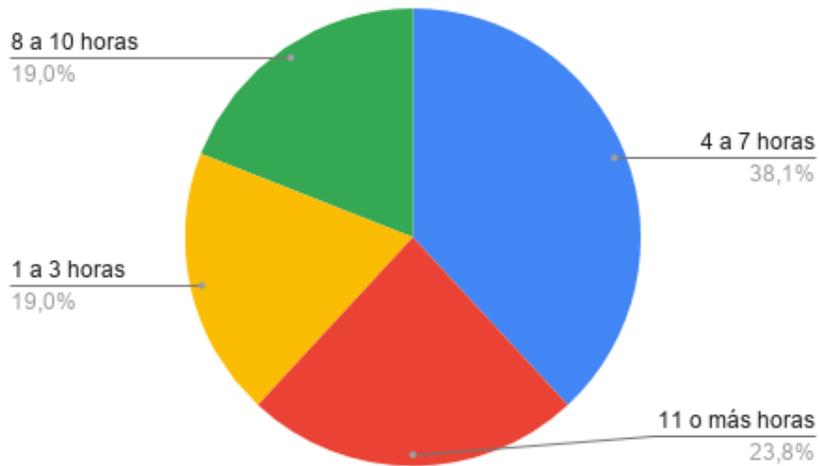


Representación de horas semanales dedicadas a la preparación de clases y materiales.

El Gráfico 4.7 presenta que un 38,1% (16 docentes) dedica 4 a 7 horas semanales para preparar clases y materiales, un 35,7% (15 docentes) dedica 11 o más horas semanales para preparación de las clases y materiales, un 23,8% (10 docentes) dedica 8 a 10 horas semanales para la preparación de clases y materiales, y un 2,4% (1 docente) dedica 1 o 3 horas semanales para la preparación de clases y materiales.

Gráfico 4.8: horas semanales dedicadas a la corrección de materiales

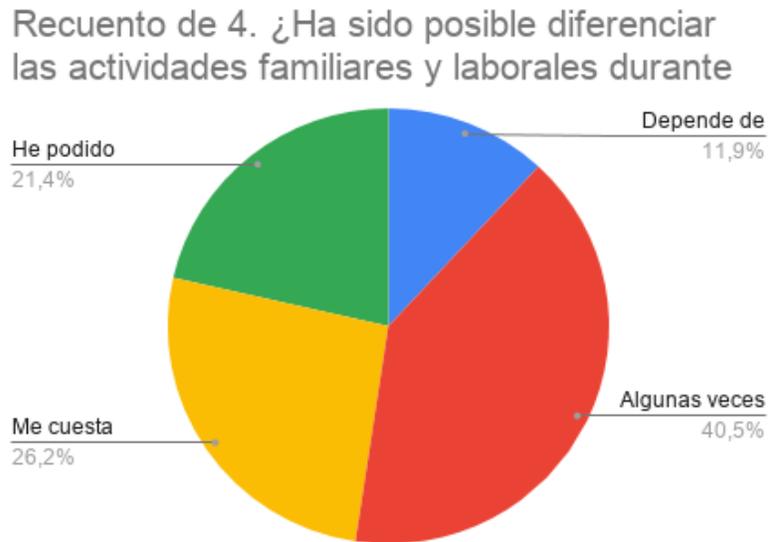
Recuento de 3. ¿Cuántas horas a la semana le dedica a la corrección de materiales?



Representación de horas semanales dedicadas a la corrección de materiales

El Gráfico 4.8 presenta que un 38,1% (16 docentes) dedica 4 a 7 horas semanales para corrección de materiales, un 23,8% (10 docentes) dedica 11 o más horas semanales para corrección de materiales, un 19% (8 docentes) dedica 8 a 10 horas semanales para corrección de materiales, y otro 19% (8 docentes) dedica 1 o 3 horas semanales para corrección de materiales.

Gráfico 4.9. Diferenciación entre actividades familiares y laborales



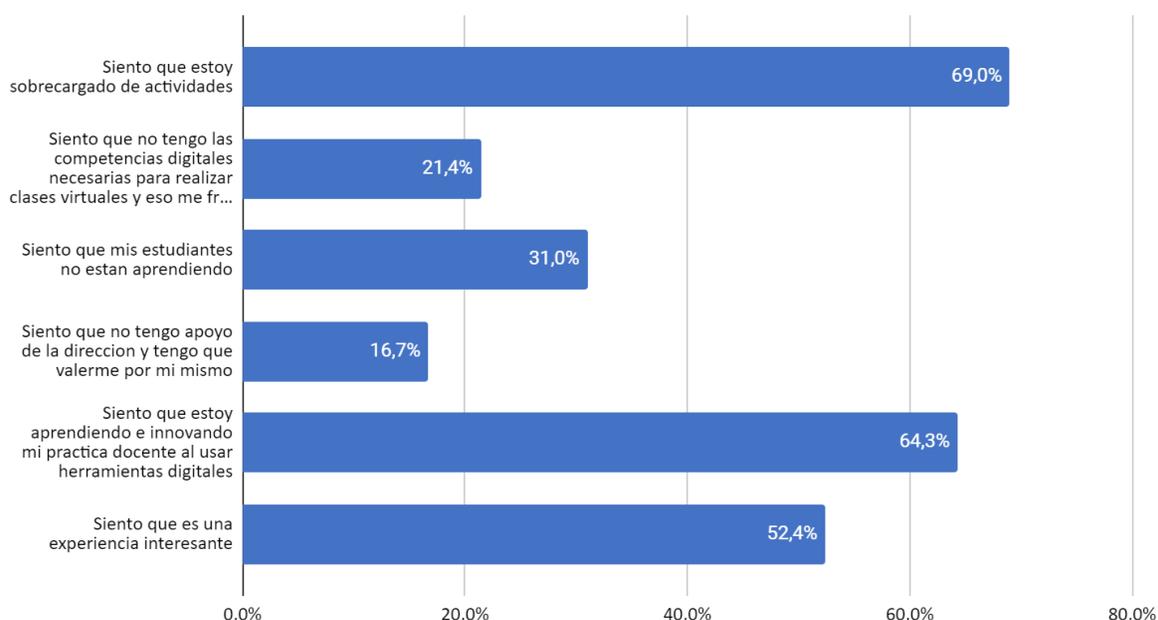
Representación temporal entre actividades familiares y laborales.

En el Gráfico 4.9 un 40,5% (17 docentes) indica que algunas veces ha podido organizarse cada semana para poder diferenciar actividades familiares de las laborales, un 26,2% (11 docentes) indica que le cuesta, un 21,4% (9 docentes) señala que si ha podido organizarse, y un 11,9% (5 docentes) indica que depende de la situación.

4.2.3.2.2 Carga Emocional

Gráfico 4.10. Sensaciones relacionadas con las clases a distancia

1. ¿Cómo se ha sentido con las clases a distancia? *puede elegir más de una

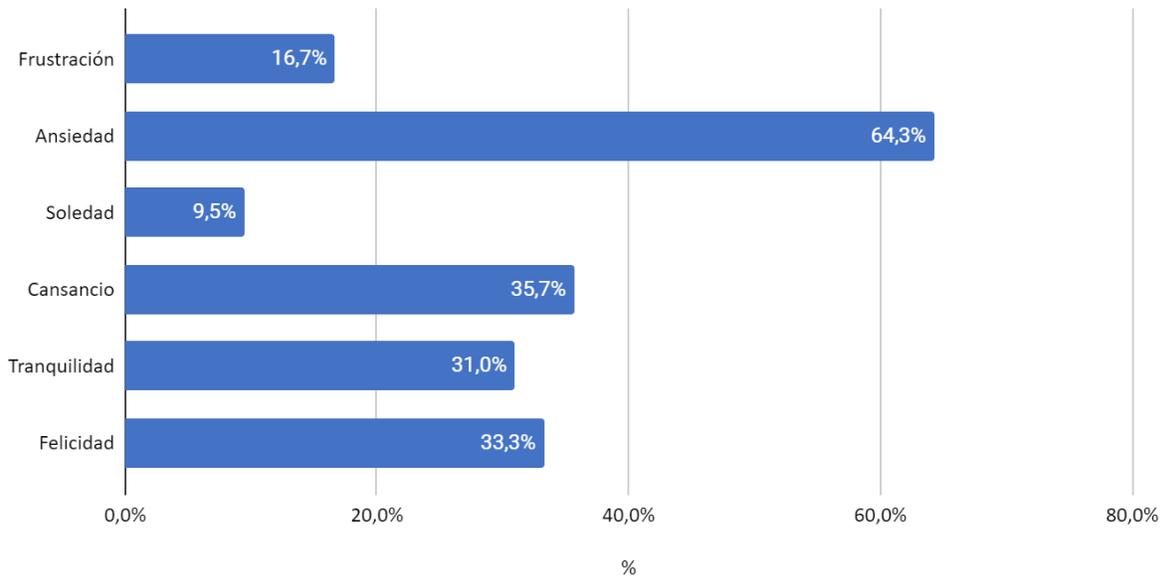


Representación de sensaciones relacionadas con las clases a distancia

El Gráfico 4.10 muestra un porcentaje de las sensaciones relacionadas con las clases a distancias, siendo las principales “Siento que estoy sobrecargado de actividades” con un 69% (29 docentes), seguido de “Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales” con un 64,3% (27 docentes) y un 52,4% (22 docentes) con “Siento que es una experiencia interesante”. Un 31% (13 docentes) indica que sus estudiantes no están aprendiendo, un 21,4% (9 docentes) siente que no tiene las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso les frustra, y un 16,7% (7 docentes) siente que no tiene apoyo de la dirección y tiene que valerse por sí mismo.

Gráfico 4.11. Sentimientos al iniciar una clase a distancia

2.¿Qué emociones siente cuando debe iniciar la clase a distancia? *Puede elegir más de una.

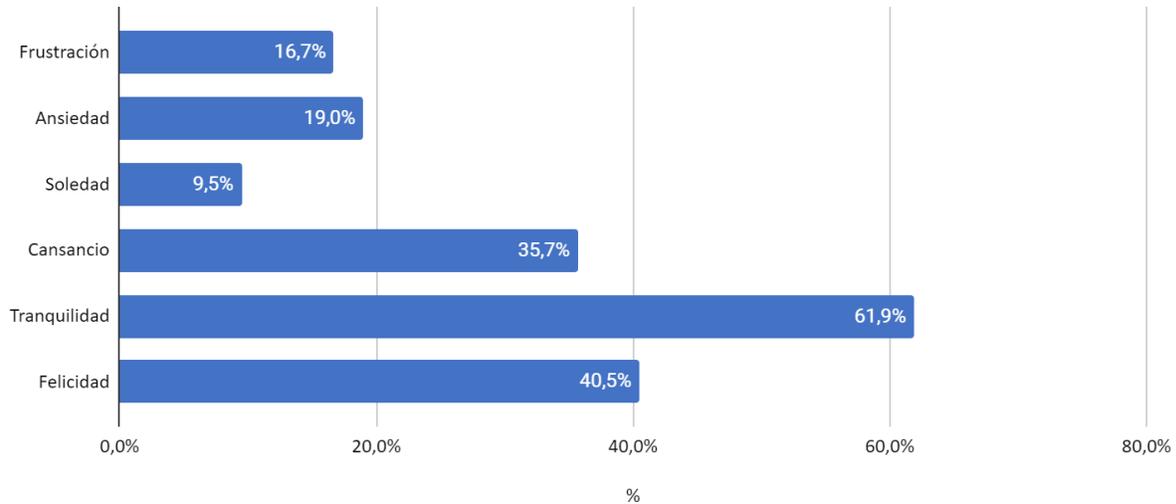


Representación de sentimientos al iniciar una clase a distancia

El Gráfico 4.11 representa los sentimientos que los docentes sienten al momento de iniciar una clase a distancia, siendo el más elegido “ansiedad” con un 64,3% (27 docentes), seguido de “cansancio” con un 35,7% (15 docentes), en tercer lugar “felicidad” con un 33,3% (14 docentes), cuarto lugar “tranquilidad” con un 31% (13 docentes) , quinto lugar “frustración” 16,7% (7 docentes) y finalmente “soledad” con un 9,5% (4 docentes).

Gráfico 4.12. Sentimientos al finalizar una clase a distancia

3. ¿Qué emociones siente cuando finaliza una clase? *Puede elegir más de una.



Representación de sentimientos al finalizar una clase a distancia

El Gráfico 4.12 representa los sentimientos que los docentes sienten al momento de finalizar una clase a distancia, siendo el más elegido “tranquilidad” con un 61,9% (26 docentes), seguido de “felicidad” con un 40,5% (17 docentes), en tercer lugar “cansancio” con un 35,7% (15 docentes), cuarto lugar “ansiedad” con un 19% (8 docentes), quinto lugar “frustración” 16,7% (7 docentes) y finalmente “soledad” con un 9,5% (4 docentes).

4.3 Resultados

4.3.1 Pregunta de investigación subsidiaria 1: ¿Cuál es la experiencia de los profesores con las clases a distancia, en relación con el uso de las TIC?

En relación con la pregunta subsidiaria número 1, que se refiere a la experiencia de los docentes en relación con el uso de las TIC:

En primer lugar, en relación con el Ítem I de la Encuesta y el Cuestionario 1 (las cuales tienen relación con la variable 2) fue posible establecer que de acuerdo al aspecto

de las capacitaciones que 30 (71%) docentes se capacitaron de manera formal (en el establecimiento, instituciones externas o Mineduc) y 39 (93%) de manera informal (por medio de tips o ideas entregadas por el equipo directivo, experiencias y estrategias exitosas compartidas en el consejo de profesores o a través de reuniones de su departamento de área curricular). Además, se observó que 27 docentes recibieron capacitaciones de ambos tipos.

En relación con el Ítem I de la Encuesta, fue posible establecer que de acuerdo al aspecto de las capacitaciones (formales e informales), 34 docentes se capacitan o investigan sobre las herramientas que les serían útiles (81%); de estos docentes 11 corresponden a Inglés, 9 a General (enseñan varias asignaturas), 4 de Párvulo, 3 de Música, 2 de Matemáticas y 1 de Química y ciencias naturales, Convivencia social, Ed. Física, Historia y Lenguaje. Otro 81% (34 docentes) también indica que son ayudados por los tips o ideas entregadas por el equipo directivo; de estos 12 Inglés, 9 General, 2 de Párvulo, Matemáticas, Ed. Física y Música, 1 de Convivencia social, Estudios sociales, Historia, Lenguaje y Química. Un 73,8% afirma utilizar las experiencias exitosas que se han compartido en reuniones de departamento; de estos 9 corresponden a Inglés y General, 4 de Párvulo, 2 de Ed. Física y Matemáticas, y 1 de Convivencia social, Estudios sociales, Historia, Lenguaje y Música. Un 64,3% se guía con el consejo de profesores; de estos 7 son de Inglés y en General, 4 de Párvulo, 2 de Matemáticas y Música y 1 de Convivencia social, Ed. Física, Estudios sociales, Lenguaje y Química.

A su vez, 22 docentes (52,4%) indican no capacitarse ni por instituciones externas a su establecimiento ni por medio del MINEDUC. De este porcentaje, aquellos docentes que dicen no capacitarse por instituciones externas pertenecen a: 5 de Inglés, 4 de Párvulo, 3 de Música y General, 2 de Ed. Física, y 1 de Estudios sociales, Historia, Lenguaje, Química y Matemática; mientras que los que no se capacitan por medio del Mineduc son 6 de Inglés, 4 de Párvulo, 3 en General, 2 de Música y Matemáticas, y 1 de Ed. Física, Estudios Sociales, Historia, Lenguaje y Química. Por lo tanto, en base a los porcentajes obtenidos (81%, 73,8% y 64,3%, todos arriba del 50% de los encuestados), se puede inferir que la mayoría de los docentes se capacitaron de acuerdo a estrategias

o ideas que les resultan interesantes y útiles, y que han funcionado de manera eficaz y efectiva con otros docentes, departamentos o directivos, creando así estrategias y metodologías personalizadas en base a resolver necesidades propias o de los estudiantes.

Lo anterior puede ser comparado con Gallardo (2020), quien habla sobre la intencionalidad detrás de las acciones del docente, tanto en el diseño de la clase como en los criterios e instrumentos para evaluar. Eso se suma a los datos entregados por Contreras (2020) sobre la importancia del acompañamiento docente en las capacitaciones, donde la retroalimentación, estimulación y experimentación lograron motivar a los docentes para aprender y capacitarse, lo que se contrasta con la información del informe del Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera et al. (2020), que propone que la escasez de apoyo por parte de los directivos lleva a la desmotivación de los docentes para aprender y, por ende, capacitarse. Por esto, es inferido que los docentes prefieren capacitarse, ya sea por estrategias y metodologías que les llamen la atención o ideas que a los demás les hayan resultado útiles en la modalidad a distancia.

En relación con la variable 2, la cual es la Experiencia de docentes sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación, en los datos recopilados del Cuestionario 1 y del Ítem I de la Encuesta se expresa que 30 de 42 docentes (71%) indican que requieren ampliar sus conocimientos y habilidades en relación con las Tecnologías de la Información y Comunicación y su uso con respecto a las clases a distancia, a pesar de que 30 participantes (71%) contaran con algún tipo de capacitación formal, de los cuales 14 se capacitaron a través de su establecimiento, y 39 (93%) tuviesen capacitaciones informales en sus colegios para actualizar conocimientos durante el año 2020. Por ende, 40 de 43 establecimientos brindaron acompañamiento a sus docentes para enfrentar las clases a distancia, de los cuales 5 eran Municipales, 24 Subvencionados, y 11 de carácter Privado, información que al ser contrastada con la del Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera et al. (2020) donde el grado de acompañamiento para establecimientos Municipales fue de un 37% y que en general sólo el 32% de los docentes

encuestados recibieron este tipo de acompañamiento, la investigación presentó un 83% de apoyo para establecimientos Municipales (5 de 6), y el grado de acompañamiento en general que recibieron los docentes fue de un 95% (40 de 42 docentes).

No obstante, al presentarse un porcentaje alto (71%) de docentes que indican necesitar más formación, es posible inferir que los participantes aún presentan inquietudes al momento de organizar e implementar sus clases debido a la falta de tiempo para practicar las diversas funcionalidades de las diferentes herramientas tecnológicas en medio de un contexto de pandemia, en el cual la mayoría de los participantes han debido estar aprendiendo junto con sus alumnos al mismo tiempo de desarrollar sus clases, a excepción de dos que ya contaban con ciertos conocimientos previos a las clases a distancia tales como los Participantes 41 (con Magíster en Tecnología de la Educación y Comunicación) y el Participante 32 (Familiarizado con las plataformas online). Respecto a esto, los autores Pérez y de Pablos Pons (2015) coinciden al mencionar la importancia de respetar el factor tiempo en torno a las TIC para que los docentes puedan conocer y aprender sobre nuevos conocimientos y habilidades para actualizarse y, posteriormente, adaptar esa información en sus planificaciones y así en su praxis. Tema sobre el cual Mineduc (2008) hace referencia al Marco de la Buena Enseñanza, Responsabilidades Profesionales, donde los profesores deben tener presente la actualización de su labor docente según sean las circunstancias. Adicionalmente, este punto es abarcado por Silva (2017) desde la necesidad de conocimientos previos que los educadores requieren sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación para que puedan llevar a cabo las reflexiones y toma de decisiones pertinentes frente a los contenidos que enseñarán y, por consiguiente, la manera en que la información será compartida con los educandos (los medios de comunicación), facilitando y adaptando su acceso según los requerimientos del proceso de Enseñanza- Aprendizaje.

Por otra parte, la información expuesta por los participantes indica que el uso de las TIC sobre las clases a distancia se ha visto relacionado con el acceso que estos tienen con los recursos materiales necesarios (relacionado con la variable 3) para su aplicación

porque, tal y como menciona el autor Silva (2011), los dispositivos electrónicos junto con softwares y plataformas son algunos de los elementos claves para crear el “Entorno Virtual de Aprendizaje” y sus actividades (E-Actividades) correspondientes. Por ende, les permiten utilizar las TIC en las clases a distancia y, en este caso, en una crisis sanitaria. En cuanto a ello, 25 profesores (60 %) del total que participó en la investigación- 10 (91%) colegios Privados y 15 (60%) Subvencionados - recibieron el apoyo desde sus establecimientos educacionales para organizarse por si presentaban dificultades de este tipo y así tener la oportunidad de acceder a un computador y/o internet, además del uso de algunas plataformas (Zoom y Google Classroom, principalmente) financiadas por estos mismos e incluso contar con inmobiliario en algunos caso, lo que facilitó la implementación como también el compartir materiales.

Por el contrario, se observó que 5 docentes de establecimientos Particulares Subvencionados no recibieron apoyo alguno y enfatizaron lo complejo que fue trabajar con problemas de conectividad constante o no contar con un computador en buenas condiciones, por lo que debieron buscar alternativas de cómo solucionarlo y solventarlo, mientras que otros 5 de 6 docentes de establecimientos Municipales - que tampoco contaron con el apoyo - no presentaron inconvenientes para implementar sus clases porque tuvieron los recursos para realizar su teletrabajo. Por consiguiente, 36 de 42 profesores (86%) presentaron buenas condiciones de trabajo, donde 6 necesitaron apoyo pero no lo obtuvieron; 12 enfatizaron que su “apta” condición de teletrabajo se debió gracias a las decisiones de los establecimientos y; 24 contaron con recursos propios para solventar dificultades (además de que 11 de ellos tenían apoyo adicional del establecimiento en caso de necesitarlo). Gracias a ello fue posible inferir que el grado de requerimiento que expresaron los docentes para obtener facilidades de acceso a conexión a internet o a herramientas digitales frente a la pandemia fue menor (43%) en comparación al presentado en los resúmenes de los informes de Fundación Educación 2020 (2020c), “Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria”, y del Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera et al.

(2020), “Informe de Resultados-Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes”, que mencionaron que era alrededor del 60% del total de los encuestados.

4.3.2 Pregunta de investigación subsidiaria 2: ¿Qué estrategias son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia?

En cuanto a la pregunta subsidiaria número 2, esta se relaciona con las estrategias del profesor según los datos obtenidos de las preguntas 3 y 4 del Cuestionario 1, y del Ítem II de la Encuesta. Información que a su vez se relaciona con las variables 1 (diseño de la clase) y 3 (recursos materiales):

Las estrategias utilizadas por los participantes fueron contrastadas según la clasificación de los autores Román y Gallego (2001, mencionado en Meza, 2013 y Lau, 2018), que corresponden a Estrategias tanto de Adquisición de Información, de Codificación de Información, de Recuperación de Información como también de Apoyo al Procesamiento de esta, que se encuentran descritas detalladamente en el Capítulo II, estas corresponden a la variable 1, diseño de la clase.

En cuanto a los datos recopilados de las áreas a las que pertenecen los participantes, fue posible inferir que se utilizó la implementación de Estrategias de Adquisición de la Información en un 91%, a excepción de Química y Ciencias Naturales, las Estrategias de Codificación de la Información en un 82% exceptuando a Educación Parvularia, y a Química y Ciencias Naturales; las Estrategias de Recuperación de la Información en un 45%, a excepción de Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Historia, Educación Física, y Química y Ciencias Naturales (Área Científica) y Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la Información por parte de todas las áreas, sin presentar evidencia.

Cabe mencionar que sobre Química y Ciencias Naturales (Área Científica), se interpretó que sólo un tipo de estrategia utilizada por la falta de detalles al respecto para indicar alguna otra según la clasificación de los autores ya mencionados.

Por otra parte, sobre las acciones realizadas por los docentes según los cuatro tipos de estrategias observadas y mencionadas, se encuentran en las Estrategias de Adquisición la incorporación de material visual (textos, presentaciones, imágenes, objetos que podían ser encontrados en el hogar), audiovisual (videos, encuentros por medio de plataformas (Zoom), música, juegos, y cápsulas), además de la reflexión (conversar sobre los contenidos y experiencias en vez de sólo mostrarlos) y fomentar la reflexión sobre casos hipotéticos. Dichas estrategias, al ser contrastadas con la teoría, coinciden con los ejemplos entregados por los autores Quispilaya (2010) y Fernández-Castillo (2015), y también del Mineduc (2020d) sobre los casos hipotéticos y reflexión grupal e individual que son destacadas en las “Orientaciones al Sistema Escolar en Contexto COVID-19”.

Sobre las Estrategias de Codificación de la información, los datos obtenidos muestran sólo una que corresponde a subrayar palabras claves e ideas principales, que corresponde a una de las estrategias mencionadas por Román y Gallego (2001, mencionado en Meza, 2013 y Lau, 2018) y Galán de la Calle (2015). Sobre las Estrategias de Recuperación de la Información, se recurrió a utilizar situaciones sobre la vida diaria para ayudar a los educandos a relacionar información, que corresponde a la misma estrategia de Recuperación mencionada por los autores Román y Gallego (2001, mencionado en Meza, 2013 y; Lau, 2018) y Kyriacou (2018). Adicionalmente, en relación con las Estrategias de Apoyo al Procesamiento de la Información, los participantes utilizaron la retroalimentación tanto por plataformas o llamadas individualizadas, simplificación de contenidos, motivar a los estudiantes según sus intereses y considerar el ámbito emocional, coincidiendo con Mineduc (2020b), además de proyectos de investigación para ejercitar el pensamiento crítico, relacionar información con situaciones de la vida diaria de los estudiantes (contextualizar), y las autoevaluaciones que muestran concordancia con las mencionadas por Román y Gallego (2001, mencionado en Meza, 2013; Lau, 2018).

Adicionalmente, es necesario profundizar sobre las plataformas o medios virtuales que los participantes consideraron para complementar con sus estrategias, y así

continuar con el desarrollo del proceso educativo, la cual se relaciona con la variable 3, recursos materiales. Tal y como se mencionó con anterioridad, Mineduc (2020d) destacaba dos plataformas para la gestión del aprendizaje, siendo estas Google Classroom debido a que se complementaba con las demás herramientas de Google, y la otra correspondía a Moodle. Sin embargo, según los datos recopilados la primera mostró una mayor preferencia con un 64% (7 de las 11 áreas, a excepción de Lenguaje y Comunicación, Convivencia Social, y Psicopedagogía), mientras que Moodle fue implementada únicamente por 2 docentes del área de Inglés de un total de 14. En cuanto a plataformas que permitieron realizar las videoconferencias, Zoom - presentada por Palacios (2020) - indicó el mismo grado de preferencia que Meet - presentado por Mineduc (2020d) - con un 73%. En el caso de la primera, no fue utilizada por Música, Química y Ciencias Naturales (Área Científica), y Educación Física. Respecto a Meet, esta no fue incorporada al teletrabajo por parte de Psicopedagogía, Lenguaje y Comunicación, e Historia. En cambio, Youtube Studio en vez de utilizarse como medio de reuniones online con chat de por medio, fue un recurso desde el que se podían compartir videos a través de la página oficial de YouTube, implementada por 4 de las 11 áreas (36%) específicamente Inglés, Educación Parvularia, Matemáticas y Psicopedagogía. Por el contrario, Hangouts junto con Skype, alternativas sugeridas por Postigo (2017), no fueron mencionadas por ninguno de los participantes del estudio.

Por otro lado, las plataformas tales como WhatsApp y los correos institucionales de los docentes, que fueron sugeridos por Mineduc (2020d) para el seguimiento de alumnos y sus familias, presentaron una leve diferencia de preferencia en la cual los correos institucionales (o personales, en este caso) alcanzaron un 55% (6 áreas de 11, Educación Física, Matemáticas, Inglés, Lenguaje y Comunicación, Convivencia Social y Música), frente a WhatsApp con un 45% (5 áreas de 11, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Psicopedagogía, Inglés, Educación Básica General y Convivencia Social).

Además, es importante mencionar que el Informe de Resultados del Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera et al. (2020) indicó que los establecimientos de carácter Privado son aquellos que más utilizaban “Herramientas de

Comunicación”, término acotado por ellos para nombrar recursos tales como correos electrónicos, videoconferencias y chats, lo que al contrastarse con los datos de la investigación se demostró que era así porque el 100% de estos establecimientos las ocuparon (11), los de tipo Subvencionados los hacían en un 93% (25 de 27) y los Municipales en un 67% (4 de 6).

Por otra parte, tomando en cuenta los datos obtenidos del ítem 2 de la Encuesta (ítem relacionado con la variable 1, diseño de la clase), la cual determina la frecuencia en que los docentes utilizan o indican ciertas estrategias en sus clases, se obtuvo:

Al planificar, un 88,1% confirma que indica a sus estudiantes cómo deben ordenarse, otro 73,8% asegura indicar los métodos a utilizar y objetivos de cada actividad. También, un 61,9% señala que siempre trata de utilizar múltiples formas de enseñar como música, videos y herramientas digitales interactivas y otro 57,1% afirma usar diversos métodos de evaluar los contenidos, dando tiempo para el componente teórico. A su vez, otro 54,8% afirma también dar tiempo para el componente reflexivo en momentos de trabajo personal o experimentación. Por otro lado, un 47,6% afirma tratar de señalar cuándo y por qué utilizar una determinada estrategia. En esta subsección se especifica la metodología y el proceso en que la clase será llevada a cabo, para que los estudiantes puedan comprender de mejor manera la forma de trabajar del docente, siempre teniendo una meta a cumplir en cada clase, dándole sentido a esta. Este punto está directamente relacionado con lo que Gallardo (2020) menciona sobre la priorización de métodos de evaluación sobre otros, esto debido a la situación de pandemia y la aplicación de los recursos tecnológicos, sumado a lo descrito en los informes de la Fundación Educación 2020 (2020c) y el Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera et al. (2020), donde se menciona que los estudiantes no tienen hábitos de estudio ni autonomía para trabajar solos, por lo que puede ser inferido que los docentes deben entregar instrucciones claras de lo que hacer y cómo hacerlo.

En las etapas de la clase, la mayoría de los docentes afirma que siempre activa los conocimientos previos mediante preguntas (71,4%), además, confirmando siempre

hacer referencias a sucesos o palabras claves para fijar la información (57,1%); otros señalan siempre tratar de que sus estudiantes realicen deducciones o relacionen temas con la información entregada (52,4%). Asimismo, algunos docentes afirman siempre tratar de relacionar contenidos con los de otras asignaturas o su contexto/ realidad (47,6%),; otros proclaman siempre usar esquemas o resúmenes para la organización de la información (40,5%); otros usualmente emplean temas polémicos o dinámicos para despertar interés (35,7%) y que usualmente usan estrategias como subrayar ideas principales de un texto o tema para comprender de mejor manera (31%). Esto se debe al enfoque del aprendizaje basado en las competencias futuras, según a lo entregado por Salvarezza et al. (2020) en el Congreso Pearson Hispanoamérica: Innovación Educativa para la nueva realidad-Educación del Siglo XX, donde habla del enfoque hacia las competencias, principalmente reflexivas que los docentes deben enfocarse para enseñar a los estudiantes, ya que los docentes afirman que siempre tratan de hacer sus clases de manera significativa, dándole un sentido crítico-reflexivo orientado a su contexto, para que sea comprendido de manera más fácil por los estudiantes.

Para fomentar la metacognición, la mayoría de los docentes afirman siempre informar a los estudiantes de su rendimiento (64,3%) y siempre los animan a generar sus propias ideas para clasificar información (64,3%); también indican que siempre les están ayudando a sus estudiantes a ser conscientes en qué aspecto mejorar y en cuales están bien (59,5%), esto de acuerdo con sus resultados y las metas propuestas (50%). A su vez, los docentes señalan siempre tratar de proporcionar instancias para reflexionar sobre sus emociones al terminar tareas (42,9%) y siempre generar instancias para comprender el proceso que han realizado para cumplirlas (38,1%). Esta subsección se relaciona con las recomendaciones de cómo Educar en Tiempos de Pandemia, Parte 3, de Fundación Educación 2020 (2020b), donde se explica la retroalimentación constante, donde ellos sugieren apoyar a los estudiantes y usar preguntas para relacionar la autoevaluación y coevaluación. Además, se entrega una escalera de metacognición de “aprendiendo a aprender” que está enfocado en analizar el proceso de aprendizaje, ver fortalezas y debilidades de los estudiantes acorde a las metas logradas.

En la motivación, que tiene los porcentajes de valor “siempre” más altos entre las subsecciones, los docentes indican motivar a sus estudiantes basándose en la confianza, diciéndoles a los alumnos que confían en su capacidad de aprendizaje (90,5%) y, por ende, afirmando siempre darles oportunidades para fomentar su autonomía (83,3%). Un 73,8% señala hacer esto mediante actividades que les interesen y sean acorde a su edad. Un 71,4% indica que el esfuerzo que los estudiantes inviertan siempre será entregado por medio de mapas de progreso y/o recompensado con anotaciones positivas. La motivación es importante porque se relaciona con el estado de ánimo de los estudiantes, quienes al estar de manera ansiosa necesitan que los docentes utilicen estrategias para centrar el aprendizaje. Como menciona Arancibia et al. (2016), los estudiantes necesitan prueba de que sus esfuerzos son recompensados o perderán interés en esto y ocurrirá un impacto negativo en la percepción propia del estudiante que influye en la motivación y en el rendimiento.

Finalmente, en la evaluación formativa, los docentes afirman enfocarse en la responsabilidad de los estudiantes con su tarea y el cumplimiento de los objetivos (59,5%). De acuerdo con los datos obtenidos, hay sucesos donde el docente les exige a sus estudiantes organizar la información entregada y los estudiantes pueden negociar el tipo de producto, herramientas, instrumento y materiales con el que serán evaluados, es decir, se tiene un mismo objetivo, pero en algunos casos este es un proceso más personalizado, según afirma un 42,9% en los enunciados 30 a 32. Este punto está principalmente relacionado con las recomendaciones entregadas por la Fundación Educación 2020 (2020b) en la síntesis de recomendaciones para enseñar en tiempos de pandemia, enfatizando en que se debe evaluar más y calificar menos, el definir qué y cómo evaluar, y en especial que con esta evaluación se creen experiencias educativas.

4.3.3 Pregunta de investigación subsidiaria 3: ¿Qué metodologías son utilizadas en cada área respecto a las clases a distancia?

De acuerdo con la información obtenida de las preguntas 5 y 6 del cuestionario 1, las cuales se relacionan con la variable 1 diseño de la clase, se obtuvo lo siguiente:

Según los autores Londoño (2017), Docentes al Día (2019) y Fundación Educación 2020 (2020a), existen ciertas metodologías que no pueden dejarse de lado debido al contexto de pandemia, y que a su vez deben ser complementadas con el Aprendizaje Significativo, las cuales son el Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje Basado en el Pensamiento, los que se relacionan con aspectos necesarios a fortalecer en los educandos tales como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la creatividad y la metacognición (Mineduc, s.f). Al contrastarse con la información de los participantes, se muestra que la primera metodología es ocupada por aquellos pertenecientes a las áreas de Educación Básica General, Química y Ciencias Naturales, Matemática, Lenguaje y Comunicación, Música, Inglés, e Historia. No obstante, el porcentaje presentado fue influenciado por diferentes razones; una de ellas fue porque no todos los docentes entregaron más información al respecto, y las otras son justificadas por 9 docentes que no la implementaron debido al rango etario de los estudiantes (Educación Parvularia), porque el establecimiento no se los permitió, o la falta de conectividad a internet por parte de los alumnos.

En cuanto a la evaluación utilizada según la metodología, los profesores expresaron que fueron tanto formativas como sumativas al incorporarse las presentaciones, trabajos relacionados con el análisis de la realidad, juegos (pero, no se especifican cuáles), coevaluaciones y reflexiones grupales por medio de diálogos. Acciones que también fueron complementadas con retroalimentaciones individuales y grupales por parte de los docentes, de los que sólo 5 docentes especifican el uso de rúbricas previamente revisadas con los alumnos para la aclaración de dudas. Al compararse esta información con la de los autores Iborra e Izquierdo (2010), se encuentran coincidencias en la implementación de presentaciones, y coevaluaciones, junto con la importancia de que tanto los docentes como alumnos tengan los lineamientos claros respecto a lo que se evaluará.

Por otra parte, es posible inferir que el Aprendizaje Basado en el Pensamiento fue llevado a la práctica por todas las áreas debido a que los datos recopilados muestran que en cada una de ellas se implementó alguna estrategia para aclarar las dudas de los

educandos, crear instancias de reflexión (auto y coevaluaciones) y de retroalimentación tanto grupal como personalizada para hacer el seguimiento ya sea por videollamada o por la plataforma Zoom, además de utilizar trabajos de investigación y contextualización (relacionados a la realidad) para el desarrollo del pensamiento crítico. Por ende, esta información concuerda con algunos aspectos señalados por el autor Swartz (2017) respecto a enfatizar el pensamiento crítico, el diálogo para mostrar los diferentes puntos de vista sobre un tema y dar sus razones, y reflexionar sobre las propias acciones. Adicionalmente, las áreas de Música y Educación Parvularia presentan actividades de resolución de problemas las que en este caso son para encontrar elementos disponibles en el hogar que reemplacen a los que usarían en clases presenciales para lograr los mismos objetivos, lo que según Olivares (2019) ayuda a fomentar la creatividad.

Sobre su evaluación, Abdel (2013) indica las auto y coevaluaciones que ayudan al grupo a estar conscientes de la evolución del trabajo y compartir ideas sobre ello, junto con las plantillas de asignación de roles, sin olvidar que las evaluaciones estén relacionadas con preguntas abiertas y desafiantes, debates, además de organizadores gráficos para visualizar el análisis hecho por los alumnos (Barbán, 2017). De acuerdo a lo anterior se puede inferir que existe concordancia con el uso de las autoevaluaciones y las coevaluaciones por parte de los docentes, y se infiere que las preguntas abiertas también fueron implementadas según la información compartida por los docentes de Historia al fomentar la participación de los estudiantes por medio del diálogo bidireccional. Adicionalmente, Historia, Inglés y Educación Parvularia contextualizaron los contenidos para el desarrollo de las clases como también de las actividades.

Por otra parte, los participantes señalaron incluir otras metodologías a su praxis en clases a distancia. pero sin entregar más detalles sobre ellas, siendo estas el Aprendizaje Basado en Proyectos por parte de Educación Básica General, Inglés, Música y Educación Parvularia, el Aula Invertida por parte de dos profesoras de Educación Básica General, y también se mencionó la Pedagogía de Emergencia de la Pedagogía Waldorf por parte de una Profesora de Educación Básica General, quien enfatizó la importancia de utilizar el arte y la educación física como medios a través de los cuales

los estudiantes reciban apoyo emocional para la superación de un trauma, en este caso por la crisis sanitaria de una pandemia.

Por lo tanto, las metodologías señaladas son aquellas que permitirían aprendizajes necesarios para el siglo XXI según el Congreso N° 25 de la Confederación Interamericana de Educación Católica (2018), siendo estas el Aprendizaje Activo y Profundo por medio de proyectos, investigaciones, solución de problemas y pensamiento crítico, el Aprendizaje Visible a través de los diálogos, retroalimentaciones y metacognición, el Aprendizaje Colaborativo, y el Aprendizaje Personalizado según los intereses y realidad de los alumnos.

4.3.4 Pregunta de investigación subsidiaria 4: ¿Cómo perciben los profesores el impacto que las clases a distancia pueden producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje?

En relación con la pregunta subsidiaria número cuatro y relacionada con la variable 4, la información fue obtenida de la pregunta 7 del Cuestionario 1 y el Ítem I del Cuestionario 2 que se refiere a la percepción sobre el impacto que las clases a distancia pueden producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Según De León (2011), Valanzuela y Sales (2016) el acompañamiento de las familias es un elemento imprescindible en la formación de los alumnos al ser agentes formadores como lo son los docentes, por lo que también influyen en su motivación, autoestima y desempeño en el logro de metas. Al compararlo con los datos recopilados, un 64% del total de docentes (14 de colegios Subvencionados, 10 de Privados y 3 de Municipales) indica un alto grado de participación de las familias en el proceso de sus hijos, donde sólo algunos (Participantes de Educación Básica General, Lenguaje y Comunicación e Inglés) muestran información desde la que se infiere que gracias a que sus familias también están pendientes de contactar y compartir responsabilidades con los docentes, los alumnos procuran trabajar y compartir entre ellos e incluso ser autoexigentes, aunque también hay casos en que los alumnos pese a no tener ese apoyo

son ellos los que se responsabilizan de sus estudios (Caso presentado por docentes de Matemáticas e Inglés).

Por otra parte, la perspectiva de la participación de los apoderados también se puede ver afectada. Por ejemplo, en la información presentada por los participantes sólo el 19% del total (en el que se incluyen 7 establecimientos Subvencionados y 1 Municipal) concuerda con que el grado de su participación en las actividades formativas de sus hijos era baja, donde se expusieron situaciones en que no siempre se recibían los trabajos asignados según docentes de Convivencia Escolar, Educación Parvularia, Educación Física y Educación General Básica, que la asignatura no es tan importante como las otras para las familias tal y como explica un docente de Música; los apoderados confiaban más en que no se repetiría de curso por la situación de pandemia (Docente de Música), o las familias pedían que no se enviaran más actividades (Docente de Lenguaje y Comunicación). Por lo que los profesores no podrían mantener un trabajo colaborativo constante con los apoderados, como Ortiz (2011) y De León (2011) establecen, para apoyar de manera conjunta a los educandos. Por el contrario, un 17% (de 1 colegio Privado, 2 Municipales y 5 Subvencionados) indicó que la participación de los apoderados era alrededor del 50% por lo diversas de las situaciones en cada familia, ya que por la falta de recursos (relacionado con la variable 3), por el trabajo, nivel de escolaridad alcanzado y falta de conocimientos sobre herramientas tecnológicas, entre otros, no pudo apoyar de la manera que se esperaba. Sin embargo, los docentes agradecieron el esfuerzo de aquellos que pese a esto se preocupaban de estar allí para el proceso de educación de sus hijos. Aspecto sobre el cual concuerdan y es importante destacar por la modalidad de clases a distancia según los autores Bugueño y Sierralta (2020), porque no todas las familias son iguales por sus contextos y situaciones personales; por consiguiente, el grado de acompañamiento puede variar y sus efectos en los estudiantes también.

En cuanto a la información de la pregunta número 4 obtenida del cuestionario 2 ítem 1, que está enfocada en la percepción de sus alumnos tanto en lo emocional como académico, se obtienen los siguientes resultados:

Gráfico 4.13

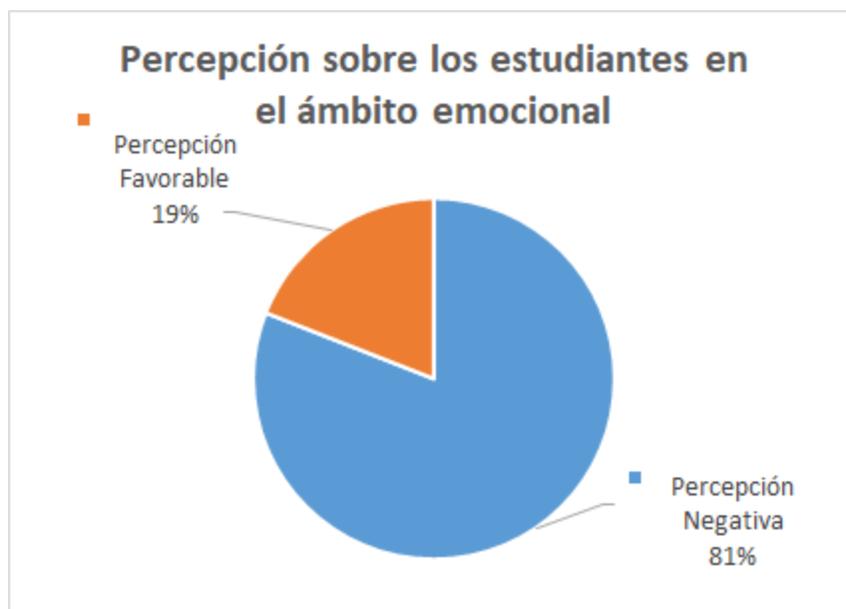


Gráfico 4.13: Percepción sobre los estudiantes en el ámbito emocional

En cuanto a la categoría “Percepción sobre los alumnos en el ámbito emocional”, como se observa en el Gráfico 4.13, el cual se desprende del Gráfico 4.13, el 81% de los docentes percibe de forma negativa las clases a distancia, donde la mayor proporción de los participantes indica que sus estudiantes se encuentran emocionalmente desmotivados (43% del total) y frustrados (22% del total), puesto que gran parte de los alumnos extrañan las clases presenciales y estar con su grupo de amigos, lo cual provoca que se sientan poco motivados a realizar las actividades y trabajos que se les envía a sus casas. Este patrón se observa en las diferentes áreas, todos los niveles educativos, pero principalmente en el primer ciclo. Esto tiene fuerte relación con la Encuesta online de #EstamosConectados de Fundación Educación 2020 (2020c), donde se indica que un 64% de los estudiantes encuestados considera aburridas las clases a distancia. Por ello, pensar en un posible retorno a clases presenciales les resulta emocionalmente positivo (53% de los estudiantes que participaron en la encuesta).

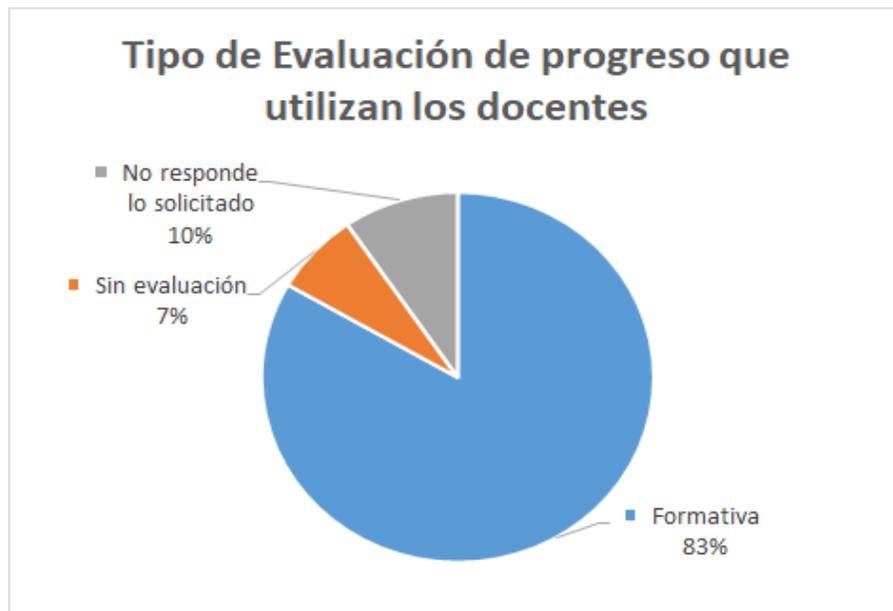
Por otra parte, un 19% de los docentes tiene una percepción favorable sobre sus alumnos en cuanto a las clases a distancia, indicando que se han logrado adaptar satisfactoriamente a la situación sanitaria (17% del total) y se encuentran emocionalmente contentos (2% del total). Según mencionan los docentes, estos casos se dan principalmente en los cursos de primer y segundo nivel de transición, y el primer ciclo. Esta situación se replica en las diferentes áreas encuestadas y en todo tipo de establecimiento.

En cuanto a la categoría “Percepción sobre los alumnos en el ámbito académico”, se observa que la mayoría de los docentes percibe a sus estudiantes de forma negativa, tanto en lo emocional como académico, ya que sólo un 29% de los participantes proporcionó información al respecto, indicando que el progreso de los objetivos de aprendizaje es lento. Esto tiene fuerte relación con la primera parte de la pregunta relacionada al ámbito emocional, ya que si los estudiantes se encuentran emocionalmente desmotivados (48%), esto afectará directamente su rendimiento académico y cumplimiento de tareas, lo cual presenta similitud con lo que indican Linnenbrink y Pintrich (2002, mencionado en Espinoza, 2020) sobre cómo los estados de ánimo son más prolongados que las emociones y, por lo tanto, persisten en el tiempo. En este caso, los estudiantes presentan un estado de desesperanza al no poder controlar las situaciones de emergencia que acontecen, como lo es la crisis sanitaria que se vive actualmente. Esta crisis se presenta como un estímulo desagradable, ya que el estudiante asocia el contexto de pandemia (estímulo incondicionado) con las clases a distancia (estímulo neutro), causando un rechazo frente a la modalidad online (Lefrancois, 1988, mencionado en Arancibia et al., 2016).

En cuanto a la categoría “Aspectos que identifican aprendizaje”, se observa que la mayoría de los y las docentes (43%) considera tanto aspectos sincrónicos como asincrónicos a la hora de identificar los aprendizajes de sus estudiantes, donde toma mayor importancia lo que ocurre durante las clases a distancia, pero que se complementa con el trabajo realizado en sus hogares, permitiéndoles a los docentes tener una visión más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Enfatizado en el documento Educar

en tiempos de pandemia, Parte 3, Fundación Educación 2020 (2020b), donde sugiere 3 dimensiones para evaluar en este contexto sanitario, siendo el primero “Gestión de los vínculos”, el diálogo es fundamental, ya que es donde se construyen y mantienen los vínculos y se pueden visualizar los avances y dificultades que están teniendo las y los estudiantes. El segundo “Seguimiento de las condiciones para el aprendizaje a distancia”, donde es necesario monitorear las condiciones de conectividad, disponibilidad y acceso a herramientas tecnológicas que poseen los estudiantes. Por último, el “Monitoreo de los procesos de aprendizaje y retroalimentación”, es fundamental generar y asegurar instancias de retroalimentación tanto grupales como individuales, que las tareas y actividades se están comprendiendo, además de informar de forma clara y oportuna los logros y aprendizajes obtenidos por los y las estudiantes. Esta información se relaciona con lo expresado por los docentes, donde la gran mayoría para evaluar los procesos de aprendizaje realiza regularmente la última dimensión, sin embargo, la primera y segunda dimensión no se descarta, ya que los participantes no entregan más información sobre estas 2 dimensiones.

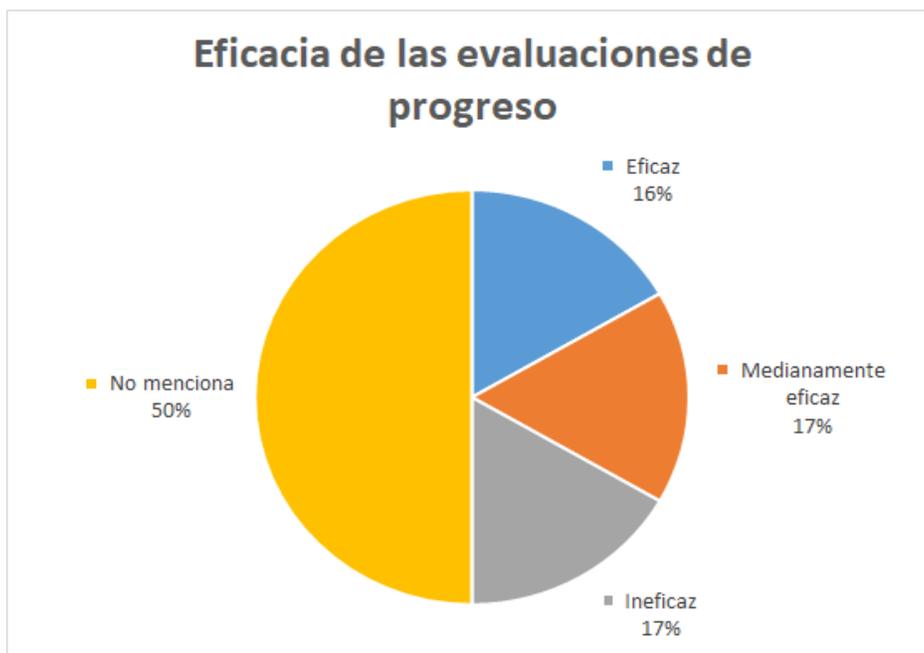
Gráfico 4.14: Tipo de evaluación de progreso utilizada



Representación del tipo de evaluación de progreso utilizada

En cuanto a la categoría “Evaluación de progreso”, como se observa en el Gráfico 4.14, un 83% realiza Evaluación Formativa (35 docentes en total), donde según los participantes, evalúan a través de guías escritas en línea, videos, audios vía whatsapp, tablas de progreso, escalas de apreciación, registros de observación, entre otras. Asimismo, (Gallardo,2020) plantea que a la hora de evaluar a los estudiantes, hay elementos que presentan modificaciones, como lo son la Planeación de las clases, por ejemplo sobre la Priorización Formativa por sobre otro tipo de evaluaciones, debido a la situación actual de pandemia, ya que estas evaluaciones son más flexibles. A su vez, en el Decreto N° 67 (Mineduc, 2018b) - que es mencionado en “Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19” (Mineduc, 2020b) - se propone este tipo de evaluación para verificar el avance de los alumnos durante el proceso educativo, orientando las acciones a través de la retroalimentación, además de definir el rol del docente para reflexionar sobre las estrategias utilizadas y la toma de decisiones acorde a las necesidades de cada estudiante.

Gráfico 4.15: Eficacia de las evaluaciones de progreso



Representación de la eficacia de las evaluaciones de progreso

En cuanto a la eficacia de las evaluaciones formativas realizadas por los docentes, se observa que un 16% considera que son eficaces, un 17% son medianamente eficaces. Lo que al relacionarlo con el Decreto N° 67 del Mineduc (2018b) que indica que las evaluaciones formativas entregan al docente información sobre la efectividad de sus prácticas pedagógicas, permitiéndole reflexionar y realizar los ajustes pertinentes para apoyar oportunamente a sus alumnos. Sin embargo, un 17% considera que es ineficaz, mencionando que es muy difícil comprobar los aprendizajes logrados de forma remota, ya que, en los casos de los más pequeños algunos docentes indican que reciben ayuda de sus familiares, por lo que prefieren la participación en clases para obtener información objetiva del proceso educativo.

Cabe señalar que el 50% de los participantes restantes no entrega suficiente información acerca de la eficacia tanto en las evaluaciones implementadas (instrumentos) como en el tipo de evaluación.

4.3.5 Pregunta de investigación subsidiaria 5: ¿Cómo perciben los profesores el impacto que las clases a distancia pueden generar en su carga laboral y emocional?

En relación con la pregunta subsidiaria número 5, la cual se relaciona con la variable 4 obtenida del cuestionario 2 ítem 2, enfocada en la percepción sobre el impacto laboral y emocional de los docentes, se obtienen los siguientes resultados:

En el aspecto laboral, los docentes informan que han tenido más trabajo del habitual (85,7%), que en número específico de docentes corresponde a: 12 de Inglés, 9 en general (todas o casi todas las materias de Enseñanza Básica), 5 de Matemáticas, 3 de Música, 1 de Lenguaje e Historia respectivamente. Estos datos se relacionan con lo indicado por Pacheco (2002) ya que el autor menciona los diversos roles de los docentes, además de cómo estos deben adaptar sus estrategias y metodologías por el tiempo de pandemia.

Por otro lado, en la parte del tiempo dedicado a preparar, corregir clases y material (ambas con un 38,1%), el cual se refiere a quienes dedican entre 4 a 7 horas tanto para preparación de clases y materiales, los que preparan clases y material son 4 de Inglés, 3 en general, 2 de Matemática, 2 de Música y 1 tanto de Historia como de Estudios sociales y Convivencia social. Por otra parte, aquellos que dedican 4 a 7 horas en corregir corresponden a 3 docentes de Matemáticas, 3 en General, 3 de Inglés, 2 de Música, 2 de Párvulo y 1 de Historia, Lenguaje y Convivencia social. Estos porcentajes pueden darse porque los docentes pueden dedicar una o dos horas diarias en los momentos que tengan libre después de las clases virtuales, que tienen una duración de entre 30 a 90 minutos dependiendo de la plataforma que utilicen, esto también se relaciona con la organización de los docentes en su vida laboral y familiar. Finalmente, los docentes indican que algunas veces han podido organizarse para separar el ámbito familiar del laboral (40,5%) siendo 6 de Inglés, 4 en general, 3 de Música, 2 de Párvulo, y 1 de Ed Física y Matemáticas. Por tanto, se puede inferir que esto ya es algo rutinario para los docentes ya que siguen a cargo de los mismos alumnos solo que en horarios diferentes con menos hora distribuidas en la semana y que ciertas situaciones requieren más uso de su tiempo, por ejemplo, una de las problemáticas descritas por McIlvenna (2020) que es solucionar el percance de la poca conectividad o falta de atención de los estudiantes con reuniones individuales, revisión de trabajos, y creación de material accesible para todos los estudiantes, sobre todo aquellos con necesidades educativas o de conexión.

En el aspecto emocional, los docentes se han sentido sobrecargados de actividades (69%), lo cual se complementa con el porcentaje que indica que los docentes sienten que han trabajado más; sin embargo, estos sienten que están innovando su práctica docente con el uso de herramientas digitales (64,3%) y sienten que es una experiencia interesante (52,4%). Esto se relaciona con la necesidad de actualización de información e innovación, elementos descritos en el Marco de la Buena Enseñanza (Mineduc,2008) como dimensiones de un docente efectivo quien ve la situación como una oportunidad para aprender e integrar nuevos conocimientos a sus estrategias y metodologías de enseñanza. También el primer enunciado se relaciona con lo descrito

por la Fundación Educación 2020 (2020b) en evaluar en tiempos de pandemia, donde se especifica que el concepto de evaluación se relaciona con “momentos de presión, estrés y carga de preparar y corregir” (p. 2).

Con relación a los sentimientos de los docentes, en su mayoría presentan sentimientos de ansiedad (64,3%) al iniciar una clase; esto se relaciona con el hecho de que en el aula virtual no se pueden observar las emociones, a menos de que sea por la cámara web, las cuales sirven para identificar necesidades y problemáticas de los estudiantes (Jiménez, 2011). A su vez, Cáceres (2020) menciona que los estudiantes podrían estar rechazando las clases a distancia al sentirse desmotivados; estos sentimientos influyen de manera negativa en los docentes provocando que estos se sientan inseguros de sus habilidades. Dueñas (2002, citado en García 2012) menciona que el uso de las Tics ha producido un incremento de la ansiedad y otros trastornos (alimenticio y del sueño), esto en consecuencia del analfabetismo digital. Finalmente, los docentes sienten tranquilidad (61,9%) al finalizar las clases, como consecuencia de las otras emociones negativas (cansancio, soledad, presión y estrés) que han presentado durante estas. Estos resultados se fundamentan en Reeve (2009), quien explica las funciones de las emociones, y en este caso los docentes usaron las emociones como algo adaptativo, social y motivacional, ya que el ambiente les condiciona a enfocarse en un objetivo, lo social en relación con la trata de pares y alumnos, y motivacionales, ya que las etapas estaban cargadas de ciertas emociones siendo al iniciar la ansiedad y al terminar, la tranquilidad.

4.4 Análisis de las variables dependientes

4.4.1 Diseño de la clase:

Esta información de la variable se encuentra analizada en las preguntas subsidiarias números 2 y 3.

4.4.2 Experiencia de los docentes sobre las TIC

Esta variable ha sido analizada en las preguntas subsidiarias número 1.

4.4.3 Recursos materiales

Esta variable ha sido analizada en las preguntas subsidiaria número 1 y 2.

4.4.4 Aspecto emocional/personal

Esta variable ha sido analizada en las preguntas subsidiarias número 4 y 5.

4.4.5 Variables no consideradas previamente en el estudio.

Respecto a las variables no consideradas, no se encontraron otras que fuesen relevantes durante la investigación y que no se relacionarán con las limitaciones. Ejemplo: tiempo, información personal de los participantes, es decir, género, edad, tiempo que lleva en la pedagogía.

CAPÍTULO V:

CONCLUSIONES

5.1 Introducción

El capítulo que se muestra a continuación contiene las conclusiones, implicaciones, limitaciones y proyecciones de la investigación centrada en describir los efectos del uso de las TIC como recurso provisorio para las clases a distancia, a partir de la experiencia y percepciones de profesores chilenos que trabajan en colegios durante el período de pandemia del año 2020 en Chile.

5.2 Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en los instrumentos, se puede inferir que existen diversos efectos de ocupar las TIC como recurso provisorio en los participantes en cada una de las 4 variables analizadas.

Uno de los efectos es la percepción que los participantes tienen sobre la actualización de conocimientos, en base a una reflexión de su propios conocimientos y habilidades, ya que por ser una situación compleja los docentes debieron capacitarse formal e informalmente, tal y como menciona el Mineduc (2008) en el cuarto dominio, “Las Responsabilidades Profesionales”, del Marco de la Buena Enseñanza donde el docente debe actualizarse según sea el contexto, para lo cual se debió dedicar tiempo extra de lo laboral. Lo que se relaciona con lo mencionado por Pérez y de Pablos Pons (2015) quienes indican la importancia del tiempo necesario para que los docentes vayan transformando su praxis a través de nuevos conocimientos y habilidades que se adquieren para utilizar las TIC, y también considerar la frecuencia con la que las herramientas tecnológicas son utilizadas por los profesores (Almerich et al., 2011b). Sobre lo cual los datos presentaron que a pesar de que 30 docentes fueron capacitados

formalmente, 39 informalmente y 27 de ambas maneras, los participantes sienten que aún necesitan investigar y practicar con mayor detalle acerca de las TIC.

Por otra parte, en relación con los efectos ocurridos tanto en los recursos y el diseño de la clase, ya que de acuerdo con los resultados obtenidos en las preguntas subsidiarias 2 y 3, se necesitaron aplicaciones que cumplieran los requerimientos de los docentes, debido a lo esencial que es mantener contacto con los estudiantes para realizar los seguimientos y progresos de estos. Por lo que los participantes priorizaron recursos sobre otros dependiendo de cada situación; dentro de ellos se encuentran Zoom y Google Meet para reuniones online o clases; para gestionar el aprendizaje ellos ocupan Google Classroom y; para contactarse con alumnos y familias para hacer el seguimiento se ocupan WhatsApp y correo electrónico. Dichas herramientas están acorde a los lineamientos entregados por Mineduc (2020b) en la “Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19”.

Finalmente para el diseño de la clase, en las estrategias se encuentran con mayor frecuencia de uso las de adquisición y apoyo al procesamiento de la información; en las metodologías se encuentran el aprendizaje significativo como elemento principal y partes de los Aprendizajes Colaborativo y Basado en el Pensamiento, en concordancia con lo indicado por Londoño (2017), Docentes al Día (2019), y Fundación Educación 2020 (2020a), debido a la importancia de complementar el Aprendizaje Significativo con los otros dos ya mencionados durante las clases a distancia en pandemia.

Otro efecto está relacionado con la percepción sobre el progreso de los estudiantes en base a las evidencias y evaluaciones que presentan. Se observa que la mayoría de los y las docentes (43%) considera tanto aspectos sincrónicos (evidencias en tiempo real, como presentaciones, reflexiones, y respuestas a preguntas abiertas orales), como asincrónicos (evidencias fuera del tiempo real, informes, guías, tareas, videos, fotos) para identificar los aprendizajes de sus estudiantes, permitiendo a los docentes tener una visión más amplia del proceso de enseñanza-aprendizaje al contar con más opciones que permitan evaluar a los educandos. Asimismo, un 83% de los participantes

realiza Evaluación Formativa, considerando que entregan centrándose más en la evaluación del proceso por sobre la calificación, por ende, presenta concordancia con Fundación Educación 2020 (2020b). Sin embargo, un 17% de esos docentes considera que sus evaluaciones son medianamente eficaces y un 17% considera que son ineficaces, por lo que los participantes coinciden en que es muy difícil tener el control de lo que ocurre fuera de las clases a distancia; sólo queda pensar que las evidencias entregadas por sus estudiantes son realizadas completamente por ellos y, por lo tanto, son verídicas. Por ende se infiere que el poco hábito de estudio y la falta de autonomía de los estudiantes son los factores que dificultan poder trabajar de manera asincrónica y afecte la eficacia de las evaluaciones de los docentes (Fundación Educación, 2020, 2020c; y el Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera et al., 2020).

Finalmente, otro efecto fue el impacto de las clases a distancia en las emociones de los docentes y, por consiguiente, de los estudiantes debido a que el docente es el acondicionador emocional (Ardila, 2001, citado en Espinoza, 2020), como se observa en el Cuestionario 2, del ítem II en los aspectos laboral y emocional de los docentes. Un 64,3% presenta ansiedad al iniciar las clases a distancia y un 61,9% manifiesta sentir tranquilidad al momento de finalizar las clases. Sumado al ámbito laboral, los docentes se sintieron sobrecargados (69%), ya que para la preparación de clases y material, necesitaron entre 4 a 7 horas a la semana, pero teniendo que ocupar otros momentos de vida familiar cuando el contenido era complejo y debieron realizarse modificaciones para corregirlo, por ende, se evocan sentimientos de estrés, presión y carga (Fundación Educación 2020, (2020b). Asimismo, la gran mayoría de los docentes frente a las clases a distancia percibió a sus estudiantes emocionalmente desmotivados (43% del total), por tanto, se infiere que las emociones que sienten los estudiantes respecto a las clases a distancia son aburrimiento (63%) estrés/ansiedad (41%) y molestia/frustración (35%), de acuerdo con los resultados obtenidos de la encuesta de Fundación Educación 2020 (2020c).

5.3 Implicaciones, limitaciones y sugerencias

5.3.1 Implicaciones

Como primera implicancia, los datos recopilados en la investigación pueden utilizarse como una guía para que los docentes puedan capacitarse informalmente, debido a que en la información entregada se presentan las diferentes metodologías, y estrategias presentadas por los participantes para desarrollar sus clases a distancia; también se entregan sugerencias de autores en Webinars, que dan soluciones a los principales problemas de las clases a distancia. Finalmente, se entregan ciertas pautas que los docentes pueden seguir para realizar actividades en clase, aplicaciones a utilizar y estructura de la clase (que se encuentran en los instrumentos que utilizamos y las respuestas de estos).

El contexto de pandemia en la que muchos docentes debieron adecuar sus clases a la modalidad de a distancia cuando solían hacerlas presenciales en su totalidad, por lo que significó que estos presentaran la necesidad de capacitarse para enfrentar las diversas y nuevas situaciones que el proceso educativo pudiese presentar. Tal y como se observa en los datos ya mencionados, los participantes necesitaron de capacitaciones- observando un mayor número en las de tipo informal que formal-, y pese a ello, el 71% indicó que se requería mejorar aún más la formación del docente en torno a esta modalidad y herramientas digitales, además de tener presente el acceso a los recursos materiales para desarrollarlas.

Debido a lo anterior, se encuentran dos nuevas implicancias relacionadas a la capacitación. Primero, depende de cada sostenedor y equipo directivo la capacitación entregada a su equipo de profesores según sus requerimientos. Segundo, los docentes deberían ser capacitados en diversas situaciones, como por ejemplo capacitarse en los tipos de clases (expresados en el marco teórico) como una base para que los docentes puedan por lo menos tener conocimiento sobre otro tipo de clase dentro de las categorías tradicional y a distancia.

Teniendo en cuenta los hallazgos presentados, se hace necesario considerar la posibilidad de realizar estudios en torno a las modificaciones que podrían surgir en las mallas de las carreras de pedagogía y sus prácticas profesionales para profundizar sobre las metodologías, estrategias, y plataformas en torno a las TIC, de manera que en base a estos resultados, los futuros profesores puedan tener herramientas -conocimientos, habilidades y actitudes- que los ayuden al momento de tener que cambiar la modalidad de enseñanza.

Como implicancia teórica, a través del Marco Teórico e Instrumentos aplicados se pueden tener ideas para la obtención de información al respecto a las clases a distancia en Chile desde la perspectiva de los docentes, dando algo concreto desde las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación, que podrían ser útiles para la mejora de estos.

5.3.2 Limitaciones del estudio

5.3.2.1 Limitaciones

La primera limitación es la falta de fuentes de información, esto debido a que en el momento de realizar esta investigación el tema era nuevo y no se tenía certeza de la complejidad que tendría la pandemia, la búsqueda de información para comparar las clases presenciales y a distancia tanto en jardines como en establecimientos escolares de nuestro país y en otros se tornó algo difícil, porque se realizaban estudios a nivel mundial sobre este tema paralelamente. Además, al principio la información encontrada no era objetiva y confiable debido a que los datos correspondían a blogs y páginas de internet con ideas subjetivas, que se caracterizaban por entregar suposiciones y no eran de fuentes que entregaran estadísticas fiables.

La segunda limitación está relacionada con la calidad de las respuestas entregadas, ya que algunos de los participantes del estudio no se expresaron lo suficiente a pesar de pedir que explicaran en las instrucciones, debido a que ciertas respuestas consistían en monosílabos “sí”, “no”, “depende” y no redactaban más allá de eso, o no

entregaron razón del porqué de esa situación. Respecto a esto, también existieron ciertas incongruencias de información proporcionada por los participantes en torno al Cuestionario I y el Ítem I de la Encuesta sobre a quienes recibieron capacitación; sin embargo, gracias a su comparación, fue posible establecer el total de docentes capacitados de manera formal e informal, presentando 30 docentes y 39 respectivamente.

Como punto final, debido a la carga laboral de los docentes y su disponibilidad, se debió ampliar el plazo para que pudieran responder los instrumentos. El otro factor es que eran 3 instrumentos por contestar y para lograr cierto número de participantes se enviaron los instrumentos como enlaces por aplicaciones como WhatsApp y Facebook. La fecha de inicio para completarlos fue en Agosto e inicialmente se dio un mes para completarlo; debido a que faltaba gente, se dio plazo hasta la primera semana de Octubre.

5.3.2.2 Cómo superar las limitaciones

En relación con la limitación de la búsqueda de información, se pueden comparar con estudios que contengan elementos similares a los de esta investigación para crear una triangulación de datos que nos den categorías para utilizar. Otro punto sería crear definiciones que se adapten al tema de la investigación a partir de las definiciones de otros autores.

Respecto a la limitación de la calidad de las respuestas, debido a la poca información entregada por los docentes y las incongruencias encontradas en ciertos instrumentos, se necesitaría crear preguntas de carácter objetivo o complementarias con otras para que se logre una respuesta completa y concreta, que no deje espacios para contradicción o confusión de los docentes.

Para superar la última limitación, los investigadores deben tener en cuenta la disponibilidad de los docentes, tomando en cuenta que quizás los 3 instrumentos podrían ser mejorados y aplicados en distintos tiempos, para cumplir con las limitaciones de

disponibilidad y seguimiento, para que no sea tanta carga a los participantes y tener una constancia de las diferencias de cada docente en los periodos escolares (donde hay meses o semanas con más carga y estrés laboral que otros). Además, sería interesante analizar el proceso que los docentes han tenido al experimentar con las clases virtuales y los recursos.

5.3.3 Sugerencias para futuras investigaciones

En base a los hallazgos de la presente investigación, se sugiere considerar a los padres/apoderados y estudiantes como participantes dentro de la investigación para enriquecer el estudio con sus opiniones y experiencias, ya que así se podrían contrastar y/o comparar la experiencia de los distintos actores de la comunidad escolar.

Como el tema en ese momento era nuevo, una sugerencia sería realizar el seguimiento de respuestas, que se refiere a aplicar los instrumentos como en el estudio de Fundación Educación 2020 (2020) #EstamosConectados que fue actualizado, esto ya que se inició en mayo y otro entre octubre-noviembre para determinar cambios en los aspectos a investigar y se descubrieron e incluyeron a padres en los aspectos que consideraron, detallando aún más la información que habían obtenido en el instrumento utilizado .

Finalmente, se sugiere realizar estudios que profundicen sobre metodologías, estrategias y plataformas que puedan ser utilizadas en clases a distancia con alumnos que tengan Necesidades Educativas Especiales.

Bibliografía

- Abdel Saieda- Hafez Pérez. (2013). *Implantación del Thinking Based Learning (TBL) en el aula de Educación Primaria. Propuesta de Intervención*. [Tesis para el grado de Maestro de Primaria, Universidad Internacional de la Rioja Facultad de Educación]. Repositorio Digital Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 30 de Enero, 2020, desde el sitio https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1862/2013_07_04_TFG_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Aftakhar, S. (2016). Google Classroom: what works and how?. *Journal of Education and Social Sciences*, 3(1), 12-18. Recuperado el 19 de Mayo, 2020, desde el sitio web http://jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3_35.pdf
- Aguiar, V., & Almeida, A. (2015). Tema 3: Comunicación, Tecnología y Educación. *La educación del siglo XXI*. (pp.97-117). Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Recuperado el 14 de Julio, 2020, desde el sitio web <https://bibliotecadigital.umayor.ci:2792/es/ereader/umayor/57192?page=5>
- Aguilera, R. (2013, Abril). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios Políticos*, 9(28), 81-103. Recuperado el 26 de Septiembre, 2020, desde e sitio web <http://www.scielo.org.mx/pdf/ep/n28/n28a5.pdf>
- Almerich, G., Suárez, J., Belloch, C., & Bo, R. (2011a, Junio). Las necesidades formativas del profesorado en TIC. *RELIEVE*, 17(2), 1-28. Recuperado el 10 de Mayo, 2020, desde el sitio web https://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_1.htm
- Almerich, G., Suárez, J., Jornet, J., & Orellana, M. (2011b). Las competencias y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) por el profesorado: estructura dimensional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 28-42. Recuperado el 11 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374002>

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W, Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman. Recuperado el 23 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl%20-%20A%20taxonomy%20for%20learning%20teaching%20and%20assessing.pdf>

Aparicio, M. M. (2013, 30 de Septiembre). Métodos, Técnicas y Estrategias- Planeamiento Didáctico. *WordPress*. Recuperado el 23 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://maestriasutec.wordpress.com/3-5-metodos-tecnicas-y-estrategias/>

Arancibia, V. C., Herrera, P. P., & Strasser, K. S. (2016). *Manual de la psicología educacional*. Versión Electrónica Digitalia. Recuperado el 20 de Abril, 2020. Desde el sitio web <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>

Arboleda, T. N., Alvarado, M. H., Antón, J. M., Beltrán, D. A., Del Carmen, L. P., Galvis, A. P., Leal, D. F., Leal, J. A., Leiva, A .B., Martínez, P. B., Melo, A.C., Parra J. A., Rama, C. V., Rincón, J. A., Salazar, R. R., & Silva, L. S. (2013). *La educación superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades*. Virtual Educa, Acesad. Recuperado el 20 de Octubre, 2020, desde el sitio web https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/la_educacion_superior_a_distancia_y_virtual_en_colombia_nuevas_realidades.pdf

Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2016). Analyzing the effects of emotion management on time and self-management in computer-based learning. *Computers in Human Behavior*, 63 (1) , 517-529. DOI: [10.1016/j.chb.2016.05.068](https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.068)

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

- Barbán, V. G. (2017). *Efectos del Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL) en la Enseñanza de las Ciencias Naturales: Implicaciones para la Formación del Profesorado*. [Tesis para el grado Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid Facultad de Formación de Profesorado y Educación Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación]. Dialnet. Recuperado el 30 de Enero, 2020, desde el sitio web <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=121295>
- Barberá, E. & Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. A. Machado Libros S. A.
- Barkley, E., Cross, P., & Howell, C. (2007). Aprendizaje Colaborativo. *Técnicas para el aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario* (p.19). Ediciones Moraga.
- Bates, A. W. (2005). *Technology, E- learning and Distance Education*. Routledge.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Longmans, Green and Co. Ltd.
- Budin, S., Hashey, A., & Markelz, A. (2020, 27 de Agosto). *Establishing a Consistent, Organized, and Respectful Learning Environment during Virtual Class Meetings* [Video]. Zoom. <https://us02web.zoom.us/j/86469147712?pwd=UWtBd2p4NFBDZ1ZoZmdiMWhGNFA0dz09>
- Bugueño, M., & Sierralta, E. (2020, 10 de Junio). Educación a Distancia: los nuevos desafíos para la relación escuela y familia. *Diario Uchile*. Recuperado el 1 de Febrero, 2020, desde el sitio web <https://radio.uchile.cl/2020/06/10/educacion-a-distancia-los-nuevos-desafios-para-la-relacion-escuela-y-familia/>
- Cabello, R., Ruíz, D., & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-39. Recuperado el 13 de Octubre, 2020, desde el sitio web

https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf

Cáceres, K. (2020). Educación virtual: creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 1-27. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>

Cakir, H., & Bichelmeyer, B. (2016). Effects of teacher professional characteristics on student achievement: An investigation in blended learning environment with standards-based curriculum. *Interactive Learning Environments*, 24(1), 20-32. DOI: [10.1080/10494820.2013.817437](https://doi.org/10.1080/10494820.2013.817437)

Campus Educación. (2018, 20 de Febrero). Modelo, Método, Metodología... ¿Qué terminología emplear?. *Composiciones Campus Educación*. Recuperado el 26 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://www.campuseducacion.com/blog/recursos/articulos-campuseducacion/modelo-metodo-metodologia-terminologia-emplear>

Canal Audiovisual UNIA. (2017, 17 de Octubre). *Seminario virtual sobre Aulas Virtuales con herramientas de videoconferencia online (#webinarsunia)*. [Video]. Vimeo. Recuperado el 5 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://vimeo.com/238562444>

Center of Excellence in Leadership of Learning. [CELLatUINDY] (2010, 13 de Diciembre). *Overcoming the Global Achievement Gap*. [Video]. Youtube. Recuperado el 31 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.youtube.com/watch?v=D3gpjilOqHA>

Chamorro, A., M. (2019). *La Evaluación en la Educación a Distancia. Estado del Arte. Una perspectiva desde la teoría de la distancia transaccional*. [Tesis para el grado de Especialista en Tecnología Informática Aplicada en Educación, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 19 de Abril, 2020, desde el sitio web http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80386/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Cirigliano, G., & Villaverde, A. (1997). *Dinámica de grupos y educación*. Lumen- Humanitas.

Confederación Interamericana de Educación Católica. (2018, 10-12 de Enero). *Gestión para el Aprendizaje, la Innovación y la Creatividad* [Diapositivas de Power Point]. CIEC. Recuperado el 2 de Octubre, 2020, desde el sitio web <http://www.congresociec.com/miguel-barrero.pdf>

Contreras, B. (2010, Julio). Integración de tecnología a través del aula virtual y el cambio en prácticas pedagógicas de docentes. *Calidad en la educación*, 1(32), 272-283. Recuperado el 22 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.cned.cl/file/1322/download?token=DPwMqUoi>

Coria, A., Pastor, I., & Torres, Z. (2013, Diciembre). Propuesta de metodología para elaborar una investigación científica en el área de Administración de Negocios. *Pensamiento & Gestión*, 1(35), 1-24. Recuperado el 27 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64629832002>

Cuadrado, I., & Fernández, I. (2008). How do teachers intervene to encourage learning in Secondary Education? A discourse analysis based comparative study. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(1), 3-23. DOI: [10.1174/021037008783487101](https://doi.org/10.1174/021037008783487101)

Currículum Nacional. (2020a, 24 de Septiembre). *Priorización Curricular*. Recuperado el 22 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular>

Currículum Nacional. (2020b, 30 de Septiembre). *Recursos Educativos: Resolución Exenta N° 2765 - Implementación de la Priorización curricular en forma remota y presencial*. Recuperado el 22 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/209381:Resolucion-Exenta-N-2765-Implementacion-de-la-Priorizacion-curricular-en-forma-remota-y-presencial>

- D. Chabot & M. Chabot. (2009). *Pedagogía emocional: Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Alfaomega.
- Damasio, A. R. (2018). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Booket.
- De León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Cantabria. Recuperado el 2 de Febrero, 2020, desde el sitio web http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliaescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf
- Del Valle, M., & Silva, A. (2019). El manejo de la inteligencia emocional en las aulas virtuales y su impacto socio educativo. El camino de entornos urbanos inteligentes hacia entornos urbanos emocionales. *Brazilian Journal of Development*, 5(7) , 8556-8573. DOI:10.34117/bjdv5n7-070
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chiung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Nanzhao, Z., & Won Suhr, M. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Ediciones Unesco. Recuperado el 30 de Octubre, 2020, desde el sitio web http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chiung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Nanzhao, Z., & Won Suhr, M. (1996). La educación o la utopía necesaria. *La Educación Encierra un Tesoro*. (pp.11-15). Ediciones Unesco. Recuperado el 22 de Abril, 2020, desde el sitio web http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf

- Díaz, F. & Hernandez, G. (2008). Constructivismo y Aprendizaje Significativo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* (pp. 23-61). Mc Graw Hill. Recuperado el 28 de Agosto, 2020, desde el sitio web <https://buo.org.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Diep, A., Zhu, C., Struyven, K., & Blicek, Y. (2017). Who or what contributes to student satisfaction in different blended learning modalities?. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 473-489. Recuperado el 1 de Noviembre, 2020, desde el sitio web <https://doi.org/10.1111/bjet.12431>
- Docentes al Día. (2019, 29 de Diciembre). 8 métodos de enseñanza que todo profesor debería conocer. *Docentes al Día*. Recuperado el 29 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://docentesaldia.com/2019/12/29/8-metodos-de-ensenanza-que-todo-profesor-deberia-conocer/>
- Educarchile. (2017, 3 de Noviembre). *Entrevista Educativa - Robert Swartz y el Aprendizaje Basado en Pensamiento* [Video]. Youtube. Recuperado el 30 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://www.youtube.com/watch?v=-qCs4UOYMKk>
- Educarchile. (2020, 5 de Agosto). *Recomendaciones y herramientas para implementar la priorización curricular*. Educarchile. Recuperado el 27 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.educarchile.cl/recomendaciones-y-herramientas-para-implementar-la-priorizacion-curricular>
- Educrea. (2012, 27 de Septiembre). *Aprendizaje colaborativo en las redes de aprendizaje*. Educrea. Recuperado el 30 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://educrea.cl/aprendizaje-colaborativo-en-las-redes-de-aprendizaje/>
- Enlaces. (2016, 26 de Marzo). *Historia*. Enlaces. Recuperado el 21 de Octubre, 2020, desde el sitio web <http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/historia/>

Espinoza, E., Alaniz, L., Arreola, R., Barrera, M., Correa, J., Cubillas, M., Gómez, B., Gómez, M., Gómez, S., González, D., Hernández, J., López, L., Navejas, R., Ochoa, M., Pérez, G., Pietra, A., Ramírez, N., Rodríguez, C., Salcido, J., & Sánchez, U. (2020). *Experiencias de Investigación Multidisciplinar núm. 1: Aprendizaje integrado: investigación, conocimiento y práctica*. Universidad Marista de Guadalajara. Recuperado el 19 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.researchgate.net/publication/339460655>

Estado de Chile. (1980, 21 de octubre). *Constitución de la República de Chile*. Santiago, Chile. Recuperado el 23 de Abril, 2020, desde el sitio web <https://www.bcn.cl/Books/Constitucion Politica de la Republica de Chile 1980/index.html#p=1>

Estay, C. A. (2015). *La educación virtual universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes*. [Tesis para el Grado de Doctor, Universidad Politécnica de Cataluña]. Tesis Doctoral en Xarxa. Recuperado el 12 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://www.tdx.cat/handle/10803/397710#page=1>

Fernández-Castillo, A. (2015, Diciembre). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *ReiDoCrea*, 4(48), 391-404. Recuperado el 2 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.ugr.es/~reidocrea/4-48.pdf>.

Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya.

Forteza, M. A. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias, Materiales para la docencia universitaria*. Universitat Jaume I. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/MDU1>

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Friesen, N. (2012). *Report: Defining Blended Learning*. WordPress. Recuperado el 26 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.normfriesen.info/papers/Defining Blended Learning NF.pdf>

- Fundación Educación 2020. (2020a). *Educación en tiempos de pandemia parte 1: Recomendaciones pedagógicas para la gestión curricular y la formación ciudadana*. Recuperado el 1 de Octubre, 2020, desde el sitio web http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas_E2020.pdf
- Fundación Educación 2020. (2020b). *Educación en tiempos de pandemia parte 3: Recomendaciones pedagógicas para la evaluar aprendizajes en tiempos de COVID-19*. Recuperado el 27 de Febrero, 2020, desde el sitio web http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/Orientaciones_documento3.pdf
- Fundación Educación 2020. (2020c). *Informe de resultados #Estamos Conectados, Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria*. Educación 2020. Recuperado el 20 de Mayo, desde el sitio web <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Final-Encuesta-EstamosConectados-E2020.pdf>.
- Fundación Universitaria Claretiana. (2018, 30 de Agosto). *Diferencias entre la modalidad distancia y la modalidad virtual*. Uniclaretiana. Recuperado el 1 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://estudiar-a-distancia.uniclaretiana.edu.co/diferencias-entre-la-modalidad-distancia-y-la-modalidad-virtual>
- Galán de la Calle, M. (2015). *Procesos y estrategias cognitivas de codificación y recuperación de información en diferentes niveles educativos*. [Tesis para el Grado de Doctor, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid Repositorio Documental. Recuperado el 2 de Octubre, 2020, desde el sitio web <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16076>
- García, F., Fonoll, J., García, J. F., García, J. V., Guerra, A., Gutiérrez, E. y Restrepo, Jaúdenes, C., Martínez, L., & Romero, L. (2012). *Accesibilidad, TIC y educación*. Gobierno de España, Ministerio de Educación. Recuperado el 14 de Julio, 2020 desde el sitio web https://bibliotecadigital.umayor.cl:2074/es/ereader/umayor/49243?col_q=Accesibilidad,_TIC_y_educaci%C3%B3n.&col_code=ELC004&prev=col

García, J. (2012, Diciembre). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. Recuperado el 13 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

García-Aretio, L. (2011, Julio). Perspectiva teórica de la educación a distancia y virtual. *Revista Española de Pedagogía*, 1(249), 255-271. Recuperado el 29 de Mayo, 2020, desde el sitio web https://www.researchgate.net/publication/235664903_Perspectivas_teoricas_de_la_educacion_a_distancia_y_virtual

García-Aretio, L., García, M. B., García, M, P., Quintanal, J., & Ruíz, M., (2009). *Concepción y Tendencias de la Educación A Distancia en América Latina*. Centro de Altos Estudios Universitarios, Organización de Estados Iberoamericanos, AECID. Recuperado el 3 de Noviembre, 2020, desde el sitio web https://www.researchgate.net/publication/235731739_Concepcion_y_tendencias_de_la_educacion_a_distancia_en_America_Latina

González, R. (2015, Diciembre). El diálogo. *Razón y Fe*, 273(1.407), 27-38. Recuperado el 31 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://fund-encuentro.org/index.php/razonyfe/article/view/9528/8953>

Google. (2020). *Hangouts*. Google. <https://hangouts.google.com/>

Google. (s.f). *Administra la enseñanza y el aprendizaje con Classroom*. Google. Recuperado el 3 de Mayo, 2020, desde el sitio web https://edu.google.com/intl/es-419/products/classroom/?modal_active=none

Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37(1), 40-53. <https://doi.org/10.1080/03634528809378702>

Graham, C. R. (2013). *Emerging practice and research in blended learning*. (G. Moore, Ed.). Routledge.

- Guaña-Moya, E., Llumiquinga-Quispe, S., & Ortiz-Remache, K. (2015, Diciembre). Caracterización de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) en la educación virtual. *Ciencias Holgún*, 21(4) , 1-16, Recuperado el 19 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.redalyc.org/pdf/1815/181542152006.pdf>
- Guarín, A., Echeverri, B., Jaén, D., Jaramillo, D., Jiménez, J., Lopera J., Parra, J., Rendón, D., Roldán, N., Torres, C., & Yepes, L. (2005). *EDUCACIÓN VIRTUAL. Reflexiones y Experiencias*. Fundación Universitaria Católica del Norte. Recuperado el 29 de Abril, 2020, desde el sitio web <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/educacion-virtual-reflexiones-experiencias.pdf>
- Gvirtz, S., & Podestá, M. (2007). Introducción, *El rol del supervisor en la mejora escolar*. (pp.11-35). Aique Educación.
- Hernández, M., & Marín, C. (2014, Enero-Junio). Competencias emocionales: significación que dan los tutores eLearning. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12, 1-18. Recuperado el 27 de Octubre, 2020, desde el sitio web <http://11.ride.org.mx/index.php/RIDSESECUNDARIO/article/viewFile/848/829>
- Hernández, R. & Infante, M. (2015, Diciembre). El método de Enseñanza-Aprendizaje de Trabajo Independiente en la Clase Encuentro: Recomendaciones Didácticas. *Revista de Pedagogía*, 37(1), 215-231. Recuperado el 1 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.redalyc.org/pdf/659/65950543011.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Hills, I. (2012). Casos de investigación acción en la escuela. Trabajo colaborativo: Estrategia clave en la educación de hoy. *Cuaderno de Educación Universidad Alberto Hurtado*, 1(41), 1-19. Recuperado el 30 de Septiembre, 2020, desde el sitio web http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_41/pdf/art_trabajo_colaborativo.pdf

Hiltz, S., R. (1995). Virtual Architecture/ Real Learning, *The virtual classroom Learning Without Limits vía Computer Network* (pp. 3-18). Ablex Publishing Corporation.

Iborra, A., & Izquierdo, M. (2010, Junio). ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal. *Revista General de Información y Documentación*, 20(1), 221-241. Recuperado el 31 de Enero, 2020, desde el sitio web <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/RGID1010110221A/9030>

Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera., Centro Costadigital de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso., Centro de Desarrollo Profesional Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales., Observatorio de Prácticas Educativas Digitales -OPED- de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile., & SUMMA - Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. (2020). *Informe de Resultados: Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes*. Mirada Docentes. Recuperado el 22 de Mayo, desde el sitio web https://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf

Jaramillo, D. (2007). Sobre didáctica y clase virtual. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(14), 1-7. Recuperado el 2 de Mayo, 2020 desde el sitio web <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220381003.pdf>

Javaloyes, M. J. (2016). *Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el Aula. Estudio descriptivo en profesorado de niveles no universitarios*. [Tesis para el grado de Doctora, Universidad de Valladolid Repositorio Documental]. Recuperado el 26 de Abril, 2020, desde el sitio web <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16867/1/Tesis1021-160505.pdf>

Jiménez, J. (2011, Febrero). Elementos de la comunicación y el aprendizaje en la educación virtual. *Contactos*, 1(79), 23-30. Recuperado el 21 de Mayo, 2020, desde el sitio web <http://www2.izt.uam.mx/newpage/contactos/anterior/n79ne/evaluacion.pdf>

Johnson, M., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência y Saúde Coletiva*, 25(1), 2447-2456. DOI: [10.1590/1413-81232020256.1.10472020](https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020)

Jones, C. (2020, 24 de Marzo). Ideas para profesores: Cómo pasar tus clases al formato virtual 2. *Cambridge*. Recuperado el 26 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://blog.cambridge.es/ideas-para-profesores-como-pasar-tus-clases-al-formato-virtual-2/>

Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2020, 1 de Julio). *Programa Becas TIC*. Chile Atiende. Recuperado el 22 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.chileatiende.gob.cl/fichas/10502-programa-becas-tic>

Kyriacou, C. (2018). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. Islamic University of Gaza. Recuperado el 2 de Octubre, 2020, desde el sitio web <http://site.iugaza.edu.ps/akeshta/files/2018/02/Effective-Teaching-in-Schools-Theory-and-Practice1.pdf&sa=D&ust=1603821400968000&usq=AOvVaw1LgGrSKf4MTgg3cewQE3tN>

Lalima & Dongwal, K. (2017). Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 129-136. DOI: [10.13189/ujer.2017.050116](https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050116)

Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* [Tesis para el grado de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Digital Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado el 30 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://reunir.unir.net/handle/123456789/614>

Lau, G. (2018). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de los tres últimos grados de la secundaria de una institución educativa estatal en Lima*. [Tesis para el grado de Maestría, Universidad Nacional de la Plata]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 19 de Abril, 2020, desde el sitio web

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80386/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Lawton, D. (2005). *Education and Labour Party Ideologies 1900-2001 and Beyond*. RoutledgeFalmer.

Lima, S., & Fernández, F. (2017, Mayo). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas. *Atenas*, 3(39), 31-49. Recuperado el 26 de Junio, 2020, desde el sitio web <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055149003>

Londoño, C. (2017, 1 de Agosto). *6 metodologías de enseñanza que todo profesor innovador debería conocer*. Eligeeducar. Recuperado el 29 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://eligeeducar.cl/ideas-para-el-aula/6-metodologias-ensenanza-profesor-innovador-deberia-conocer/>

López, L., Becerra, J., & Castañeda, F. (2020, 23 de Enero). Innovación Sistémica para la Educación del Siglo XXI. *Usach al Día*. Recuperado el 16 de Junio, 2020, desde el sitio web <http://www.usach.cl/news/innovacion-sistemica-para-la-educacion-del-siglo-xxi>

Martínez, J. (2004). *El papel del tutor en el aprendizaje virtual*. UOC

Marzano, R. J., Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., Moffett, C. A., Paynter, D. E., Pollock, J. E., & Whisler, J. S. (1997). *Dimensions of Learning Trainer's Manual*. ASCD, McRel. Recuperado el 24 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.405.8807&rep=rep1&type=pdf>

McIlvenna, J. [RELO Andes]. (2020, 24 de Junio). *Emergency Remote Teaching: Struggles and Suggestions* [Video]. Facebook. Recuperado el 30 de Junio, 2020, desde el sitio web <https://www.facebook.com/reloandes/videos/1157632924592365/?v=1157632924592365>

- Meza, A. (2013, Julio). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Revista de psicología educativa*, 1(2), 193-213.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr>
- Mineduc. (2008). Los Cuatro Dominios del Marco para la Buena Enseñanza. *Marco para la Buena Enseñanza* (pp. 9-10). Recuperado el 19 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Mineduc. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado el 19 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Mineduc. (2012). *Enlaces, innovación y calidad en la era digital 20 años impulsando el uso de las TIC en la educación*. Recuperado el 21 de Octubre, 2020, desde el sitio web http://www.enlaces.cl/wp-content/uploads/mem2013_baja.pdf
- Mineduc. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. Recuperado el 27 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Mineduc. (2017). *Recomendaciones para una Política Digital en Educación Escolar*. Recuperado el 20 de Octubre, 2020, desde el sitio web <http://www.enlaces.cl/wp-content/uploads/recomendaciones-politica-digital.pdf>
- Mineduc. (2018a, 19 de Noviembre). *Biblioteca Digital Escolar*. Recuperado el 3 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://bdescolar.mineduc.cl/>
- Mineduc. (2018b). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción escolar*. Recuperado el 12 de Marzo, 2020, desde el sitio web <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14279>
- Mineduc. (2019). *Ley 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos*

educacionales que reciben aportes del Estado. Recuperado el 27 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Mineduc. (2020a). *Aprendo en línea*. Currículum Nacional. Recuperado el 3 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://curriculumnacional.mineduc.cl/estudiante/621/w3-channel.html>

Mineduc. (2020b). *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19*. Recuperado el 24 de Agosto, 2020, desde el sitio web https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf

Mineduc. (2020b). Presentación, *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19* (pp. 2-5). Recuperado el 24 de Agosto, 2020, desde el sitio web https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf

Mineduc. (2020c, 25 de Marzo). *Se extiende período de suspensión de clases*. Recuperado el 24 de Agosto, 2020, desde el sitio web <https://www.mineduc.cl/se-extiende-periodo-de-suspension-de-clases/>

Mineduc. (s.f). *Un recorrido por las habilidades para el siglo XXI*. Currículum Nacional. Recuperado el 16 de Junio, 2020, desde el sitio web <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-86740.html>

Ministerio de Educación & Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Recursos Educativos: Fundamentación Priorización Curricular*. Currículum Nacional. Recuperado el 22 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/179650:Fundamentacion-Priorizacion-Curricular>

Ministerio de Educación de Argentina. (2018, 22 de Abril). *Servicio de Educación a Distancia (SEAD)*. Argentina.gob.ar. Recuperado el 3 de Noviembre, 2020, desde el sitio web <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/sead>

Ministerio de Educación de Bogotá. (2016, 22 de Abril). *Educación virtual o educación en línea*. Mineducación. Recuperado el 29 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html?noredirect=1>

Ministerio de Educación. (2020d, 20 de Marzo). *Orientaciones aprendizaje a distancia. Orientaciones Generales para la Educación a Distancia en Educación Superior*. Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado el 29 de Abril, 2020, desde el sitio web <https://educacionsuperior.mineduc.cl/protocolo-provisorio-covid-19/orientaciones-aprendizaje-a-distancia/>

Ministerio de Educación. (2020e, 20 de Marzo). *Recursos para enseñanza a distancia*. Subsecretaría de Educación Superior. Recuperado el 29 de Abril, 2020, desde el sitio web <https://educacionsuperior.mineduc.cl/protocolo-provisorio-covid-19/recursos-para-ensenanza-a-distancia/>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.

Mujika, J., Etxeberría, K., Hernández, L., & Olariaga, L. (2009, Mayo-Agosto). Evaluación del impacto y pertinencia de programas educativos municipales. *Revista Española de Pedagogía*, 1(243), 337-354. Recuperado el 25 de Agosto, 2020, desde el sitio web <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2951073>

Navarro, D., & Samón, M. (2017, Febrero). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. *EduSol*, 17(60), 26-33. Recuperado el 26 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6057956>

Niño, H. S. (2015). *Estrategias y metodologías en el aula que permiten fomentar un aprendizaje significativo en tercer grado de básica primaria*. [Tesis para el Grado de Maestría en Educación y Procesos de Aprendizaje, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 29 de Septiembre, 2020, desde el sitio web <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622467/02H%C3%A9ctor%20Sa%C3%BAI%20Ni%C3%B1o%20Moreno.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2020, 30 de Junio). *Webinar: Evaluación del aprendizaje en tiempos del COVID-19* [Video]. Facebook. Recuperado el 20 de Febrero, 2020, desde el sitio web <https://www.facebook.com/Observatoriodeinnovacioneducativa/videos/955351284909834/?v=955351284909834>

Oficina Regional de Educación de la UNESCO Santiago. [OREALC/UNESCO Santiago]. (2020, 3 de Abril). *¿Cómo enfrenta Chile la emergencia educativa ante el COVID-19?* [Video]. Youtube. Recuperado el 2 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.youtube.com/watch?v=n1G2ssHvS4>

Olivares, C. (2019, 6 de Noviembre). *Innovación en el aula: del aprendizaje memorístico al pensamiento estratégico*. RPP Noticias. Recuperado el 1 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://rpp.pe/columnistas/claudiaolivares/innovacion-en-el-aula-del-aprendizaje-memoristico-al-pensamiento-estrategico-noticia-1228288>

Olivé, L. (2005, 24 de Noviembre). *La diversidad cultural en la era globalizada y la sociedad del conocimiento*. Aula Intercultural. Recuperado el 16 de Junio, 2020, desde el sitio web <https://aulaintercultural.org/2007/12/12/la-diversidad-cultural-en-la-era-globalizada-y-la-sociedad-del-conocimiento/>

Ortiz, E. C., García, E. G., Martínez, L. P., Muñoz, J. R., González, F. G., Guardialo, J., García, M. R., Ruíz, A. V., Barandiaran, M. G., Berrenetxea, M. A., Cardona, A. R., Mijangos Del Campo, J. J., Olaskoaga, J. L., Matinez, C. G., Prieto, T. R., Méndez, M. M., Ramírez, J. R., García, L. G., Castro, J. S., Morillas, L. P., Mirete, A. R., Robledo, P. R., García, J. S., De La Calle, M. S., Rabadán, J. R., Sánchez, A. L., Luque, M. R., Rodríguez, G. I., Blanco, E. C., Narvaéz, M. P., Luque, D. P., Pérez, A. G., Martínez, R. A., Escarbajal, A. F., Robles, M. B., Sánchez, D. T., Delgado, M. G., García, M. M., Azaustre, C. L., Cervera, J. M., Soláz, J. P., Rodríguez, A. M., Alcaraz, S. G., Lozano, J. M., Castaño, R. C., De Mauri, A. A., Molina, J. S., Salavera, C. B., Antoñanzas, J., Berezaluce, R. D., Leiva, J. O., Sánchez, M., Alonso, L. D., Sánchez, A. R., García, M. B., Gil, I. J., Amores, F. F., Muñoz, J. B., Arroyo, M. G., Torrego, L. E., Hernández, J. B., Hernández, A. B., Milán, M.

A., Guerrero, C. R., González, F. A., De Castro, R. H., Leiva, J. O., Solé, J. B., Crespo, M. S., De La Concepción, A. O., Peiro, A. I., Sánchez, C. L., Cerezo, F. R., Piñero, E. R., López, J. E., Díaz, A. O., Giménes, A. G., Maquilón, J. S., Blázquez, A. L., González, G. M., Ruiz, Y. O., Rodríguez, J. G., Piñero, M. O., Vieira, M. A., Suárez, B. L., Díez, E. G., Izquierdo, T. R., Hernández, F. P., Gómez, A. M., Álvarez, M. C., Hernández, F. J., Gutiérrez, P. E., De Juanas, A. O., Diestro, A. R., Ramírez, J. R., Velázquez, A. D., Espejo, L. V., Lázaro, L. H., Bolaños, L. M., Blanco, F. E., Latorre, M. M., Ibañez, P. I., Rico, G. C., De La O, M.T., Álvarez, E. N., Cambeiro, M. L., Castro, M. G., González, I. G., Sánchez, M. A., Martínez, R. P., Troyano, Y. R., Sánchez, M. M., De Haro, M. D., García, A. G. (2011). *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*. Universidad de Murcia. Recuperado el 2 de Febrero, 2020, desde el sitio web <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887851>

Osorio, A. (2020, 31 de Marzo). Aprendizajes escolares a distancia ¡No estamos partiendo de cero! *El Mercurio*. Recuperado el 21 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://digital.elmercurio.com/2020/03/31/A/8C3PI9RV>

Pansza, M., & Moran, P. (2006). *Fundamentación de la Didáctica*. Gernika.

Pearson. (2020, 24 de Septiembre). *Congreso Pearson Hispanoamérica: Innovación Educativa para la nueva realidad - día 3- Educación del Siglo XXI* [Video]. GotoWebinar. Recuperado el 30 de Octubre desde el sitio web <https://global.gotowebinar.com/join/7445054225269704206/242754950>

Pérez, A., & de Pablo Pons, J. (2015, Julio). Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *RIE*, 33(2), 401-417. Recuperado el 10 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://revistas.um.es/rie/article/view/198161>

Pizano, G. (2012, Enero-Junio). Las estrategias de aprendizaje un avance para lograr el adecuado procesamiento de la información. *Investigación Educativa*, 16(29), 57-68. Recuperado el 22 de Septiembre, 2020, desde el sitio web

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/download/7633/664>

[6](#)

Ponce de León, L. A. (2020). Metodología de la Investigación científica del Derecho. *Revista de la Facultad de Derecho de México en el acervo de la Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*, 1(205-206), 62-83. Recuperado el 27 de Septiembre, 2020, desde el sitio web http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/2790/510_02.pdf?sequence=1

Portal Educa. (2020, 6 de Abril). *Los Colegios privados y las aulas virtuales en tiempos de COVID-19*. Portal Educa Prensa & Difusión. Recuperado el 1 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://portaleduca.cl/los-colegios-privados-y-las-aulas-virtuales-en-tiempos-de-covid-19/>

Propuesta Educación Mesa Social Covid-19. (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.

Quispilaya, J. (2010). *Estrategias de Aprendizaje ACRA y Rendimiento Académico en Geometría Plana en los Estudiantes de Nivel Secundaria en una I. E. de Ventanilla*. [Tesis para el Grado de Maestro en Educación en la Mención de Problemas de Aprendizaje, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado el 2 de Octubre, 2020, desde el sitio web http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1273/1/2010_Quispilaya_Estrategias%20de%20aprendizaje%20ACRA%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20geometr%C3%ADa%20plana%20en%20los%20estudiantes%20de%20nivel%20secundaria%20de%20una%20instituc.pdf

Rama, C. (2014, Julio). La virtualización universitaria en América Latina. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11(3), 32-41. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1729>

- Rama, C., & Cevallos, M. (2015, Diciembre). La metamorfosis de la educación a distancia en América Latina. Una nueva fase marcada por el ingreso de proveedores internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 1(26), 41-60. DOI: [10.5944/reec.26.2015.15810](https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.15810)
- Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción*. McGraw-Hill. Recuperado el 13 de Octubre, 2020, desde el sitio web https://www.academia.edu/29224888/Motivacion_y_Emocion_John_Marshall_Reeve
- Romero-Mayoral, J., García-Dominguez, M., Roca-González, C., Sanjuán Hernández-Pérez, A., & Pulido-Alonso, A. (2014, Diciembre). Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 172-189. Recuperado el 2 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201032662010.pdf>
- Salazar, R. (2013, Octubre). Pedagogía Tradicional Versus Pedagogía Constructivista Repetir un saber ¡No!, Construirlo ¡Sí!. 1–23. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1504.4724>
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 1(32), 1-23. Recuperado el 26 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.um.es/ead/red/32/salinas.pdf>
- Salmerón, H., Ortiz, L., & Rodríguez, S. (2002, Enero). Identificación de estrategias de aprendizaje en educación infantil y primaria : propuesta de instrumentos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 89-106. Recuperado el 1 de Junio, 2020, desde el sitio web https://www.researchgate.net/publication/39152878_Identificacion_de_estrategias_de_aprendizaje_en_educacion_infantil_y_primaria_propuesta_de_instrumentos
- Sánchez, J. (2013). *Modelo pedagógico características de la escuela tradicional*. Webnode. Recuperado el 28 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://escuela-tradicional.webnode.mx/modelo-pedagogico/>

- Sánchez, M., Moreno, A. & Torres, R. (2014). El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, 1(14), 183-194. Recuperado el 2 de Mayo, 2020, desde el sitio web https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_11.pdf
- Sangrá, A. (2006, Enero). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1(15), 1-18. Recuperado el 19 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.researchgate.net/publication/28058863>
- Sepúlveda, P. (2020, 19 de Marzo). Coronavirus y docencia, guía para hacer una exitosa clase on-line. *La Tercera*. Recuperado el 27 de Mayo, 2020, desde el sitio web www.latercera.com/que-pasa/noticia/coronavirus-y-docencia-guia-para-hacer-una-exitosa-clase-on-line/
- Shepard, L. A. (2006). *La evaluación en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Recuperado el 10 de Mayo, 2020, desde el sitio web https://www.oei.es/historico/pdfs/aprendizaje_en_el_aula.pdf
- Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. UOC.
- Silva, J. (2017, Marzo). Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. *Revista de Educación a Distancia*, 1(53), 1-20. Recuperado el 20 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.um.es/ead/red/53/silva.pdf>
- Skype. (2020). *Videollamadas grupales*. Skype. Recuperado el 5 de mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.skype.com/es/features/group-video-chat/>
- Snyders, G. (1971). *Pedagogía Progresista*. Marova.
- Sosa, M., Peligros S., & Díaz, D. (2010, Febrero). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *TESI*, 11(1), 148-179. Recuperado el 21 de Junio, 2020, desde el sitio web

https://www.researchgate.net/publication/42377378_Buenas_practicas_organizativas_para_la_integracion_de_las_TIC_en_el_sistema_educativo_extremeno

Stauffer, B. (2020, 2 de Abril). What's the Difference Between Online Learning and Distance Learning?. *Applied Educational System*. Recuperado el 15 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://www.aeseducation.com/blog/online-learning-vs-distance-learning>

Suárez, J., Aliaga, F., Almerich, G., & Gargallo, B. (2010, Mayo). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18(10), 1-33. Recuperado el 11 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/755/832>

Suárez, J., Almerich, G., Díaz I., & Fernández, R. (2011, Marzo). Competencias del profesorado en las TIC. Influencia de factores personales y contextuales. *Universitas Psychologica*, 11(1), 294-309. Recuperado el 10 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/997>

Suárez, R. D. (2009). *La Educación: Estrategias Enseñanza Aprendizaje*. Trillas. Recuperado el 26 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://archive.org/details/LaEducacionEstrategiasEnsenanzaAprendizajeReynaldoSurezEXTRACTO/mode/2up>

Subtel. (2018, 17 de Mayo). 44% de los hogares del país no tiene conexión fija a Internet. *Subsecretaría de Telecomunicaciones*. Recuperado el 6 de Junio, 2020, desde el sitio web <https://www.subtel.gob.cl/44-de-los-hogares-del-pais-no-tiene-conexion-fija-a-internet/>

Tecnológico de Monterrey. [Tecnológico de Monterrey | Innovación Educativa]. (2020, 21 de Abril). *Transformación de la práctica docente hacia un modelo de educación a distancia* [Video]. YouTube. Recuperado el 29 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://youtu.be/FZH3vgruE-w>

- Trigueros, F., Sánchez, R., & Vera, M. (2012, Abril). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *REIFOP*, 15(1), 101-112. Recuperado el 10 de Mayo, 2020, desde el sitio web <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/25213>
- Turpo, O. (2015, Julio). Perspectiva de la convergencia pedagógica y tecnológica en la modalidad blended learning. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 1(39), 1-14. Recuperado el 26 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://revistas.um.es/red/article/view/234261>
- Vaillant, D. (2014, Octubre). Formación de profesores en escenarios TIC. *Revista e-Currículum*, 12(2), 1128-1142. Recuperado el, 2020, desde el sitio web <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632206003>
- Valanzuela, C., & Sales, A. (2016, Mayo). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86. Recuperado el 2 de Enero, 2020, desde el sitio web <https://core.ac.uk/download/pdf/80523449.pdf>
- Verderber, R. F. (2000). *Comunicación oral efectiva*. Thomson Learning.
- Vergara, G., & Cuentas, H. (2015, Noviembre). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914-934. Recuperado el 30 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>
- Vizcaíno, A., Ávila, C., Berragán de Anda, A., De Aguinaga, C., Orozco, M., Parra, M. (2008). *Trayectoria y experiencias en la educación a distancia*. Universidad de Guadalajara.
- Vlasica, J. (2020,14 de Abril). *Lo síncrono y lo asíncrono: cómo diseñar una sesión online*. Innovación Educativa. Recuperado el 27 de Mayo, 2020, desde el sitio web <https://innovacioneducativa.upc.edu.pe/2020/04/14/como-disenar-un-curso-online-definicion-de-sesion-online-lo-sincrono-y-lo-asincrono/>
- Vygotsky, L. S. (1930). *Vygotsky and Education*. L. C. Moll (Ed.). Routledge.

- Wilmer, R. (2017, Junio). Uso de las plataformas educativas y su impacto en la práctica pedagógica en instituciones de educación superior de San Luis Potosí. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1(60), 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.60.798>
- Yeung, D. (2002). Toward an Effective Quality Assurance Model of Web-Based Learning: The Perspective of Academic Staff. *Online Journal of Distance Learning Administration (OJDLA)*, 5(2). Recuperado el 2 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/browsearticles.php>
- Yong, E., Chaparro, E., Mejía, C., & Nagles, N. (2017, Mayo). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(50), 81-105. Recuperado el 20 de Octubre, 2020, desde el sitio web <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194250865006.pdf>
- Zoom. (2020). *Why is my meeting time out?*. Zoom Help Center. Recuperado el 29 de Mayo, 2020, desde el sitio web https://support.zoom.us/hc/en-us/articles/201362523?mobile_site=true

Anexos

Anexo 1: Comentarios sobre Instrumentos y su Validación - Miss Ezia Valenzuela

Cuestionario

El presente instrumento tiene por objetivo la recopilación de [información en relación a] las estrategias y metodologías utilizadas, además de la experiencia de docentes durante el COVID-19 en Chile.

Los datos obtenidos se mantendrán bajo confidencialidad.

Datos del docente

- Especialidad:
- Comuna:
- Región:
- Tipo de establecimiento:
- Materia(s) que imparte:
- Curso(s) en el que imparte clases:

Preguntas abiertas

1. ¿Ha recibido información sobre estrategias de aprendizaje para las clases virtuales? De igual forma, ¿Considera que necesita más formación sobre estrategias de aprendizaje y su aplicación en el currículum escolar en relación a las clases virtuales? Especifique.
2. Según su [opinión], ¿qué estrategias de aprendizaje utilizaría usted para que sus alumnos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje de su área, [en relación al] contexto de las clases virtuales?]
3. ¿Qué aplicaciones, plataformas y/o programas utiliza con los alumnos para las actividades y para compartir los contenidos? Especifique.
4. ¿Ha realizado trabajos y/o actividades de manera colaborativa entre alumnos? Si es así, ¿de qué manera se ha desarrollado y evaluado el proceso?
5. ¿Qué metodología(s) está utilizando para el desarrollo del proceso de aprendizaje en las clases virtuales? (Ej: Aprendizaje colaborativo, aprendizaje de proyectos, etc.) Nombre y describa de manera breve y concisa en qué consiste(n).

Comentario [EVG1]: EN RELACIÓN CON...

Comentario [EVG2]: ...utilizadas durante las clases virtuales y la experiencia de docentes durante...

Comentario [EVG3]: Opinión y experiencia

Comentario [EVG4]: Con relación al

Comentario [EVG5]: ¿qué estrategias de aprendizaje utilizaría usted para que sus alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje de su área durante las clases virtuales?

Encuesta

El presente instrumento tiene por objetivo la recopilación de información **en relación a las estrategias utilizadas y la experiencia de docentes con respecto a las clases virtuales durante el COVID-19 en Chile.**

Los datos obtenidos se mantendrán bajo confidencialidad.

Datos del docente

- Especialidad:
- Comuna:
- Región:
- Tipo de establecimiento:
- Materia(s) que imparte:
- Curso(s) en el que imparte clases:

Preguntas cerradas:

Tabla 1. La experiencia del profesor con las clases virtuales

Marque con una **X** la(s) manera(s) en que se enseña(n) estrategia(s) de aprendizaje para las clases virtuales en establecimiento donde trabaja, según corresponda.

Item	¿Cómo actualizan los conocimientos de estrategias de las clases virtuales en su establecimiento?	Sí	No	No lo sabe
1	A través de capacitaciones a través de instituciones o cursos por parte del Mineduc con anterioridad (meses o más)			
2	Por medio de tips o ideas entregadas por el equipo directivo como modo de apoyo a sus profesores			
3	En el consejo de profesores donde se comparten experiencias y estrategias exitosas			
4	En las reuniones por departamentos del área donde han podido compartir experiencias y estrategias exitosas			
5	Es personal, cada profesor se capacita (o investiga) sobre las que serían de utilidad en sus clases.			

Otro (¿Cuál?):

Comentario [EVG1]: En relación con...

Comentario [EVG2]: ...utilizadas durante las clases virtuales y la experiencia de docentes durante...

Comentario [EVG3]: Reemplazar Tabla por ITEM

Comentario [EVG4]: Esta pregunta no está muy clara, podría ser: "Indique de qué manera el establecimiento ha capacitado a los profesores para realizar clases virtuales"

Comentario [EVG5]: Agregar: "Puede marcar más de una alternativa)"

Comentario [EVG6]: ELIMINAR

Comentario [EVG7]: ¿Cómo se actualizan los conocimientos de educación virtual en su establecimiento?

Comentario [EVG8]: Esta pregunta no está clara, reemplazar por algo similar a "A través de capacitaciones impartidas por instituciones externas al establecimiento en que Ud trabaja". Luego, agregar otra pregunta: "A través de capacitaciones impartidas por el Ministerio De Educación". Es mejor separar estas dos preguntas.

Comentario [EVG9]: A través de experiencias y estrategias exitosas compartidas en el consejo de profesores de su establecimiento educacional.

Comentario [EVG10]: A través de experiencias y estrategias exitosas compartidas en reuniones de su Departamento de Área curricular

Tabla 2. Estrategias del profesor en el aprendizaje.

A continuación, le proponemos una serie de estrategias relacionados con los procesos de enseñanza en el aula. Marque con una X la frecuencia con la que utiliza cada estrategia para el desarrollo de las clases virtuales. Siendo los valores:

1= Siempre 2=Usualmente 3=Algunasveces 4=Casnunca 5=Nunca

Ítem	Al planificar	1	2	3	4	5
6	Indico claramente las metas y objetivos que se persiguen con cada actividad.					
7	Indico el modo en que hay que organizarse para realizar una tarea.					
8	Señalo cuándo y por qué usar una estrategia determinada.					
9	Ante posibles dificultades, les ofrezco ejemplos para que alcancen la respuesta por sí solos.					
10	Guio a los y las estudiantes para que puedan desarrollar y perfeccionar sus habilidades.					
11	Utilizo distintos métodos para evaluar el mismo contenido.					
12	Imparto la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, videos y manipulación de herramientas virtuales tipo touch).					
13	Intercalo tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación.					
14	Dedico tiempo en clase a enseñar a los alumnos a realizar esquemas mapas, tablas u otras técnicas.					
15	Les enseño a buscar palabras-clave para recordar la información.					
16	Planifico actividades para que intercambien experiencias o información sobre los temas que estamos estudiando con compañeros y familiares.					
Ítem	En las etapas de la clase	1	2	3	4	5
17	Activo los conocimientos previos mediante preguntas para facilitar y conectar la nueva información con la que ya poseen.					
18	Inicio las clases presentando información nueva a través de una polémica o dinámica para despertar el interés y generar opiniones.					

Comentario [EVG11]: Cambiar por "ITEM"

Comentario [EVG12]: Es mejor mantener un registro formal: "le proponemos..."

Comentario [EVG13]: BORRAR

Comentario [EVG14]: Ya que estas preguntas están destinadas a conocer más detalles de cómo planifica el docente, esta pregunta quedaría más clara: "Indico en mi planificación las metas y objetivos..."

Comentario [EVG15]: Indico a mis estudiantes....

Comentario [EVG16]: "Indico en la planificación..."

Comentario [EVG17]: Entrego ejemplos en la planificación para que los estudiantes respondan adecuadamente....

Comentario [EVG18]: Estas preguntas están más dirigidas a acciones que se realizan durante la clase que durante el diseño de la planificación

Comentario [EVG19]: Al inicio de la clase, activo los conocimientos....

19	Antes de explicar hago un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información.					
20	Pido que subrayen o señalicen de alguna manera las ideas principales o las palabras claves de un texto o tema.					
21	Durante las explicaciones hago referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información.					
22	En clase les pido que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada.					
23	Al finalizar les pido que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana.					
Ítem	Metacognición	1	2	3	4	5
24	Pido que reflexionen sobre los procesos que han seguido para realizar la tarea.					
25	Les pido a mis alumnos/as que reflexionen sobre cómo se sienten tras superar una dificultad.					

Comentario [EVG20]: Se trata de "antes de explicar un nuevo contenido"?

26	Les ayudo a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de las metas propuestas.					
27	Les ayudo a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles.					
28	Doy información frecuente a los alumnos respecto a su rendimiento.					
ítem	Motivación	1	2	3	4	5
29	Les manifiesto, a mis alumnos/as, que confío en sus capacidades para el aprendizaje.					
30	Los animo a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes recuadros) para diferenciar ideas principales de secundarias.					
31	Animo a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento los resultados obtenidos con ellos.					
32	Reconozco el esfuerzo de los alumnos y se lo comunico por medio de mapas de progreso, anotaciones positivas u otros .					
33	Las actividades se relacionan con sus intereses y edad.					
ítem	Evaluación	1	2	3	4	5
34	Promuevo instancias que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, comparaciones, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc.)					
35	Los alumnos puedan optar por el uso de diferentes materiales / herramientas para alcanzar las metas en común (objetivos de aprendizaje).					
36	Existe la negociación con los estudiantes para crear situaciones de desempeño (que hagan un video, canción, poema, collage, comic, esquema, en vez de un quiz o prueba).					
37	Tengo en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y responsabilidad en la consecución de los objetivos.					

Comentario [EVG21]: Me parece que esta pregunta esta mas relacionada con estrategias de aprendizaje, y se podría incluir en metacognición

Comentario [EVG22]: Dado que el decreto 67 promueve la evaluación FORMATIVA, SERÍA INTERESANTE INCLUIR ALGUNAS PREGUNTAS RELACIONADAS CON ESTO

Questionario N°2

El presente instrumento tiene por objetivo la recopilación de información en base a las percepciones de los profesores en relación con el impacto que las clases a distancia (**entre ellas clases virtuales**) pueden producir en su carga laboral y emocional, y también sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos.

Los datos obtenidos se mantendrán bajo confidencialidad.

Datos del docente

- Especialidad:
- Comuna:
- Región:
- Tipo de establecimiento:
- Materia(s) que imparte:
- Curso(s) en el que imparte clases:

Ítem I. Preguntas abiertas

En relación al impacto que las clases a distancia puedan producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo percibe la situación de sus estudiantes en el ámbito emocional y académico?
2. ¿Siente que sus estudiantes aprenden?, ¿cómo lo percibe? }
3. ¿Cómo ha estado evaluando el progreso de sus estudiantes?, ¿siente que eso es eficaz?

Comentario [Ezia1]: Esta pregunta me parece muy vaga. creo que sería mejor consultar por los instrumentos o estrategias que el profesor utiliza para medir los niveles de aprendizaje de los alumnos, por ejemplo, preguntas durante y al final de la clase, exit tickets, etc.
Se puede rephrasear como: "Qué aspectos concretos le permiten identificar aprendizaje en sus estudiantes?"

Item II. Preguntas de selección múltiple. En relación sobre la **percepción** del impacto que las clases a distancia pueden generar en los ámbitos emocionales y laborales. Marque la(s) alternativa(s)

Carga laboral

1) ¿Cómo han influido las clases a distancia en su carga laboral?

- a) He tenido más trabajo del habitual.
- b) He tenido menos trabajo del habitual.
- c) No hay diferencias en comparación a lo que ya hacía antes.
- d) He pasado mi tiempo en reuniones más que trabajar.

2) ¿Cuántas horas a la semana le dedica a la preparación de clases y materiales?

- a) 1 a 3 horas
- b) 4 a 7 horas
- c) 8 a 10 horas
- d) 11 o más horas

3) ¿Cuántas horas a la semana le dedica a la corrección de materiales?

- a) 1 a 3 horas
- b) 4 a 7 horas
- c) 8 a 10 horas
- d) 11 o más horas

Carga emocional

1. ¿Cómo se ha sentido con las clases a distancia? **(puede elegir más de una)**

*Siento que estoy sobrecargado de actividades.

*Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra.

*Siento que mis estudiantes no están aprendiendo.

*Siento que no tengo apoyo de la dirección y tengo que valerme por mi mismo.

Comentario [Ezia2]: Esta pregunta no se relaciona con la carga de trabajo. Podría ser que el profesor quisiera marcar dos o más alternativas?

*Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.

*Siento que es una experiencia interesante.

2. ¿Ha podido separar lo familiar de lo laboral?

- a) He podido organizarme cada semana.
- b) Me cuesta mucho.
- c) Algunas veces sí y otras no.
- d) Depende de los contenidos y la situación con los estudiantes.

Comentario [Ezia3]: Se podría rephrasear esta pregunta: 'Ha sido posible diferenciar las actividades familiares y laborales durante esta modalidad de trabajo?'

3. ¿Qué emociones siente cuando debe iniciar la clase a distancia? **(puede elegir más de una)**

- *frustración
- *ansiedad
- *soledad
- *cansancio
- *tranquilidad
- *felicidad

4. ¿Qué emociones siente cuando finaliza una clase? **(puede elegir más de una)**

- *frustración
- *ansiedad
- *soledad
- *cansancio
- *tranquilidad
- *felicidad



UNIVERSIDAD MAYOR

VALIDACION JUICIO DE EXPERTO

Estimado Juez:

Agradecería a Usted evaluar los instrumentos adjuntos, los cuales serán empleados en mi Tesis de grado.

El Objetivo General de la investigación:

Los objetivos específicos son:

Para operacionalizar la tarea se ha confeccionado una tabla de contingencia donde usted debe emitir su juicio mediante una calificación asociada a categorías para diversos indicadores, así como una serie de temas, que usted deberá asignar una calificación según corresponda.

INSTRUMENTOS: CUESTIONARIOS Y ENCUESTA A PROFESORES

Identificación del Juez:

NOMBRE COMPLETO	Ezia Valenzuela Giovanetti
TITULO PROFESIONAL	Profesora de inglés
UNIVERSIDAD	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
GRADO ACADEMICO	Doctor en Educación (Universidad De Alcalá)
INSTITUCION(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	Universidad Mayor
CARGO	Docente- Investigadora
FECHA DE REVISION	1 de julio 2020

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORIA	CALIFICACION	INDICADOR
<u>SUFICIENCIA</u>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La encuesta no es suficiente para medir las variables o indicadores.



UNIVERSIDAD MAYOR

Las preguntas o ítems que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.
	3.- Moderado nivel <input checked="" type="checkbox"/>	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.
	4.- Alto nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta es suficiente.
<p style="text-align: center;"><u>CLARIDAD</u></p> Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	Las preguntas o ítems no son claras.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel <input checked="" type="checkbox"/>	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de la encuesta.
	4.- Alto nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.



<u>COHERENCIA</u>	1.- No cumple con el criterio	<input type="checkbox"/>	La encuesta puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del objetivo.
	2.- Bajo nivel	<input type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio.
	3.- Moderado nivel	<input type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.
	4.- Alto nivel	<input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación lógica con el objetivo.
<u>RELEVANCIA</u>	1.- No cumple con el criterio	<input type="checkbox"/>	La encuesta puede ser eliminada sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel	<input type="checkbox"/>	La encuesta tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide este.
	3.- Moderado nivel	<input type="checkbox"/>	La encuesta es relativamente importante
	4.- Alto nivel	<input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es muy relevante y debe ser incluido.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

Respecto al análisis de los datos que tienes en mente, creo que dependerá del número de profesores entrevistados, ya que es muy complejo hacer un estudio cuantitativo cuando tienes una muestra reducida de informantes. En este caso, creo que sería más enriquecedor realizar un estudio cualitativo y para eso, solo necesitas hacer categorías de las respuestas obtenidas por los profesores. Es por esta razón que es preferible propiciar preguntas de información, mas que de respuesta afirmativa/ negativa.

Te aconsejo leer otros artículos / investigaciones que indaguen acerca de las percepciones de los profesores, con el fin de analizar la metodología y el diseño de investigación que han utilizado

Prof. Ezia Valenzuela Giovanetti, Ed.D

Anexo 2: Comentarios sobre Instrumentos y su Validación - Miss Rosa Delicio

Cuestionario

El presente instrumento tiene por objetivo la recopilación de información en relación a las estrategias y metodologías utilizadas, además de la experiencia de docentes durante el COVID-19 en Chile.

Los datos obtenidos se mantendrán bajo confidencialidad.

Datos del docente

- Especialidad:
- Comuna:
- Región:
- Tipo de establecimiento:
- Materia(s) que imparte:
- Curso(s) en el que imparte clases:

Preguntas abiertas

1. ¿Ha recibido información sobre estrategias de aprendizaje para las clases a distancia (entre ellas virtuales **explicar la diferencia entre clases virtuales y a distancia**)? De igual forma, ¿Considera que necesita más formación sobre estrategias de aprendizaje y su aplicación en el currículum escolar en relación a las clases a distancia? Especifique.
2. Según su opinión, ¿qué estrategias de aprendizaje utilizaría usted para que sus alumnos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje de su área, en relación al contexto de las clases a distancia (entre ellas virtuales)?
3. ¿Qué aplicaciones, plataformas y/o programas utiliza con los alumnos para las actividades y para compartir los contenidos? Especifique.
4. ¿Ha realizado trabajos y/o actividades de manera colaborativa entre alumnos? Si es así, ¿de qué manera se ha desarrollado y evaluado el proceso?
5. ¿Qué metodología(s) está utilizando para el desarrollo del proceso de aprendizaje en las clases a distancia? (Ej: Aprendizaje colaborativo, aprendizaje de proyectos, etc.) Nombre y describa de manera breve y concisa en qué consiste(n).

Encuesta

El presente instrumento tiene por objetivo la recopilación de información en relación a las estrategias utilizadas y la experiencia de docentes con respecto a las clases a distancia (entre ellas las clases virtuales) ¿a qué se refieren entre ellas? ¿están considerando algo más? durante el COVID-19 en Chile.

Los datos obtenidos se mantendrán bajo confidencialidad.

Datos del docente

- Especialidad:
- Comuna:
- Región:
- Tipo de establecimiento:
- Materia(s) que imparte:
- Curso(s) en el que imparte clases:

Preguntas cerradas:

Tabla 1. La experiencia del profesor con las clases virtuales

Marque con una X la(s) manera(s) en que se enseña(n) estrategia(s) de aprendizaje para las clases a distancia (entre ellas las clases virtuales) en el establecimiento donde trabaja, según corresponda.

Ítem	¿Cómo actualizan los conocimientos de estrategias de las clases a distancia en su establecimiento?	Si	No	No lo sabe
1	A través de capacitaciones a través de instituciones o cursos por parte del Mineduc con anterioridad (meses o más no está claro)			
2	Por medio de tips o ideas entregadas por el equipo directivo como modo de apoyo a sus profesores			
3	En el consejo de profesores donde se comparten experiencias y estrategias exitosas			
4	En las reuniones por departamentos del área donde han podido compartir experiencias y estrategias exitosas			
5	Es personal, cada profesor se capacita (o investiga) sobre las que serían de utilidad en sus clases.			

Otro (¿Cuál?):

Tabla 2. Estrategias del profesor en el aprendizaje.

A continuación, te proponemos una serie de estrategias relacionados con los procesos de enseñanza en el aula. Marque con una X la frecuencia con la que utiliza cada estrategia para el desarrollo de las clases a distancia (entre ellas clases virtuales). Siendo los valores:

1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas veces 4= Casi nunca 5= Nunca

ítem	Al planificar	1	2	3	4	5
6	Indico claramente las metas y objetivos que se persiguen con cada actividad.					
7	Indico el modo en que hay que organizarse para realizar una tarea.					
8	Señalo cuándo y por qué usar una estrategia determinada.					
9	Ante posibles dificultades, les ofrezco ejemplos para que alcancen la respuesta por sí solos.					
10	Guio a los y las estudiantes para que puedan desarrollar y perfeccionar sus habilidades.					
11	Utilizo distintos métodos para evaluar el mismo contenido.					
12	Imparto la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, videos y manipulación de herramientas virtuales tipo touch).					
13	Intercalo tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación.					
14	Dedico tiempo en clase a enseñar a los alumnos a realizar esquemas mapas, tablas u otras técnicas.					
15	Les enseño a buscar palabras-clave para recordar la información.					
16	Planifico actividades para que intercambien experiencias o información sobre los temas que estamos estudiando con compañeros y familiares.					
ítem	En las etapas de la clase	1	2	3	4	5

m						
17	Activo los conocimientos previos mediante preguntas para facilitar y conectar la nueva información con la que ya poseen.					
18	Inicio las clases presentando información nueva a través de una polémica o dinámica para despertar el interés y generar opiniones.					
19	Antes de explicar hago un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información.					
20	Pido que subrayen o señalicen de alguna manera las ideas principales o las palabras claves de un texto o tema.					
21	Durante las explicaciones hago referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información.					
22	En clase les pido que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada.					
23	Al finalizar les pido que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana.					
ítem	Metacognición	1	2	3	4	5
24	Pido que reflexionen sobre los procesos que han seguido para realizar la tarea.					
25	Les pido a mis alumnos/as que reflexionen sobre cómo se sienten tras superar una dificultad.					
26	Les ayudo a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de las metas propuestas.					
27	Les ayudo a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles.					
28	Doy información frecuente a los alumnos respecto a su rendimiento.					
ítem	Motivación	1	2	3	4	5
29	Les manifiesto, a mis alumnos/as, que confío en sus capacidades para el aprendizaje.					
30	Los animo a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes recuadros) para diferenciar ideas principales de secundarias.					
31	Animo a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento los resultados obtenidos con ellos.					
32	Reconozco el esfuerzo de los alumnos y se lo comunico por medio de mapas de progreso, anotaciones positivas u otros.					

33	Las actividades se relacionan con sus intereses y edad.					
ítem	Evaluación	1	2	3	4	5
34	Promuevo instancias que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, comparaciones, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc.)					
35	Los alumnos puedan optar por el uso de diferentes materiales / herramientas para alcanzar las metas en común (objetivos de aprendizaje).					
36	Existe la negociación con los estudiantes para crear situaciones de desempeño (que hagan un video, canción, poema, collage, comic, esquema, en vez de un quiz o prueba).					
37	Tengo en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y responsabilidad en la consecución de los objetivos.					

Cuestionario N°2

El presente instrumento tiene por objetivo la recopilación de información en base a las percepciones de los profesores en relación al impacto que las clases a distancia (entre ellas clases virtuales) pueden producir en su carga laboral y emocional, y también sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos.

Los datos obtenidos se mantendrán bajo confidencialidad.

Datos del docente

- Especialidad:
- Comuna:
- Región:
- Tipo de establecimiento:
- Materia(s) que imparte:
- Curso(s) en el que imparte clases:

Ítem I. Preguntas abiertas

En relación al impacto que las clases a distancia puedan producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo percibe la situación de sus estudiantes en el ámbito emocional y académico?
2. ¿Siente que sus estudiantes aprenden?, ¿cómo lo percibe?
3. ¿Cómo ha estado evaluando el progreso de sus estudiantes?, ¿siente que eso es eficaz?

Item II. Preguntas de selección múltiple. En relación sobre la **percepción** del impacto que las clases a distancia pueden generar en los ámbitos emocionales y laborales. Marque la(s) alternativa(s)

Carga laboral

1)¿Cómo han influido las clases a distancia en su carga laboral?

- a) He tenido más trabajo del habitual.
- b) He tenido menos trabajo del habitual.
- c) No hay diferencias en comparación a lo que ya hacía antes.
- d) He pasado mi tiempo en reuniones más que trabajar.

2)¿Cuántas horas a la semana le dedica a la preparación de clases y materiales?

- a) 1 a 3 horas
- b) 4 a 7 horas
- c) 8 a 10 horas
- d) 11 o más horas

3)¿Cuántas horas a la semana le dedica a la corrección de materiales?

- a) 1 a 3 horas
- b) 4 a 7 horas
- c) 8 a 10 horas
- d) 11 o más horas

Carga emocional

1. ¿Cómo se ha sentido con las clases a distancia? (**puede elegir más de una**)

¿por qué con asteriscos y no con a), b), etc?

*Siento que estoy sobrecargado de actividades.

*Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra.

*Siento que mis estudiantes no están aprendiendo.

*Siento que no tengo apoyo de la dirección y tengo que valerme por mi mismo.

*Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.

*Siento que es una experiencia interesante.

2. ¿Ha podido separar lo familiar de lo laboral?

a) He podido organizarme cada semana.

b) Me cuesta mucho.

c) Algunas veces sí y otras no.

d) Depende de los contenidos y la situación con los estudiantes.

3. ¿Qué emociones siente cuando debe iniciar la clase a distancia? **(puede elegir más de una)**

*frustración

*ansiedad

*soledad

*cansancio

*tranquilidad

*felicidad

4. ¿Qué emociones siente cuando finaliza una clase? **(puede elegir más de una)**

*frustración

*ansiedad

*soledad

*cansancio

*tranquilidad

*felicidad



UNIVERSIDAD MAYOR

VALIDACION JUICIO DE EXPERTO

Estimado Juez:

Agradecería a Usted evaluar los instrumentos adjuntos, los cuales serán empleados en mi Tesis de grado.

El Objetivo General de la investigación:

Los objetivos específicos son:

Para operacionalizar la tarea se ha confeccionado una tabla de contingencia donde usted debe emitir su juicio mediante una calificación asociada a categorías para diversos indicadores, así como una serie de temas, que usted deberá asignar una calificación según corresponda.

INSTRUMENTOS:

- 2 CUESTIONARIOS A LOS PROFESORES
- 1 ENCUESTA A LOS PROFESORES

Identificación del Juez:

NOMBRE COMPLETO	Rosa Victoria Delicio Garrido
TITULO PROFESIONAL	Profesora de Inglés
UNIVERSIDAD	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
GRADO ACADEMICO	Magíster en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera
INSTITUCION(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	Universidad Católica del Maule
CARGO	Docente Pedagogía en Inglés
FECHA DE REVISION	2 de julio 2020

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORIA	CALIFICACION	INDICADOR
<p style="text-align: center;"><u>SUFICIENCIA</u></p> <p>Las preguntas o ítems que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La encuesta no es suficiente para medir las variables o indicadores.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es suficiente.
<p style="text-align: center;"><u>CLARIDAD</u></p> <p>Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	Las preguntas o ítems no son claras.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de la encuesta.



UNIVERSIDAD MAYOR

	4.- Alto nivel	<input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.
--	----------------	-------------------------------------	--



UNIVERSIDAD MAYOR

<p style="text-align: center;"><u>COHERENCIA</u></p> <p>La encuesta tiene relación lógica con el indicador que se está midiendo.</p>	1.- No cumple con el criterio	<input type="checkbox"/>	La encuesta puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del objetivo.
	2.- Bajo nivel	<input type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio.
	3.- Moderado nivel	<input type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.
	4.- Alto nivel	<input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación lógica con el objetivo.
<p style="text-align: center;"><u>RELEVANCIA</u></p> <p>La encuesta es esencial e importante, es decir, debe ser incluida.</p>	1.- No cumple con el criterio	<input type="checkbox"/>	La encuesta puede ser eliminada sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel	<input type="checkbox"/>	La encuesta tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide este.
	3.- Moderado nivel	<input type="checkbox"/>	La encuesta es relativamente importante.
	4.- Alto nivel	<input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es muy relevante y debe ser incluido.



UNIVERSIDAD MAYOR

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

1. Sólo sugiero aclarar a qué se refieren cuando hablan de clases a distancia y clases online en los diferentes instrumentos.
2.-

Rosa Delicis

Anexo 3: Comentarios sobre instrumentos y su validación - Profesor Antonio Salinas



UNIVERSIDAD MAYOR

VALIDACION JUICIO DE EXPERTO

una calificación según corresponda.

INSTRUMENTO CUESTIONARIO N° 1. A DOCENTES:

Identificación del Juez:

NOMBRE COMPLETO	Antonio Jaime Salinas Zapata
TITULO PROFESIONAL	Profesor de Educación Básica
UNIVERSIDAD	Universidad Católica de Chile
GRADO ACADEMICO	*Magister en Gestión Educacional *Candidato a Doctor en Desarrollo Humano y Participación Social. U. de Valencia, España.
INSTITUCION(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	*U. Mayor. *U. UNAB. * UST.
CARGO	Profesor Invitado
FECHA DE REVISION	05.07.2020.

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORIA	CALIFICACION	INDICADOR
<u>SUFICIENCIA</u> Las preguntas o ítemes que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La encuesta no es suficiente para medir las variables o indicadores.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.



la medición de estos.	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es suficiente.
<p style="text-align: center;"><u>CLARIDAD</u></p> <p>Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	Las preguntas o ítems no son claras.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de la encuesta.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.



<p style="text-align: center;"><u>COHERENCIA</u></p> <p>La encuesta tiene relación lógica con el indicador que se está midiendo.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La encuesta puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del objetivo.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación lógica con el objetivo.
<p style="text-align: center;"><u>RELEVANCIA</u></p> <p>La encuesta es esencial e importante, es decir, debe ser incluida.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La encuesta puede ser eliminada sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide este.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta es relativamente importante.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es muy relevante y debe ser incluido.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

1. Sugiero agregar una pregunta relacionada con las condiciones de tiempo, condiciones técnicas y de equipos con que cuentan en sus casas para el trabajo teledirigido
2. Sugiero agregar una pregunta relacionada con las condiciones técnicas y de equipos con que cuentan en sus casas los alumnos para el trabajo teledirigido
3.-También sería conocer la percepción de los docentes sobre el grado o actitudes de colaboración de las familias en las actividades formativas que los docentes aplican o imparten a sus hijos/as




UNIVERSIDAD MAYOR

VALIDACION JUICIO DE EXPERTO

una calificación según corresponda.

INSTRUMENTO ENCUESTA A DOCENTES:

Identificación del Juez:

NOMBRE COMPLETO	Antonio Jaime Salinas Zapata
TITULO PROFESIONAL	Profesor de Educación Básica
UNIVERSIDAD	Universidad Católica de Chile
GRADO ACADEMICO	*Magister en Gestión Educacional *Candidato a Doctor en Desarrollo Humano y Participación Social U, de Valencia, España.
INSTITUCION(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	*U. Mayor. *U. UNAB. * UST.
CARGO	Profesor Invitado
FECHA DE REVISION	05.07.2020.

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORIA	CALIFICACION	INDICADOR
<u>SUFICIENCIA</u>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La encuesta no es suficiente para medir las variables o indicadores.



Las preguntas o ítemes que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se deben incrementar algunos ítemes para poder evaluar el objetivo completamente.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es suficiente.
<p style="text-align: center;"><u>CLARIDAD</u></p> Las preguntas o ítemes se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	Las preguntas o ítemes no son claras.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de la encuesta.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.



<p style="text-align: center;"><u>COHERENCIA</u></p> <p>La encuesta tiene relación lógica con el indicador que se está midiendo.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La encuesta puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del objetivo.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación lógica con el objetivo.
<p style="text-align: center;"><u>RELEVANCIA</u></p> <p>La encuesta es esencial e importante, es decir, debe ser incluida.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La encuesta puede ser eliminada sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide este.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta es relativamente importante.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es muy relevante y debe ser incluido.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

1. En la primera parte del instrumento, debiese decir Preguntas Cerradas y Abiertas, ya que al final de él se deba abierta una pregunta.
2.- En la parte de Estrategias del profesor en el aprendizaje sugiero reducir la cantidad de preguntas por Ítems. Un máximo de 7 preguntas por ítems. La enorme cantidad de preguntas involucradas puede hacer desistir a los docentes de contestar el cuestionario.


VALIDACION JUICIO DE EXPERTO

una calificación según corresponda.

INSTRUMENTO CUESTIONARIO Nº 2. A DOCENTES:

Identificación del Juez:

NOMBRE COMPLETO	Antonio Jaime Salinas Zapata
TITULO PROFESIONAL	Profesor de Educación Básica
UNIVERSIDAD	Universidad Católica de Chile
GRADO ACADEMICO	*Magister en Gestión Educacional *Candidato a Doctor en Desarrollo Humano y Participación Social. U. de Valencia, España.
INSTITUCION(ES) DONDE SE DESEMPEÑA	*U. Mayor. *U. UNAB. * UST.
CARGO	Profesor Invitado
FECHA DE REVISION	05.07.2020.

Marque con una X su preferencia en la siguiente pauta de validación.

CATEGORIA	CALIFICACION	INDICADOR
<p><u>SUFICIENCIA</u></p> <p>Las preguntas o ítemes que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.</p>	<p>1.- No cumple con el criterio</p> <input type="checkbox"/>	<p>La encuesta no es suficiente para medir las variables o indicadores.</p>
	<p>2.- Bajo nivel</p> <input type="checkbox"/>	<p>La encuesta mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.</p>



	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es suficiente.
<p style="text-align: center;"><u>CLARIDAD</u></p> <p>Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	Las preguntas o ítems no son claras.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de la encuesta.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.



<p style="text-align: center;"><u>COHERENCIA</u></p> <p>La encuesta tiene relación lógica con el indicador que se está midiendo.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La encuesta puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del objetivo.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta tiene una relación lógica con el objetivo.
<p style="text-align: center;"><u>RELEVANCIA</u></p> <p>La encuesta es esencial e importante, es decir, debe ser incluida.</p>	1.- No cumple con el criterio <input type="checkbox"/>	La encuesta puede ser eliminada sin que se vea afectada la investigación.
	2.- Bajo nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide este.
	3.- Moderado nivel <input type="checkbox"/>	La encuesta es relativamente importante.
	4.- Alto nivel <input checked="" type="checkbox"/>	La encuesta es muy relevante y debe ser incluido.

Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:

1. Me parece un buen instrumento, con sus respuestas se puede armar una imagen interesante de los aspectos positivos y de las dificultades que han tenido los docentes en el contexto de las clases virtuales.
2.


Anexo 4: Cuestionario de carácter cualitativo de preguntas abiertas

Cuestionario N°1

El presente instrumento tiene por objetivo la recopilación de información en relación a las estrategias y metodologías utilizadas, además de la experiencia de docentes durante el COVID-19 en Chile.

Los datos obtenidos se mantendrán bajo confidencialidad.

Datos del docente

- Especialidad:
- Comuna:
- Región:
- Tipo de establecimiento:
- Materia(s) que imparte:
- Curso(s) en el que imparte clases:

Preguntas abiertas

1. ¿Ha recibido capacitación sobre estrategias de aprendizaje para las clases a distancia? De igual forma, ¿Considera que necesita más formación sobre estrategias de aprendizaje y su aplicación en el currículum escolar en relación a las clases a distancia? Especifique.
2. ¿Cómo son las condiciones con que cuenta usted para el teletrabajo en casa?, ¿Ha recibido ayuda de la institución donde trabaja?
3. Según su opinión, ¿qué estrategias de enseñanza ha usado usted en el proceso de E-A durante este período de teletrabajo para que sus alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje de su área, en relación al contexto de las clases a distancia?
4. ¿Qué aplicaciones, plataformas y/o programas utiliza con los alumnos para las actividades y para compartir los contenidos? Especifique.

5. ¿Ha realizado trabajos y/o actividades de manera colaborativa entre alumnos? Si es así, ¿de qué manera se ha desarrollado y evaluado el proceso?
6. ¿Qué metodología(s) está utilizando para el desarrollo del proceso de aprendizaje en las clases a distancia? (Ej: Aprendizaje colaborativo, aprendizaje de proyectos, etc.) Nombre y describa de manera breve y concisa en qué consiste.
7. ¿Cuál es su percepción sobre el grado o actitud de colaboración de las familias en las actividades formativas que usted aplica o solicita a sus alumnos?

Anexo 5: Encuesta

Encuesta

El presente instrumento tiene por objetivo la recopilación de información en relación con las estrategias utilizadas durante las clases a distancia y la experiencia de docentes durante el COVID-19 en Chile.

Los datos obtenidos se mantendrán bajo confidencialidad.

Datos del docente

- Especialidad:
- Comuna
- Región
- Tipo de establecimiento:
- Materia(s) que imparte:
- Curso(s) en el que imparte clases:

Preguntas cerradas:

ITEM 1. La experiencia del profesor con relación a las clases a distancia.

Marque con una **X** para indicar la(s) manera(s) en que el establecimiento ha capacitado a los profesores para realizar las clases a distancia mediante el uso de TIC.

	¿Cómo se actualizan los conocimientos de educación a distancia en su establecimiento?	Si	No	No lo sabe
1	A través de capacitaciones impartidas por instituciones externas al establecimiento educacional.			
2	A través de capacitaciones impartidas por parte del Mineduc.			
3	Por medio de tips o ideas entregadas por el equipo directivo como modo de apoyo a sus profesores.			

4	A través de experiencias y estrategias exitosas compartidas en el consejo de profesores de su establecimiento educacional.			
5	A través de experiencias y estrategias exitosas compartidas en reuniones de su departamento de área curricular.			
6	Es personal, cada profesor se capacita (o investiga) sobre las que serían de utilidad en sus clases.			

Otro (¿Cuál?):

ITEM 2. Estrategias del profesor en el proceso de aprendizaje

A continuación, le proponemos una serie de estrategias relacionadas con los procesos de enseñanza en el aula. Marque con una X la frecuencia con la que utiliza cada estrategia para el desarrollo de las clases a distancia. Siendo los valores: 1= Si 2= No 3= Algunas Veces 4= Casi Nunca 5= Nunca

	Al planificar	1	2	3	4	5
7	Indico en mi planificación las metas y objetivos que se persiguen con cada actividad.					
8	Indico a mis estudiantes el modo en que hay que organizarse para realizar una tarea.					
9	Señalo cuándo y por qué usar una estrategia determinada.					
10	Utilizo distintos métodos para evaluar el mismo contenido.					
11	Imparto la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, videos y manipulación de herramientas virtuales tipo touch).					

12	Intercalo tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación.					
	Etapas de la clase	1	2	3	4	5
13	Al inicio de la clase, activo los conocimientos previos mediante preguntas para facilitar y conectar la nueva información con la que ya poseen.					
14	Inicio las clases presentando información nueva a través de una polémica o dinámica para despertar el interés y generar opiniones.					
15	Antes de explicar un nuevo contenido hago un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información.					
16	Pido que subrayen o señalen de alguna manera las ideas principales o las palabras claves de un texto o tema.					
17	Durante las explicaciones hago referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información.					
18	En clase les pido que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada.					
19	Al finalizar les pido que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana.					
	Metacognición	1	2	3	4	5
20	Pido que reflexionen sobre los procesos que han seguido para realizar la tarea.					
21	Les pido a mis alumnos/as que reflexionen sobre cómo se sienten tras superar una dificultad.					

22	Les ayudo a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de las metas propuestas.					
23	Les ayudo a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles.					
24	Doy información frecuente a los alumnos respecto a su rendimiento.					
25	Los animo a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes recuadros) para diferenciar ideas principales de secundarias.					
	Motivación	1	2	3	4	5
26	Les manifiesto, a mis alumnos/as, que confío en sus capacidades para el aprendizaje.					
27	Animo a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento los resultados obtenidos con ellos.					
28	Reconozco el esfuerzo de los alumnos y se lo comunico por medio de mapas de progreso, anotaciones positivas u otros.					
29	Las actividades se relacionan con sus intereses y edad.					
	Evaluación formativa					
30	Promuevo instancias que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, comparaciones, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc.)					
31	Los alumnos pueden optar por el uso de diferentes materiales / herramientas para alcanzar las metas en común (objetivos de aprendizaje).					
32	Existe la negociación con los estudiantes para crear situaciones de desempeño (que hagan un video, canción, poema, collage, comic, esquema, en vez de un quiz o prueba).					

33	Tengo en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y responsabilidad en la consecución de los objetivos.					
----	---	--	--	--	--	--

Anexo 6: Cuestionario mixto con preguntas abiertas y cerradas

Cuestionario N°2

El presente instrumento tiene por objetivo la recopilación de información en base a las percepciones de los profesores en relación al impacto que las clases a distancia pueden producir en su carga laboral y emocional, y también sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de los alumnos.

Los datos obtenidos se mantendrán bajo confidencialidad.

Datos del docente

- Especialidad:
- Comuna:
- Región:
- Tipo de establecimiento:
- Materia(s) que imparte:
- Curso(s) en el que imparte clases:

Ítem I. Preguntas abiertas

En relación al impacto que las clases a distancia puedan producir en los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo percibe la situación de sus estudiantes en el ámbito emocional y académico?
2. ¿Qué aspectos concretos le permiten identificar aprendizaje en sus estudiantes?
3. ¿Cómo ha estado evaluando el progreso de sus estudiantes?, ¿siente que eso es eficaz?

Item II. Preguntas de selección múltiple. En relación a la percepción del impacto que las clases a distancia pueden generar en los ámbitos emocionales y laborales. Marque la(s) alternativa(s).

Carga laboral

1) ¿Cómo han influido las clases a distancia en su carga laboral?

- a) He tenido más trabajo del habitual.
- b) He tenido menos trabajo del habitual.
- c) No hay diferencias en comparación a lo que ya hacía antes.

2) ¿Cuántas horas a la semana le dedica a la preparación de clases y materiales?

- a) 1 a 3 horas
- b) 4 a 7 horas
- c) 8 a 10 horas
- d) 11 o más horas

3) ¿Cuántas horas a la semana le dedica a la corrección de materiales?

- a) 1 a 3 horas
- b) 4 a 7 horas
- c) 8 a 10 horas
- d) 11 o más horas

Carga emocional

1. ¿Cómo se ha sentido con las clases a distancia? Puede **elegir más de una alternativa.**

- Siento que estoy sobrecargado de actividades.

- Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra.

- Siento que mis estudiantes no están aprendiendo.
- Siento que no tengo apoyo de la dirección y tengo que valerme por mi mismo.
- Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales
- Siento que es una experiencia interesante.

2. ¿Ha sido posible diferenciar las actividades familiares y laborales durante esta modalidad de trabajo?

- a) He podido organizarme cada semana.
- b) Me cuesta mucho.
- c) Algunas veces sí y otras no.
- d) Depende de los contenidos y la situación con los estudiantes.

3. ¿Qué emociones siente cuando debe iniciar la clase a distancia? puede elegir más de una.

- frustración
- ansiedad
- soledad
- cansancio
- tranquilidad
- felicidad

4. ¿Qué emociones siente cuando finaliza una clase? Puede **elegir más de una alternativa**

- frustración
- ansiedad
- soledad
- cansancio
- tranquilidad
- felicidad

Anexo 7: Cuestionario “Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el Centro Escolar”

Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en el Centro Escolar

Este instrumento tiene por objeto identificar las estrategias de aprendizaje que se enseñan en el colegio y/o en el aula, el modo de hacerlo y la formación que el profesorado tiene sobre este tema.

Contestar este cuestionario le llevará unos 20 minutos y colaborará en la investigación y mejora educativa. Gracias por su tiempo.

Datos Identificativos

Varón Mujer

Centro en el que trabaja (opcional) _____

Provincia _____

Tipo de centro: Concertado Privado Público

Tipo de enseñanza: Diferenciada Mixta

Años de experiencia docente: menos de 1 1-2 3-5 6-10 11-20 más de 20

Curso en que imparte docencia: 5º primaria 6º primaria 1º ESO 2º ESO
3º ESO 4º ESO 1º BAC 2º BAC Otro _____

Materia/s que imparte:

Formación

¿Ha recibido formación sobre Estrategias de Aprendizaje?

- En la diplomatura/grado de Magisterio
- En el CAP (Universidad) _____
- En el Máster de Formación del Profesorado(Universidad) _____
- Cursos de formación permanente del profesorado
- Formación en el centro en el que trabaja
- Lo aprendió por su cuenta
- No ha recibido formación sobre este tema
- Otros (cuál)

¿Considera que necesita más formación sobre estrategias de aprendizaje y su aplicación en el currículum escolar?

- Sí.
- No.

Enseñanza de Estrategias

Marque el modo en que se enseñan las estrategias de aprendizaje en el centro en el que trabaja

- No las enseñamos directamente, que yo sepa
- El equipo de orientación ha organizado un curso alguna vez
- El equipo de orientación se encarga de este tema cada año, forma parte de la programación de centro.
- En la asignatura de tutoría se aborda este tema de manera puntual
- En la asignatura de tutoría se aborda el tema sistemáticamente
- Cada profesor en su materia, de vez en cuando
- Cada profesor en su materia como parte de la programación
- Otro (cuál):

¿Quién considera que es la persona idónea para enseñar estrategias a los alumnos? Puede elegir más de una opción

- El departamento de orientación
- El profesor-tutor
- La familia
- Expertos externos al centro
- El alumno lo aprende sin que se lo enseñen

Metodología docente

Señale el tipo o tipos de metodología que más utiliza en el centro en que trabaja. Puede marcar más de una opción.

- Lección Magistral
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje por proyectos
- El centro ha elaborado un proyecto metodológico propio
- Otros (Especificar):

Estrategias específicas por materia

En su opinión, ¿qué estrategias de aprendizaje debe utilizar un alumno para conseguir el máximo rendimiento en la asignatura que usted imparte?

Utilidad de las estrategias

Valore de 1 a 5 la necesidad de que el alumnado aprenda y utilice estrategias de aprendizaje.

Nada necesario 1 2 3 4 5 Imprescindible

Enseñanza de Estrategias Generales en el Aula

A continuación se detallan algunas acciones que se pueden llevar a cabo en el aula. Cada materia se desarrolla desde estrategias diferentes y varían en función de la edad del alumnado, por lo que es posible que no utilice una o varias de ellas en la asignatura que imparte.

La escala mide la frecuencia de uso de cada estrategia: puede que no la utilice, la haya aplicado alguna vez, la utilice frecuentemente o que su uso sea sistemático y forme parte de la programación.

Señale la frecuencia que se ajusta más a lo que usted hace en el aula.

Trate de contestar con rapidez, sin pensarlo demasiado, y no deje ninguna pregunta en blanco, por favor

		No suelo hacerlo	Algunas veces	Con frecuencia	Sistemáticamente
Adquisición					
1	Al inicio de cada tema pido a los alumnos que se hagan una idea previa del contenido mirando el índice, las imágenes o los gráficos				
2	Antes de explicar hago un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información				
3	He dedicado algún tiempo de clase a enseñarles técnicas como el subrayado o las anotaciones al margen, supervisando su tarea.				
4	Les animo a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes, recuadros) para diferenciar ideas principales de secundarias				
5	Pido que subrayen o señalicen de alguna manera las ideas principales o las palabras claves de un texto o tema				
6	Les pido que anoten al margen la idea principal de un párrafo				
7	Les animo a subdividir un texto mediante títulos o subtítulos, en función de la importancia de las ideas expresadas				
Atención					
8	Aprovecho los momentos de máxima atención (principio y final de la sesión) para afianzar los conceptos más importantes				
9	Imparto la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, manipulación)				
10	Utilizo alguna TIC en el aula (ipad, tablet, pizarra digital, por ejemplo) para captar mejor la atención del alumnado				
11	Intercalo tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación				
Organización					
12	Les pido que encuentren la estructura de un texto o tema				
13	Les pido que realicen resúmenes				
14	Les pido que realicen esquemas o diagramas para plasmar la estructura de un tema				
15	Durante las explicaciones utilizo gráficos o tablas				
16	Dedico tiempo en clase a enseñar a los alumnos a realizar esquemas, mapas, tablas u otras técnicas				
17	Durante las explicaciones hago referencia a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información				
18	Les pido que realicen agrupaciones o clasificaciones de la información (cuadros sinópticos, tablas, etc...)				

		No suelo hacerlo	Algunas veces	Con frecuencia	Sistemáticamente
19	Les sugiero algunas reglas nemotécnicas para recordar la información (acrósticos, palabras-clave, etc...)				
20	En el examen hago preguntas que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc)				
Elaboración					
21	Les muestro aplicaciones de lo que vemos en el aula en su vida diaria				
22	En clase les pido que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada				
23	Uso símiles, analogías o metáforas en las explicaciones				
24	Pido que parafraseen el tema, diciéndolo con sus palabras, para comprobar que lo han entendido				
25	Les pido que expliquen lo aprendido a través de analogías o metáforas				
26	Les pido que representen las ideas principales o las relaciones entre conceptos con mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas o técnicas semejantes				
27	Les pido que busquen aplicaciones de lo que estudiamos				
28	Durante las explicaciones hago en voz alta preguntas sobre el tema y les sugiero que se hagan preguntas				
Recuperación y Transferencia					
29	Les enseño a buscar palabras-clave para recordar la información				
30	Les sugiero a que preparen un pequeño guión antes de contestar las preguntas				
31	Les pido que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana				
32	Permito el uso de hojas "en sucio" en el examen para que puedan ensayar y preparar la respuesta				
33	Cuando un alumno se bloquea en el examen le ayudo a que recurra a estrategias como la asociación de ideas o las imágenes mentales				
34	Les pido que relacionen el tema actual con temas anteriores de la asignatura				
35	Al finalizar un tema repasamos los conceptos importantes				
36	Durante las explicaciones hago preguntas para afianzar los conceptos clave				
Metacognición y Autorregulación					
37	En cada tema o unidad les informo de las estrategias que vamos a utilizar				
38	Les ayudo a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles como estudiantes				
39	Les ayudo a planificar el estudio de la asignatura que imparto				
40	Les ayudo a seleccionar las estrategias y técnicas de aprendizaje más adecuadas para la materia que imparto				
41	Les animo a que experimenten técnicas y estrategias diversas para que conozcan cuáles les dan mejores resultados				
42	Les ayudo a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de las metas propuestas				
43	Les ayudo a plantear alternativas si los resultados no han sido los esperados				

44	Planifico en voz alta la resolución de la tarea				
45	Antes de comenzar un tema nuevo planteo los objetivos o metas a conseguir				
		No suelo hacerlo	Algunas veces	Con frecuencia	Sistemáticamente
46	Pido que planifiquen mentalmente o por escrito las tareas o la resolución de problemas				
47	Doy instrucciones claras para la realización de las actividades o la resolución de problemas				
48	Les animo a que se den autoinstrucciones para resolver los problemas o actividades que planteo				
49	Asigno tiempo a las actividades de aula en función de su volumen y dificultad				
50	Les enseño sistemas de autocontrol y relajación (respiración, meditación o visualización)				
51	Ayudo a los alumnos a establecer metas personales respecto a mi asignatura				
52	Tengo en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y la responsabilidad en la consecución de los objetivos.				
53	Animo a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento los resultados obtenidos con ellos				
54	Superviso el proceso de aprendizaje de los alumnos y les ayudo a establecer las modificaciones oportunas para que logren las metas generales o individuales que se han propuesto				
Motivación					
55	Al trabajar en grupos hago rotativo el liderazgo				
56	Realizo actividades en grupos cooperativos				
57	Realizo competiciones individuales o por equipos				
58	Después de introducir el tema les pregunto qué interés les suscita				
59	Les pregunto al final de la clase o del tema lo que han aprendido				
60	Refuerzo el aprendizaje por encima de las calificaciones				
61	Reconozco el esfuerzo y se lo comunico personalmente a los alumnos y a sus familias				
62	Les planteo retos o animo a que ellos se los planteen				
63	Doy información frecuente a los alumnos respecto a su rendimiento				
64	Planifico actividades para que intercambien experiencias o información sobre los temas que estamos estudiando con compañeros y familiares				
65	Les animo a completar la información acudiendo a otras fuentes (internet, libros, artículos, etc.)				

¿Realizar este cuestionario le ha ayudado a reflexionar sobre su tarea docente? Sí No

¿Realizará alguna modificación en su metodología después de haber realizado este cuestionario? Sí No

Observaciones

¿Utiliza alguna estrategia que no esté presente en el cuestionario? ¿Tiene alguna observación o sugerencia?

Anexo 8: Cuestionario para la identificación de estrategias de enseñanza del profesorado.

ANEXO 1 Cuestionario para la identificación de estrategias de enseñanza en el profesorado

A continuación te proponemos una serie de cuestiones relacionadas con los procesos de enseñanza en el aula.

Te pedimos que valores en qué grado utilizarías cada una de esas acciones, rodeando uno de los cuatro posicionamientos que se especifican para cada una, (1, 2, 3 y 4), valores que se codifican respectivamente como se explica a continuación:

1	2	3	4
NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE

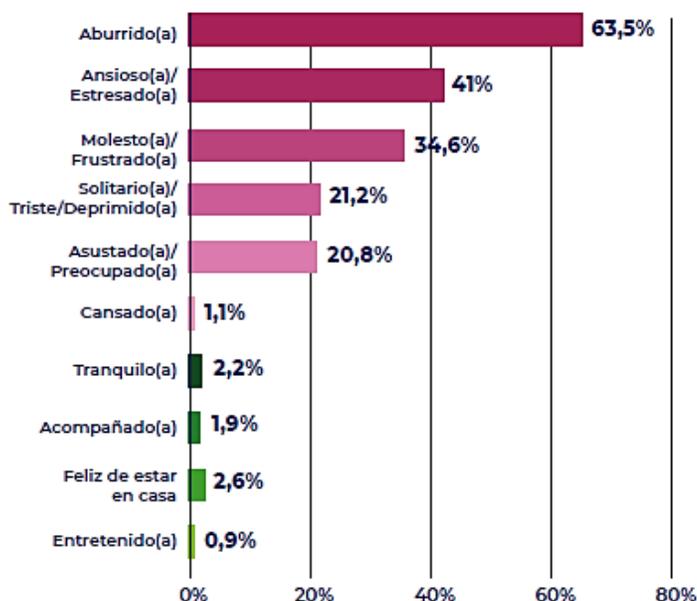
Puedes comenzar a partir de aquí.

		ITEM	
1	P01	Anuncio con antelación el modo específico en que los alumnos/as deben afrontar una tarea	1 - 2 - 3 - 4
2	P02	Señalo las utilidades que puede tener la nueva materia a tratar	1 - 2 - 3 - 4
3	P03	Realizo una introducción enlazando la nueva materia a tratar con la anterior	1 - 2 - 3 - 4
4	P04	Proporciono un guión previo al iniciar un nuevo tema	1 - 2 - 3 - 4
5	P05	Indico el procedimiento a seguir para una tarea determinada	1 - 2 - 3 - 4
6	P06	Indico el modo en que hay que organizarse	1 - 2 - 3 - 4
7	P07	Claramente indico las metas y objetivos que se persiguen con cada actividad	1 - 2 - 3 - 4
8	P08	Sugiero las estrategias que ayuden al alumno a realizar una actividad	1 - 2 - 3 - 4
9	P09	Activo los conocimientos previos mediante preguntas para facilitar y conectar la nueva información con la que ya poseen	1 - 2 - 3 - 4
10	P10	Emito mensajes que ayuden a planificar la tarea	1 - 2 - 3 - 4
11	P11	Señalo cuando y por qué usar una estrategia determinada	1 - 2 - 3 - 4
12	P12	Digo: «Cuando terminéis esta tarea sabréis hacer ...»	1 - 2 - 3 - 4
13	Q01	Utilizo el trabajo individual en la realización de las actividades	1 - 2 - 3 - 4
14	Q02	Utilizo el grupo de dos alumnos/as para las actividades	1 - 2 - 3 - 4
15	Q03	Utilizo el pequeño grupo (4 a 6 miembros) para realizar las actividades.	1 - 2 - 3 - 4
16	Q04	Utilizo el grupo medio (7 a 12 miembros) para realizar las actividades	1 - 2 - 3 - 4
17	Q05	Utilizo el gran grupo (toda la clase) para realizar las tareas.	1 - 2 - 3 - 4
18	R01	Inicio las clases presentando información nueva, sorprendente o incongruente con los conocimientos previos para despertar el interés	1 - 2 - 3 - 4

		ITEM	
19	R02	Adecuo el ritmo de presentación de la nueva información para que los alumnos/as la puedan ir asimilando	1 - 2 - 3 - 4
20	R03	Digo a los alumnos/as el modo específico en que deben estudiar para una tarea evaluadora o un examen	1 - 2 - 3 - 4
21	R04	Ilustro las ideas con ejemplos o imágenes concretas que puedan servir al alumno/a como referente para situarse ante la materia	1 - 2 - 3 - 4
22	R05	En mis mensaje incluyo: «Esto caerá en el examen»	1 - 2 - 3 - 4
23	R06	En mis mensajes incluyo: «Haced los ejercicios para ver quién es el mejor»	1 - 2 - 3 - 4
24	R07	En mis mensajes incluyo: «Si hacéis este ejercicio como os he enseñado sabréis hacer ...»	1 - 2 - 3 - 4
25	R08	Actúo como modelo de los procedimientos que aconsejo utilizar	1 - 2 - 3 - 4
26	R09	Durante la ejecución de una tarea: No doy indicaciones NOTA: En esta pregunta las respuestas serán: 1 significa que no da indicaciones y 4 que si las da muy frecuentemente	1 - 2 - 3 - 4
27	R10	Durante la ejecución de una tarea: Indico lo que hace mal	1 - 2 - 3 - 4
28	R11	Durante la ejecución de una tarea: Indico por qué está mal	1 - 2 - 3 - 4
29	R12	Durante la ejecución de una tarea: Indico como pueden corregirla si cometen un error	1 - 2 - 3 - 4
30	R13	Ante las posibles dificultades: No contesto a sus preguntas NOTA: En esta pregunta, 1 significa que no contesto y 4 que muy frecuentemente contesto	1 - 2 - 3 - 4
31	R14	Ante las posibles dificultades: Les digo que se esfuercen y piensen	1 - 2 - 3 - 4
32	R15	Ante las posibles dificultades les doy la respuesta a los problemas	1 - 2 - 3 - 4
33	R16	Ante posibles dificultades, les ofrezco las pistas para que alcancen la respuesta por sí solos	1 - 2 - 3 - 4
34	R17	Les sugiero que tengan en cuenta los tiempos que van empleando	1 - 2 - 3 - 4
35	R18	Propongo que dividan la tarea en pasos consecutivos	1 - 2 - 3 - 4
36	R19	Los mensajes que emito durante la realización de la tarea son positivos	1 - 2 - 3 - 4
37	V01	Les pido a mis alumnos/as que reflexionen sobre como se sienten tras superar una dificultad	1 - 2 - 3 - 4
38	V02	Tras realizar una tarea con mis alumnos/as, pasamos a la siguiente actividad sin más mensajes NOTA: En esta pregunta, las respuestas serán: 1 que no hay mensajes y 4 que muy frecuentemente hay mensajes	1 - 2 - 3 - 4
39	V03	Cuando terminan una tarea, informo de modo global de la corrección o incorrección de la tarea	1 - 2 - 3 - 4
40	V04	Cuando termina una tarea, señalo los posibles aspectos incorrectos y mejorables	1 - 2 - 3 - 4
41	V05	Cuando terminan una tarea, señalo las posibles vías de mejora	1 - 2 - 3 - 4
42	V06	Hago hincapié en los progresos aunque el trabajo no esté totalmente bien	1 - 2 - 3 - 4

Anexo 9: Resultados de “Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria”

Gráfico 11. Respuesta de estudiantes en “Pensando en cómo te has sentido estos últimos días. ¿qué emociones representan mejor tu estado de ánimo?”.



En esta sección se incluyó un apartado de respuestas libres por escrito, que pueden aportar a comprender más profundamente las emociones reportadas por las/los estudiantes. Uno de los hallazgos fue que con frecuencia las/los estudiantes sintieron frustración por no tener las herramientas para organizar el tiempo o cumplir con los deberes escolares de forma adecuada, como muestran las dos citas a continuación.

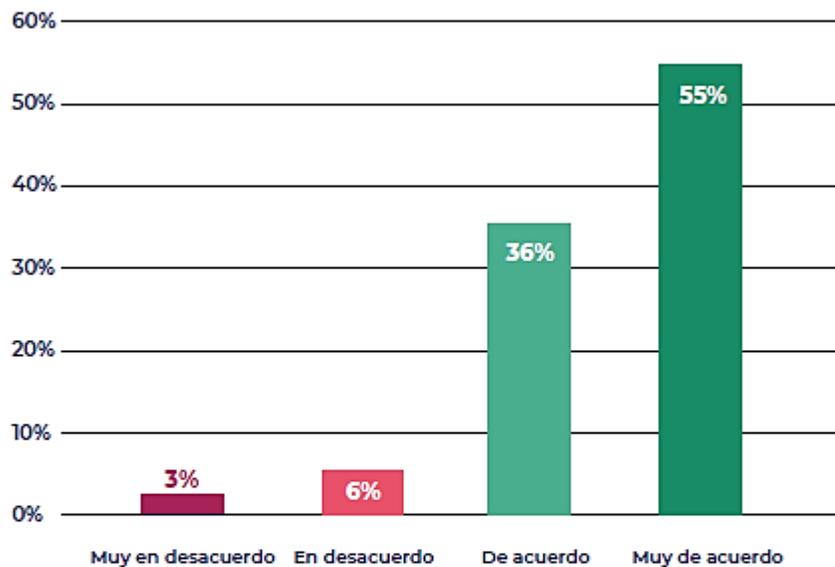
“Literalmente no hago nada productivo y me estreso conmigo mismo por ser incompetente y no hacer las guías que me mandan, básicamente siento odio hacia mi mismo, pero feliz por que de a poco empiezo hacer las cosas bien”.
Hombre, 16 años.

“Triste, mi mamá no entiende nuestra materia, tengo que ayudarle a mi hermanito con sus tareas, no tenemos wifi tampoco computador, vivo en el campo lejos de donde pueda recargar mi celular”.
Mujer, 18 años.

Percepción de los docentes respecto del acompañamiento emocional de los estudiantes

Una gran mayoría de docentes (91,%) considera que, en este contexto, el acompañamiento emocional a los/as estudiantes es más importante que la enseñanza de contenidos. Esto se da transversalmente en todos los grupos socioeconómicos, no habiendo diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Gráfico 15. Respuesta de docentes en "En este contexto, el acompañamiento y desarrollo socioemocional de los/as estudiantes es más importante que el aprendizaje de contenidos de asignaturas".



Anexo 10: Resultados de la Encuesta “Docencia Durante la Crisis Sanitaria: La mirada de los docentes”

En lo que respecta a los desafíos a nivel personal, cabe destacar que, en general, los docentes presentan una percepción positiva respecto de sus condiciones actuales de trabajo y de su autoeficacia profesional. En efecto, en el Gráfico 11 se puede observar que un 70% de los docentes considera que cuenta con un espacio físico apropiado para trabajar en el hogar y más de la mitad de los docentes considera que sus estrategias de enseñanza son útiles con la mayoría de sus estudiantes. Las principales preocupaciones de los docentes se concentran en el logro de aprendizaje de los estudiantes (un 49% considera que lo ha logrado) y en la organización de los tiempos familiares y laborales (un 53% considera que lo ha logrado).

Gráfico 11: Porcentaje de docentes que está de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto de sus condiciones personales



Casi la mitad de los docentes considera que ha logrado que sus estudiantes aprendan (49%) y un 53% ha podido organizar sus tiempos separando lo laboral de lo familiar.

En el Gráfico 12, se puede apreciar que la percepción de autoeficacia es mayor entre docentes de establecimientos particular pagado (83%), educadoras de párvulos (72%), o docentes que imparten clases en dos o menos cursos (69%). Por su parte, quienes presentan una mejor percepción de sus condiciones de trabajo son los docentes hombres (53%), docentes mayores de 50 años (61%) o docentes del área rural (58%).

Anexo 11: Matriz de Cuestionario 1

!Participante	^Autor	~Establecimiento	:Profesión	:Asignaturas	:Cursos
Participante 1	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesor de Inglés	Inglés	NT1 a 3° básico y 1° a 4° medio
Participante 2	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Porfesor de Educación Física	Educación física	B7 B8 b4
Participante 3	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesor/a de Historia y Geografía	Estudios sociales	1ros(1ro y 2do medio) y 2dos niveles (3ro y 4to)
Participante 4	Cinthia, Kathleen y Masiel	Fundación colegio	Fundación colegio	ingles	1ero a 6to básico
Participante 5	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Profesora de Ed Básica	Matemáticas, conocimiento de los alrededores, lenguaje, arte, movimiento, musica	2° básico
Participante 6	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Educadora de Párvulos	Todas	Medio mayor
Participante 7	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Profesor de Matemáticas	Matemática	5to a 8vo.

Participante 8	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular	Profesor de Historia	Historia	IV medio
Participante 9	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Matemáticas	matemática	de séptimo a cuarto medio
Participante 10	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Educadora de Párvulos	Todas	kinder
Participante 11	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Inglés	Inglés	3ro y 4to medio
Participante 12	Cinthia, Kathleen y Masiel	Municipal	Profesora de Matemáticas	Matemática	7°
Participante 13	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Educadora de Párvulo	Matemáticas, lenguaje, arte, comprensión del medio	Medio mayor
Participante 14	Cinthia, Kathleen y Masiel	Municipal	Profesora de Ed Básica	Generalista	2 básico
Participante 15	Cinthia, Kathleen y Masiel	Municipal	Profesor de Ed Básica	Tecnología, Matemáticas	6to 7mo 8vo
Participante 16	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Ed Básica	Lenguaje, historia, matemáticas, ciencias	2º y 5º básico
Participante 17	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Inglés	Inglés	Pre kinder, kinder y 1ro básico

Participante 18	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesor de Música	Música	1ro a 8vo Básico
Participante 19	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Matemáticas y Computación	Matemáticas	1er y 2do nivel Educación media
Participante 20	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado y Municipal	Profesor de Inglés	Inglés	1 a 8vo y adultos 2x1
Participante 21	Cinthia, Kathleen y Masiel	Publico	Profesora de Inglés	Inglés	De 5 a 8 básico
Participante 22	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesor de Inglés	Inglés	Pre kinder, kinder, segundo ciclo básico
Participante 23	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Música	Música	4to, 7mo y 8vo básico, I, II y IV medio
Participante 24	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Profesora de Inglés	Inglés	4to, 5to Básico, I y IV medio
Participante 25	Cinthia, Kathleen y Masiel	Municipal	Psicopedagoga	lenguaje y matemáticas	4 y 5 básicos
Participante 26	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular	Profesora de Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y comunicación	Segundo a cuarto medio
Participante 27	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Inglés	Inglés	2do a 4to básico

Participante 28	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Inglés	Inglés	1ro a 4to medio
Participante 29	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Educadora de Párvulo	Todas	Pre Kinder
Participante 30	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Lenguaje y Comunicación	Lenguaje y comunicación - Unidocente	Cuarto básico
Participante 31	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Profesor de Música	Educación Musical	5to a 8vo
Participante 32	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesor de Inglés	Inglés	1er y 2do nivel
Participante 33	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Química y Cs Naturales	Química y Cs Naturales	7 a 4 medio
Participante 34	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Lenguaje y Comunicación	Lenguaje, historia, ciencias y matemáticas	2 básico
Participante 35	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Educadora de Párvulo	Educadora de Párvulos	Educadora de Párvulos
Participante 36	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de Inglés	Inglés	2do 3ro 4to medio
Participante 37	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesor de Convivencia social	convivencia social	primero medio

Participante 38	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesor/a de Educación Física	Educación Física	Básica y Media
Participante 39	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesor/a de Ed Básica	Prof. Jefe, ciencias, matemática, lenguaje, historia, orientacion	5to,6to, 3ro y 4to basicos
Participante 40	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Profesora de Inglés	Inglés	1ro a 4to medio
Participante 41	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular	Profesora de Inglés	Inglés, Consejo de curso, Creatividad acción, y servicio a la comunidad.	Enseñanza Media
Participante 42	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesora de Ed Básica	Asignaturas del nivel	1ero a 6to básico

.Con Cap Estra t EAD	Capacitación Estr EAD::¿Ha recibido capacitación sobre estrategias de aprendizaje para las clases a distancia?	.Necesita más Formación	Formación EAD ::¿Considera que necesita más formación sobre las estrategias de aprendizaje y su aplicación en el currículum escolar en relación a las clases a distancia?
1	Sí, pero solo he podido asistir a solo dos por falta de tiempo.	0	

1	Si recibí	1	Si se necesita siempre actualización con herramientas tecnológicas a utilizar
0	De forma independiente me he ido adaptando,	1	De forma independiente me he ido adaptando, el currículum debe cambiar completo
0	No, ninguna capacitación.	1	Afortunadamente me manejo bastante bien con las estrategias de aprendizaje y la aplicación en el currículum escolar, pero netamente ha sido por iniciativa y aprendizaje personal. Sin embargo, considera de igual manera que sería positivo recibir formación al respecto
0	Sin duda, la tecnología es una gran herramienta, pero tratamos de que los niños no se expongan al uso de pantallas. Por esta razón, enviamos el material pedagógico a los padres y apoderados, para que ellos la internalicen y traspasen a los niños de forma más humana y cálida	0	Sin duda, la tecnología es una gran herramienta, pero tratamos de que los niños no se expongan al uso de pantallas. Por esta razón, enviamos el material pedagógico a los padres y apoderados, para que ellos la internalicen y traspasen a los niños de forma más humana y cálida
0	No,	1	pero sería de gran ayuda tener algún tipo de capacitación frente a lo que estamos haciendo
0	No he recibido dicha capacitación	1	. Sí, me gustaría aprender más sobre clases a distancia, no sólo en cuanto al funcionamiento de la plataforma.
1	muy poca en el colegio	1	y es importante hacerlo, principalmente en lo que se refiere a didáctica y evaluación

0	No he recibido ningún tipo de capacitación por parte del colegio	1	pero por la importancia de esto he tenido que buscar "de donde sea" tip y ayuda para tratar de realizar las clases de la mejor forma posible
1	Solo 1 capacitación muy básica sobre Zoom,	1	me gustaría tener más estrategias.
0	No	0	
1	Si he tenido (ÁGAPE)	1	pero se deben enfocar mas en estrstegias de didácticas a distancia.
1	No recibí capacitación en un principio, tuve que aplicaría conocimientos propios aprendizaje en la materia. A su vez durante el proceso existió una capacitación en cuando a cómo utilizar una plataforma digital para elaborar material virtual	0	No recibí capacitación en un principio, tuve que aplicaría conocimientos propios aprendizaje en la materia. A su vez durante el proceso existió una capacitación en cuando a cómo utilizar una plataforma digital para elaborar material virtual
0	No he recibido capacitación	0	
1	Las capacitacion han sido de Classroom o Zoom esas son vias de comunicacion ,de metodologia hemos aprendido durante las clases.	1	Las capacitacion han sido de Classroom o Zoom esas son vias de comunicacion ,de metodologia hemos aprendido durante las clases.

1	sí, pero no por parte del colegio	1	y creo que uno siempre se puede perfeccionar.
1	He recibido capacitaciones sobre las plataformas que utiliza el colegio,	1	sin embargo no he recibido capacitaciones relacionadas con la creación de material o habilidades tecnológicas que creo que serán necesarias en el futuro próximo.
1	Se ha recibido capacitación sobre la utilización y manejo de las herramientas google (classroom principalmente) e indicaciones de evaluación formativas.	1	Sobre la segunda pregunta, sería bueno que se realicen capacitaciones o guías sobre estrategias de aprendizaje, ya que desde el área de música, que es netamente aplicación, la enseñanza se ve modificada bruscamente, aún más cuando las actividades sólo son enviadas por plataformas y casi no hay contacto por videollamada
0	No	1	l formación a distancia será una nueva forma de educar
1	No he recibido apoyo de los colegios. Pero yo me inscribí en todos los cursos, webinars y capacitaciones desde Abril.	0	Pero yo me inscribí en todos los cursos, webinars y capacitaciones
1	Solo he recibido capacitacion en relacion al uso de plataforma.	1	Si. Es necesario saber y aplicar mas estrategias de enseñanza de manera eficaz. Hasta ahora, hemos funcionado en base a la improvisacion, especulacion, ensayo y error

1	Si he recibido cursos	1	y se necesitan más cursos de distintas plataformas para hacer clases
0	No he recibido capacitación como tal de parte de la institución, solo envían correos de como utilizar herramientas, PPT, Word, como hacer una prueba online, entre otros.	1	Considero que la institución debe dar las herramientas mínimas necesarias para afrontar las clases online, ya sea en material o estrategias para la aplicación del currículum en mi caso, no las tuve.
1	El colegio nos capacita todos los martes, se llama martes de formación, dónde nos indican distintas estrategias y posibles metodología a aplicar a los alumnos. También se realizan por departamento en un día en específico en la semana	0	El colegio nos capacita todos los martes, se llama martes de formación, dónde nos indican distintas
1	si, la capacitacion de los objetivos que se priorizarán y los astrategias para trabajar la educación emocional de los estudiantes y los docentes de los estudiantes y de los docentes	0	la capacitacion de los objetivos que se priorizarán y los astrategias para trabajar la educación emocional de los estudiantes y los docentes
0	No he recibido capacitación	1	,creo que siempre es importante. Me ha ayudado para mis 38 años de experiencia.
1	No, solamente por mi cuenta he tomado cursos sobre enseñanza online.	1	Considero que necesito más herramientas para homologar el trabajo administrativo al remoto
1	Sí he recibo	0	y no, no creo necesitar más estrategias sobre esta metodología

0	No he recibido capacitaciones	1	y considero que se necesita más formación ya que es primera vez que se realiza este tipo de clases a niños en edad inicial y tengo colegas de muchos años de experiencia a las que les cuesta la adaptación sin algún tipo de guía. (algo completamente esperable)
1	He recibido o por parte de la universidad en la cual estudio. (Titulada pero en algún curso en la U)	1	Se debiera incorporar más estrategias a los docentes y con más herramientas tecnológicas
0	No he recibido capacitación.	1	Definitivamente si, ya que como profesor de música, me es muy difícil poder enseñar y monitorear los objetivos priorizados a distancia. La educación musical prolifera de manera presencial.
0	no.	1	Creo que se necesita más información relacionada a la educación de jóvenes y adultos . Esta descuidada desde hace años por parte del ministerio.
0	Si necesito más información sobre estrategias de aprendizaje para las clases a distancia sobre todo para implementar el nuevo currículum.	1	Si necesito más información sobre estrategias de aprendizaje para las clases a distancia sobre todo para implementar el nuevo currículum.
1	He recibido solamente capacitación que imparte el mineduc...	1	solamente capacitación que imparte el mineduc...

0	No he recibido.	1	Si considero que es necesario. Es muy difícil sobre todo a esta edad, generar aprendizajes significativos a distancia.
1	He recibido capacitaciones de los mismos colegas quienes incentivan el uso de nuevas tecnologías. Trabajamos en bloque, enseñando los unos a los otros a utilizar zoom, google classroom, entre otros	0	He recibido capacitaciones de los mismos colegas quienes incentivan el uso de nuevas tecnologías. Trabajamos en bloque, enseñando los unos a los otros a utilizar zoom, google classroom, entre otros
0	más que capacitación yo diría AUTOFORMACIÓN,	1	y sí, es necesario más formación institucionalizada y universal para este nuevo sistema a distancia, tanto en lo técnico, tecnológico, así como también en metodologías didácticas a distancia.
0	No,	1	claro que se necesita ya que cada uno hemos tenido que investigar nuevas estrategias para aprendizaje online
1	Si, capacitación de parte del colegio	0	capacitación de parte del colegio
1	Si hemos recibido capacitaciones	1	siempre se puede seguir aprendiendo estrategias nuevas.
0	No he recibido entrenamiento específico	0	aunque poseo un Magister en Tecnología de la Educación y Comunicación que me ha permitido estar siempre al día con los avances de la tecnología que involucran el uso de las TIS en la sala de clase

0	Ninguna capacitación,	1	es muy necesaria no es lo mismo que clases presenciales
---	-----------------------	---	---

Plataformas Utilizadas::¿Qué aplicaciones, plataformas y/o programas utiliza con los alumnos para las actividades y para compartir los contenidos?	.Con TColab Alumnos	TC Alumnos::¿De qué manera se ha desarrollado y evaluado el proceso?
Zoom, Google classroom, kahoot	0	No aún
Meet y Classroom pero han tenido dificultades de extensiones.	0	Por el momento no, ya que la asignatura que imparto solo es participación en clase. Y se ha decidido así por la gran carga académica que los alumnos tienen. La asignatura de educación física viene a cumplir un rol de distinción y ocio para los alumnos en este tiempo de pandemia
App de video conferencias zoom	0	Aún no, debido a que no todos tienen las opciones de estar conectados
moodle, youtube, zoom y google drive.	1	sólo juegos en forma colaborativa y masiva
Mail y WhatsApp con los apoderados	0	No
Para las clases utilizamos zoom y para los trabajos y evaluaciones classroom	0	No
Classroom, Meet, Youtube, Gmail.	0	No, por disposición del establecimiento

classroom y zoom principalmente	1	Se ha coordinado sus roles en el trabajo y se evalúa mediante exposición colectiva
Las clases se realizan y graban en Zoom, luego terminada se suben al canal de Youtube del colegio, se envía material por un correo Gmail o se sube a la plataforma Webclass	1	se evalúa según una rubrica previamente enviada con las instrucciones.
Página del colegio, YouTube, Inshot, camntasia, Vegas. Pronto usaremos zoom	0	No he realizado dichas actividades.
Zoom, Google, webclass	0	Nunca
Youtube	1	No he realizado trabajos en grupos pequeños, si destacó la participación de las estudiantes y su intervención ante opiniones de sus pares.
Canva, genially, drive, powert point, zoom, filmora, YouTube, movie maker	0	El rango etario de mi grupo curso no me da la opción de realizar algo así..
Whatsapp	0	No
Classroom, zoom, Kahoot, Menti, correo electronico,wasap	0	no
Canva, nearpood, jamboard, zoom, educaplay, quizzis	1	Sí, en zoom podemos dividirnos en grupo. Los niños realizaron una obra dramática y luego la presentaron al curso. Se evalúa de manera formativa

Zoom, edmodo y los libros los trabajamos con el bookshelf de Oxford.	0	No
Google Classroom es la única plataforma oficial que se utiliza por este momento	1	se ha utilizado el trabajo en equipos (dos personas), se evalúa el resultado de la actividad y se piden reflexiones sobre el proceso de aprendizaje y trabajo a distancia entre compañeras
Zoom, gmail, YouTube, classroom	0	No
El colegio tiene a Myschool, no es una plataforma interactiva es más informativa y desde ahí los apoderados obtienen los horarios para las clases online y las tareas . Yo uso wordwall, flippity, google forms, quizlet, quizziz, etc.	1	He usado las salas virtuales de zoom para realizar trabajo colaborativo. Pero la mayoría de las veces que propongo hacer trabajos en equipo, ellos prefieren trabajar solos.
Classroom, meet, whats up, correo electronico, instagram, youtube.	0	No
Big blue button, meet, English learn (Oxford)	1	Trabajos grupales de diálogos con retroalimentación online
Por lo general utilizo PPT, editor de vídeos Kinemaster y para compartir el material se hace mediante la plataforma classroom y correo.	1	Si, se han realizado ese tipo de trabajos y la verdad han funcionado bien, excepto algunos casos donde del grupo solo participan algunas y no todas las integrantes. Esto ha traído un poco de conflicto, por lo que ahora doy la opción de realizar trabajos en parejas o individual.

Utilizamos Google meet para las reuniones y zoom para ocasiones especiales. Para proyectos y contenidos utilizamos genially, jamboard, book creator, padlet, entre otros.	1	Si, todos los proyectos son en conjunto con los alumnos para que se logre una conexión mayor. Una vez decidido se realizan las planificaciones, instrucciones y rubricas para llevarlas a cabo.
whatsapp, youtube y zoom	0	no, ya que algunos solo viene a retirar guias y no tiene acceso a internet
Preparo mi propio material de trabajo como guías, ppt, etc. Utilizo también imágenes y videos para el análisis e interpretación. Trabajo a través de zoom y teams, edmodo.	1	Todas las clases trabajan de manera colaborativa y se evalúa durante cada sesión. Resulta una muy buena forma de trabajo cuando están los lineamientos claros y se socializa al comienzo la rúbrica de evaluación.
Classroom, Quizizz, Kahoot, liveworksheets,	0	No
Google classroom, Google meet, Vocaroo, Quizlet, Live worksheets, Google forms, Youtube, Stories for bed, Extensiones de google chrome, Paddlet, Note.ly, Word Clouds, Google Slides, Pod Cast, Jamboard, Wordwall, Nearpod, Kahoot	0	No
Varias de Google (Meet, Forms, Presentaciones) y distintas que se han compartidos en redes sociales por distintos profesores en las mismas circunstancias.	0	No, son muy pequeños. Estamos recién tratando de que se acostumbren al trabajo vía Meet y que aprendan a utilizar herramientas como apagar y prender los micrófonos para contestar.
Zoom, webclass	1	Trabajos prácticos evaluados con rúbricas

Google Meet para las clases y la plataforma del colegio para subir recursos (words, pdfs, partituras en mi caso)	0	No.
Correo gmail-google drive-zoom-whatsapp	1	Solo diálogos. Se comunican entre ellos mediante plataformas como whatsapp.
La plataforma de colegio oneduc, meet	1	No ha resultado, pues no todos tienen acceso a internet.
El colegio decidió usar zoom,Facebook, WhatsApp y mail para compartir los contenidos	0	No se realiza por decisión del establecimiento
Zoom y classroom	0	No, son muy pequeños aun.
Notas net para publicar el material, zoom para clases online	0	No, solo trabajos individuales
correo electrónico, zoom, meet, wasap	0	no, solo actividades individuales
Página web del colegio y Plataforma Oneduc	0	No
Classroom, Word, PDF, PowerPoint, zoom, wtsapp.	1	Si se ha realizado, trabajos de grupos pequeños donde luego vía zoom deben exponer y compartir
Meet, zoom y la pag web del colegio	1	Al principio era indiviudla y luego empezamos con las juntas de apoyo académico (reuniones online para resolver dudas de las guía so hacer preguntas en base a los contenidos)

<p>Hoy en día estamos usando mucho e-Learning, moodle y aula virtual para prácticas de grammar y vocabulario, además de plataformas Zoom y Google classroom entre las más populares así como el uso de la Wiki, . Es muy útil también en idiomas la aplicación de Kazoom para momentos lúdicos de aplicación de contenidos de grammar and vocabulary.</p>	<p>1</p>	<p>La evaluación del proceso se desarrolla en etapas tanto formativamente como sumativamente o con calificación. Es importante dejar en claro al alumno las etapas que ha ido cumpliendo y el logro de cada una, no importando la nota, sino el logro de los objetivos propuestos. En cada Proyecto Colaborativo hemos usado tanto listas de cotejo para aquellas conductas observables y rúbricas para aquellas más difíciles de medir en forma objetiva.</p>
<p>Edmodo, Puntaje Nacional, Zoom, Meet, entre otros, también móviles</p>	<p>0</p>	<p>A nivel de E. Básica no</p>

<p>Metodología Utilizadas:: ¿Qué metodología(s) está utilizando para el desarrollo del proceso de aprendizaje en las clases a distancia?</p>	<p>Percepción Colab Familias:: ¿Cuál es su percepción sobre el grado o actitud de colaboración de las familias en las actividades formativas que usted aplica o solicita a sus alumnos?</p>
<p>Aprendizaje de proyectos con enseñanza media. Los estudiantes trabajan desarrollando actividades relacionadas con más de una asignatura. Trabajan en eso semanalmente.</p>	<p>Muy baja</p>
<p>Comando directo en seguimiento de actividades y también enseñanza de contenidos durante la práctica</p>	<p>Si hay buena recepción pero podría ser mejor</p>
<p>Análisis de la realidad, contextualización del presente a través de la historia y diferentes fuentes. (Música, videos, ensayos)</p>	<p>Muchas veces las desarrollan de forma independiente.</p>

<p>Aprendizaje basado en involucrar al alumno en su aprendizaje, de manera didáctica y entretenida. Apelando a la variación de actividades, para cubrir distintos estilos de aprendizaje y mantener a los alumnos motivados. Si bien, el desarrollo de las actividades en su mayoría son individuales, en las clases zoom se apela al trabajo colaborativo de grupo curso para resolver y aprender</p>	<p>Familias comprometidas en su gran mayoría. Existe un monitoreo constante respecto a ese trabajo también.</p>
<p>Pedagogía de emergencia. Es una herramienta fundamentada en la pedagogía Waldorf, creada para sobrellevar y superar un trauma, a partir del arte y el movimiento</p>	<p>A veces sentimos poca recepción de lo enviado. No responden o no han logrado ir al día con los envíos.</p>
<p>Estamos trabajando con unidades temáticas.</p>	<p>Excelente.</p>
<p>Es más bien individual. Aunque se realiza trabajo en equipo durante las clases en línea</p>	<p>En general, les cuesta entender porque hay pocas calificaciones, pero igualmente apoyan el proceso.</p>
<p>Principalmente a través de la realización de trabajos prácticos junto a las clases virtuales.</p>	<p>En general bien, puesto que las familias se han preocupado del trabajo de los alumnos, y se han acomodado a los requerimientos del proceso</p>
<p>aprendizaje colaborativo</p>	<p>Varia de alumno en alumno, hay alumnos donde la familia completa colabora como familias donde el alumno es el único preocupado de su aprendizaje</p>
<p>Aprendizaje de proyectos, priorización curricular.</p>	<p>Familias despreocupadas por los aprendizajes, no cumplen con las entregas de las tareas. Además hay un alto porcentaje de familias que no entienden y no saben ocupar los medios tecnológicos.</p>
<p>Aprendizaje colaborativo</p>	<p>Mediana colaboracion</p>
<p>Aptebduzaje colaborativo entre todos formamos definiciones.</p>	<p>No se observa compromiso de los apoderados un 10%</p>

<p>La metodología de trabajo con las clases a distancias es a través de aprendizaje significativo y personalizado, en donde se subdivide al grupo curso siendo menos numerosos y así tener una relación más cercana, al principio muy enfocada en la contención emocional y social, al pasar el tiempo los niños se acostumbraron y se pudieron ir abordando de forma progresivas contenidos curriculares de forma lúdica, con juegos y de forma sencilla para que ellos fueran protagonistas de su aprendizaje manteniendo su motivación.</p>	<p>En mi nivel y por el rango etarios de los párvulos el rol de la familia es fundamental, siempre tiene que haber un adulto con ellos para conectarlos, hay algunos que durante las conexiones de clases pueden ser más autónomos , mientras que otros son dependientes en cuanto a pedir la palabra para opinar, o utilizar los materiales por ejemplo. En este sentido las familias han sido muy comprometidas y responsables.</p>
<p>Aprendizaje de proyectos</p>	<p>Muy buen recibimiento y participación de parte de la familia con el desarrollo del aprendizaje de las alumnas</p>
<p>solo aprendizaje remoto uno a uno via plataforma zoom</p>	<p>Muy buena colaboracion</p>
<p>Aula invertida: Realizamos clases sincrónicas o asincrónicas, entonces se deja algún video o contenido en la clase sincrónica para luego trabajar en la clase sincrónica.</p>	<p>Creo que ayudan más de lo que pueden, se entiende que estén con teletrabajo y se agradece su colaboración.</p>
<p>Se nos ha pedido explícitamente simplificar al máximo nuestras clases debido a la edad de los estudiantes y las barreras idiomáticas de los padres que no pueden apoyarlos en mis niveles. Desarrollamos habilidades de audición y habla en cada clase apoyados con los textos de Oxford</p>	<p>Los apoderados apoyan pero dentro de sus posibilidades, suben las tareas a la plataforma y se conectan pero tienen muchas dificultades al apoyar a los estudiantes en la realización de las actividades ya que el Inglés en mi colegio es exigente desde prebasica, ese ha sido nuestra mayor piedra de tope.</p>
<p>Aprendizaje de proyectos, utilizando la creación de material visual ligado a la música, creación de cotidiafonos, entre otros</p>	<p>La colaboración familiar en los cursos de segundo ciclo suele ser inferior al 50%, si bien varias estudiantes muestran apoyo de sus familiares y consiguen enviar sus trabajos, estas no llegan a la mitad del curso. Sobre primer ciclo, el porcentaje es mayor en cuanto al compromiso, pero aún así hay muy poca recepción de tareas</p>

Solo aplicación de guías y retroalimentación con clases zoom	Por lo general hay buena recepción de las actividades, solo es la falta de recursos por parte de los estudiantes lo que limita el uso de diferentes herramientas que pudiesen ser utilizadas.
Ninguna de ellas	De los alumnos que participan es bastante alta la colaboración de los padres
individual. Se ejemplifica en la clase lo que se espera que ellos alcancen y luego se promueve la ejecución individual. Ej. Escribir parrafo corto acerca mi alimentacion diaria. Utilizar expresiones que indiquen distintos periodos del dia, estructura gramatical que hagan comprensible el parrafo y vocabulario tematico (en ingles). Ej. In the morning, for breakfast I eat bread with butter and drink milk... in the afternoon, for lunch I eat... bla bla bla	50 y 50. Hay familias muy preocupadas. Hay otras que por diversas razones y preocupaciones, no pueden estar al tanto de la formacion de sus hijos.
Uso de videos, plataformas online para la asignatura, ppt.	Muy buena, mucho apoyo de las familias para la realización de actividades y el monitoreo de estas, además hacen todas las consultas necesarias
Por lo general entrego materia teórica primero, dando explicaciones y preguntando si van entiendo o no, luego según sea la actividad, elaboro las instrucciones de la actividad y les pido que entreguen sus trabajos.	La verdad es que en general las familias están presentes en el proceso de enseñanza, el problema se produce cuando les pides que te entreguen las tareas de música ya que no es una asignatura "importante", lo cual nos afecta a todos los profesores del área artística. Existen algunos casos donde la situación familiar no es buena, pero siempre están de lado con psicólogas y apoyo.
Aprendizaje colaborativo, los alumnos a través de su enseñanza son capaces de "enseñar" y retroalimentar a alumnas en desventajas y esto se hace también en proyectos. Aprendizaje por proyectos, los alumnos logran llevar a cabo proyectos individuales y compartirlos con el curso de manera exitosa, debo recalcar que las alumnas son muy autoexigentes por lo que él trabajo siempre es mayor a lo esperado.	Los padres colaboran en todos los proyectos de las alumnas, ya sea grabando o ayudando a realizar videos en caso del ciclo mayor o con el ciclo básico en la aclaración de instrucciones o avisos en caso de alguna eventualidad con las alumnas.

<p>Aprendizaje colaborativo con docentes y apoderados para que estos expliquen lo contenidos correctamente</p>	<p>mucho apoderados son participativos, pero tengo otros que no tiene su enseñanza basica completa por los cual no pueden apoyar a sus hijos en el proceso de enseñanza aprendizajes</p>
<p>Aprendizaje colaborativo y de proceso. Se le entrega al comienzo un reporte de progreso donde se indica claramente que y cómo se evaluará en cada sesión. Todo se hace durante las clases.</p>	<p>En general hay una buena recepción que se conoce también por lo que informan los tutores. De hecho a las clases a distancia generalmente la asistencia es de casi un 100%.</p>
<p>Aprendizaje basado en proyectos (muy pequeños)</p>	<p>Las familias no están apoyando del todo puesto a que confían en una promoción de curso</p>
<p>Articulación con otras asignaturas, buscando en la elaboración de un producto en común el desarrollo de los OA del nivel 1 de la priorización de todas las asignaturas de un nivel</p>	<p>Buena, pero podría ser mejor. En educación media ya no existe el mismo nivel de preocupación. De todas maneras, los y las niñas son bastante responsables</p>
<p>Clases. Juegos, tratamos de ser lo más dinámicos.</p>	<p>Depende de la familia. Mi curso, al menos, la mayoría es bastante colaborativa.</p>
	<p>Las familias comprometidas a medida que pueden. Un 90% asiste a clases en mi nivel.</p>
<p>Subo las partituras a una plataforma y la clase es para resolver dudas y ver avances con las canciones</p>	<p>Las que participan lo hacen , medianamente bien a excelente, pero hay un grupo del 20% que no participa de las clases online desde que se implementó esta medida</p>
<p>Básicamente proyectos.</p>	<p>Algunos se preocupan de que no queden repitiendo y les brindan harto apoyo en todo sentido. Otros/as, se las arreglan solos/as.</p>

Explicativo y participativo.	Ahora hay mucha más colaboración que hace unos meses atrás.
Solo explicación de contenidos mediante zoom y en cuantos a las actividades el colegio solicita solo las que aparecen en el texto escolar.	Es muy baja... hay muchas familias que directamente han solicitado que no se les envíe actividad a sus hijos.
Se trabaja en torno a unidad tematica, de manera que todos los contenidos giren en torno a un mismo tema, asi los niños se sienten mas atraidos por las actividades.	Son colaborativas, algunas mas que otras, pero es mas que nada por temas de tiempos, ya que algunos trabajan y otros no.
Trabajo en base a actividades relacionadas a la misma unidad, variando las actividades y habilidades a trabajar cada semana. El aprendizaje es colaborativo, enfocado en solo el monitoreo y la guía del profesor, siendo ellos los protagonistas de las clases	La mayoría tiene una actitud positiva y colaborativa frente al contexto que se está viviendo
aprendizaje de proyectos	es difícil responder esa pregunta sin caer en subjetividades, pues cada hogar es una realidad distinta....lo que sí puedo decir, que por más que se modernicen los tiempos y tecnologías, la educación a distancia NO ES SIGNIFICATIVA, para personas en formación como lo es la infancia y adolescencia, hay casos en que se nota una preocupación por parte de la familia en ser "responsable", en el cumplimiento de tareas, más eso no es evidencia de que exista un aprendizaje significativo y bueno en la mayoría de los casos, se nota que no existe apoyo ni preocupación de al menos estar al tanto de lo que están aprendiendo sus hijos
Programa de trabajo diario con registro en Planilla	Baja
Aprendizaje colaborativo, los estudiantes procuran compartir entre ellos, curso Unido y sin dificultades mayores.	Son familias participativas, consultan y escriben en caso de tener dudas, se les agradece día a día el compromiso con el proceso E-A de los estudiantes

<p>Aprendizaje colaborativo, interacción entre las preguntas que se hacen en las reuniones o encuentro online para apoyo pedagógico</p>	<p>Las familias se preocupan y agradecen el trabajo que uno hace como profesor</p>
<p>Mucho aprendizaje colaborativo y proyectos y para cubrir algunos contenidos específicos del curriculum, guías de trabajo y e-learning.</p>	<p>En tiempos de pandemia, el avance de la participación familiar en la formación de los hijos, ha cambiado su norte, fortaleciéndose y tornándose más empática y participativa, comprendiendo al parecer que la responsabilidad compartida en la formación de los hijos es un echo que necesariamente requiere de la presencia activa del hogar. Al principio los padres no sabían que hacer, aunque adivinaban la necesaria participación, pero en la realidad no sabían cómo hacerlo dada su desconexión con las tareas escolares causado por el sobretrabajo, vida social y desvirtualización de las redes de comunicación que mantenían a la familia incomunicada. Hoy en día, el encierro ha permitido compartir las tareas de los hijos, conversarlas con los padres, compartir sus experiencias previas, un mayor conocimiento y estrechar más las relaciones familiares, compartir éxitos y ayudar en los fracasos. Es muy importante el nivel de logros en la tarea formativa, aportando la familia un refuerzo positivo y un mayor compromiso en el proceso enseñanza aprendizaje.</p>
<p>Clase invertida, se trabajan las guías enviadas en la clase virtual.</p>	<p>Hemos recibido buena respuesta e interés de las familias, están preocupadas, requieren también atención</p>

Anexo 12: Matriz de Respuestas de la Encuesta

Participante	Tipo de establecimiento	Materia(s) que imparte	Curso(s) que imparte	¿Cómo se actualizan los conocimientos de educación a distancia en su establecimiento? (1. A través de capacitaciones impartidas por instituciones externas al establecimiento educacional.] = Si 1 = No 2 = No sabe 3	¿Cómo se actualizan los conocimientos de educación a distancia en su establecimiento? [2. A través de capacitaciones impartidas por parte del Mineduc.] = Si 1 = No 2 = No sabe 3	¿Cómo se actualizan los conocimientos de educación a distancia en su establecimiento? [3. Por medio de tips o ideas entregadas por el equipo directivo como modo de apoyo a sus profesores.] = Si 1 = No 2 = No sabe 3	¿Cómo se actualizan los conocimientos de educación a distancia en su establecimiento? [4. A través de experiencias y estrategias exitosas compartidas en el consejo de profesores de su establecimiento educacional.] = Si 1 = No 2 = No sabe 3	¿Cómo se actualizan los conocimientos de educación a distancia en su establecimiento? [5. A través de experiencias y estrategias compartidas en reuniones de su departamento de área curricular.] = Si 1 = No 2 = No sabe 3	¿Cómo se actualizan los conocimientos de educación a distancia en su establecimiento? [6. Es personal, cada profesor se capacita (o investiga) sobre las que serían de utilidad en sus clases.] 1= Si 2= No 3= No sabe
1	Particular Subvencionado	Inglés	NT1-3° básico y 1° a 4° medio	1	2	1	1	1	1
2	Privado	Educación física	B7 B8 b4	2	2	2	1	1	1
3	2x1	Estudios sociales	1ros y 2dos niveles	2	2	2	1	1	1
4	fundación colegio	ingles	1ero a 6to básico	2	3	1	1	1	1

5	Casa cultural y pedagógica. Pedagogía Waldorf	Matemáticas, conocimiento de los alrededores, lenguaje, arte, movimiento, música	2° básico	2	2	1	1	1	2
6	Particular	Todas	Medio mayor	2	2	1	1	1	2
7	Particular Subvencionado	Coordinador Pedagógico	Pk a 8vo	2	1	1	1	1	3
8	Particular	Historia	IV° medio	2	2	1	2	1	1
9	particular subvencionado	matemática	séptimo básico a cuarto medio	3	2	2	2	1	1
10	Particular Subvencionado	Todas	Kinder	1	1	1	2	1	1
11	Sudbencionado	Inglés	3ro y 4to medio	2	2	1	1	2	1
12	Municipal	Matemática	7°	1	2	1	1	3	2
13	Privado	Matemáticas, lenguaje, arte, ciencias, comprensión del medio	Medio mayor	2	2	1	1	1	1
14	Municipal	Generalista	2 básico	1	2	2	1	2	1
15	Municipal	Tecnología Matemáticas	7mo 6to 8vo	1	1	2	3	3	1

16	Subvencionado	Lenguaje, matemáticas, historia y ciencias	5º básico y 2º básico	1	1	1	1	1	3
17	Particular	Inglés	Pre kinder, kinder y 1ro básico	1	3	1	1	1	1
18	Particular subvencionado	Música	1° - 2° - 3° - 4° - 5° - 6° - 7° - 8°	2	2	1	1	2	1
19	Subvencionado	Matemática	1er y 2do nivel E. Media	2	1	1	1	1	1
20	Subvencionado y municipal	Inglés	1 a 8vo y educación de adultos 2x1	2	2	2	2	2	1
21	Publico	Inglés	De 5 a 8 básico	1	1	1	2	1	1
22	Subvencionado	Inglés	Pre kinder, kinder y segundo ciclo básico	1	1	1	1	1	2
23	Particular Subvencionado	Musica	4to, 7mo, 8vo, I medio, II medio	2	1	1	1	1	1

			y IV medio						
24	Privado	Inglés	Cuarto, quinto básico, primero y cuarto medio.	2	2	1	2	1	1
25	colegio jorge muñoz silva	lenguaje y matemáticas	4 y 5 básicos	1	1	1	3	1	1
26	Particular pagado	Lenguaje y comunicación	II, III y IV Medio	2	2	1	1	1	1
27	Part. Subvencionado	Inglés	2do a 6to básico	3	3	1	2	3	1
28	Particular Subvencionado	Inglés	1ro a 4to medio	1	1	2	2	1	1
29	Privado	Todas	Pre Kínder	2	2	1	1	1	2
30	Particular subvencionado	Unidocencia	Cuarto básico	1	1	1	1	1	1
31	Subvencionado	Educación musical	5° a 8°	2	2	1	2	2	2
32	Educación de jóvenes y adultos	inglés	1er y 2do nivel	2	2	1	1	1	1

33	Subvencionado	Química y Cs Naturales	7 a 4 medio	2	2	1	1	2	1
34	Particulares subvencionado	Lenguaje, matemáticas, Ciencias e Historia	2 básico	2	1	2	2	2	1
35	Particular	Educadora de Párvulos	Medio mayor	2	2	1	1	1	1
36	Particular subvencionado	Inglés	2do, 3ro y 4to medio	3	1	1	1	1	1
37	dos por uno, particular subvencionado	convivencia social	primeros medios	1	1	1	1	1	1
38	Particular Subvencionado	Educación Física	Básica y Media	2	1	1	3	1	1
39	Particular subvencionado	Ciencias, historia, matemática, lenguaje, orientación, talleres y reforzamiento	Quinto, sexto, tercero y cuarto básico	1	3	1	1	1	1
40	particular subvencionado	ingles en media	1ro a 4to medio	1	2	1	2	2	1
41	PARTICULAR PRIVADO	INGLÉS, CONSEJO DE CURSO, CAS (CREATIVIDAD ACCIÓN Y SERVICIO	ENSEÑANZA MEDIA	1	1	1	1	1	1

		COMUNITARIO)							
42	Particular Subvencionado	todas	de 1ero a 6to básico	1	2	1	2	1	1

Participante	*Otra manera (¿Cuál?):
2	Por la congregación del colegio
5	Preguntamos a las familias, si la frecuencia y modalidad, son compatibles con sus estilos de vida.
9	entre profesores amigos de otros establecimientos
18	Compartiendo experiencias a entre las distintas asignaturas y profesores
21	Existe un poco de todo. Capacitación por medio de tutoriales, capacitaciones impartidas por colegio, mineduc e intercambio de experiencias entre docentes, en general.
25	buscando nuevas estrategias por medio de internet enncuanto al area de comprensión lectora y operaciones básicas

40	ahora hemos estado en capacitaciones de classroom
42	Apoyo de docente del nivel

Participante	Tipo de establecimiento	Materia(s) que imparte	Curso(s) que imparte	[7. Indico en mi planificación las metas y objetivos que se persiguen con cada actividad.]	[8. Indico a mis estudiantes el modo en que hay que organizarse para realizar una tarea.]	[9. Señalo cuándo y por qué usar una estrategia determinada.]	[10. Utilizo distintos métodos para evaluar el mismo contenido.]	[11. Imparto la enseñanza de forma multisensorial (música, imágenes, videos y manipulación de herramientas virtuales tipo touch).]	[12. Intercalo tiempos de explicación teórica con tiempos de reflexión, trabajo personal o experimentación.]
				1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca

1	Particular Subvencionado	Inglés	NT1-3° básico y 1° a 4°medio	2	1	2	3	2	4
2	Privado	Educación física	B7 B8 b4	1	1	2	5	1	1
3	2x 1	Estudios sociales	1ros y 2dos niveles	1	1	2	1	1	1
4	fundacion colegio	ingles	1ero a 6to básico	1	1	2	1	1	1
5	Casa cultural y pedagogica. Pedagogía Waldorf	Matemáticas, conocimiento de los alrededores, lenguaje, arte, movimiento, musica	2° básico	3	5	3	1	1	1
6	Particular	Todas	Medio mayor	1	1	1	1	2	2
7	Particular Subvencionado	Coordinador Pedagógico	Pk a 8vo	1	1	2	2	3	2
8	Particular	Historia	IV° medio	1	1	1	1	1	1
9	particular subvencionado	matemática	séptimo básico a cuarto medio	2	2	2	3	2	2
10	Particular Subvencionado	Todas	Kinder	1	1	1	2	1	2

11	Sudbencionado	Inglés	3ro y 4to medio	2	1	1	2	2	4
12	Municipal	Matemática	7°	2	1	2	2	2	1
13	Privado	Matemáticas, lenguaje, arte, ciencias, comprensión del medio	Medio mayor	1	1	2	3	1	2
14	Municipal	Generalista	2 básico	1	1	2	2	1	2
15	Municipal	Tecnología Matemáticas	7mo 6to 8vo	1	1	1	1	1	1
16	Subvencionado	Lenguaje, matemáticas, historia y ciencias	5° básico y 2° básico	1	1	1	2	1	2
17	Particular	Inglés	Pre kinder, kinder y 1ro básico	3	1	1	3	1	1
18	Particular subvencionado	Música	1° - 2° - 3° - 4° - 5° - 6° - 7° - 8°	1	1	3	2	3	4
19	Subvencionado	Matemática	1er y 2do nivel E. Media	2	1	1	1	1	2
20	Subvencionado y municipal	Inglés	1 a 8vo y educación de adultos 2x1	1	1	1	1	1	1

21	Publico	Inglés	De 5 a 8 básico	1	1	2	1	1	1
22	Subvencionado	Inglés	Pre kinder, kinder y segundo ciclo básico	1	1	1	1	1	1
23	Particular Subvencionado	Musica	4to, 7mo, 8vo, I medio, II medio y IV medio	1	1	3	1	1	1
24	Privado	Inglés	Cuarto, quinto básico, primero y cuarto medio.	1	1	1	1	1	1
25	colegio jorge muñoz silva	lenguaje y matemáticas	4 y 5 básicos	1	2	1	1	1	2
26	Particular pagado	Lenguaje y comunicación	II,III y IV Medio	1	1	1	2	2	1
27	Part. Subvencionado	Inglés	2do a 6to básico	1	1	2	2	2	2
28	Particular Subvencionado	Inglés	1ro a 4to medio	1	1	1	1	1	1
29	Privado	Todas	Pre Kínder	1	1	1	1	2	1
30	Particular subvencionado	Unidocencia	Cuarto básico	2	2	1	2	1	1

31	Subvencionado	Educación musical	5° a 8°	1	1	2	1	1	3
32	Educación de jóvenes y adultos	inglés	1er y 2do nivel	1	1	2	1	2	1
33	Subvencionado	Química y Cs Naturales	7 a 4 medio	2	1	2	2	2	2
34	Particulares subvencionado	Lenguaje, matemáticas, Ciencias e Historia	2 básico	1	1	1	1	2	2
35	Particular	Educadora de Párvulos	Medio mayor	1	1	5	1	1	1
36	Particular subvencionado	Inglés	2do, 3ro y 4to medio	2	1	2	1	1	1
37	dos por uno, particular subvencionado	convivencia social	primeros medios	1	1	1	1	1	1
38	Particular Subvencionado	Educación Física	Básica y Media	1	1	2	1	3	4
39	Particular subvencionado	Ciencias, historia, matemática, lenguaje, orientación, talleres y reforzamiento	Quinto, sexto, tercero y cuarto basico	1	1	1	1	2	1

40	particular subvencionado	ingles en media	1ro a 4to medio	1	3	3	2	1	2
41	PARTICULAR PRIVADO	INGLÉS, CONSEJO DE CURSO, CAS (CREATIVID AD ACCIÓN Y SERVICIO COMUNITAR IO)	ENSEÑANZ A MEDIA	1	1	1	1	1	1
42	Particular Subvencionado	todas	de 1ero a 6to básico	3	1	3	3	2	2

Participante	Tipo de establecimiento	Materia(s) que imparte	Curso(s) que imparte	[13. Al inicio de la clase, los conocimientos previos mediante preguntas para facilitar y conectar la nueva información con la que ya poseen.]	[14. Inicio de las clases presentando información nueva a través de una polémica o dinámica para despertar el interés y generar opiniones.]	[15. Antes de explicar un nuevo contenido hago un pequeño esquema o resumen para que sepan cómo estará organizada la información.]	[16. Pido que subrayen o señalen alguna manera las ideas principales o palabras claves de un texto o tema.]	[17. Durante las explicaciones hago referencias a sucesos o palabras clave para ayudar a fijar la información.]	[18. En clase les pido que hagan deducciones, establezcan relaciones causa-efecto o saquen conclusiones a partir de una información dada.]	[19. Al finalizar les pido que relacionen el tema con los contenidos de otras asignaturas o con elementos de la vida cotidiana.]
				1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca

1	Particular Subvencionado	Inglés	NT1-3° básico y 1° a 4° medio	1	3	1	2	4	2	2
2	Privado	Educación física	B7 B8 b4	1	2	3	5	3	4	1
3	2x 1	Estudios sociales	1ros y 2dos niveles	1	1	1	1	1	1	1
4	fundacion colegio	ingles	1ero a 6to básico	2	3	1	1	1	1	1
5	Casa cultural y pedagogica. Pedagogía Waldorf	Matemáticas, conocimiento de los alrededores, lenguaje, arte, movimiento, musica	2° básico	1	2	5	5	5	1	2
6	Particular	Todas	Medio mayor	1	2	3	4	1	1	1
7	Particular Subvencionado	Coordinador Pedagógico	Pk a 8vo	1	1	1	2	2	3	2
8	Particular	Historia	IV° medio	1	2	2	2	1	1	1

9	particular subvencionado	matemática	séptimo básico a cuarto medio	2	2	3	3	2	2	2
10	Particular Subvencionado	Todas	Kinder	1	2	3	5	2	2	3
11	Sudbencionado	Inglés	3ro y 4to medio	3	3	3	3	3	2	2
12	Municipal	Matemática	7°	1	2	1	2	2	1	2
13	Privado	Matemáticas, lenguaje, arte, ciencias, comprensión del medio	Medio mayor	1	3	3	3	3	2	1
14	Municipal	Generalista	2 básico	1	2	3	4	1	2	2
15	Municipal	Tecnología Matemáticas	7mo 6to 8vo	1	1	1	1	1	1	1
16	Subvencionado	Lenguaje, matemáticas, historia y ciencias	5° básico y 2° básico	1	2	2	2	3	2	1
17	Particular	Inglés	Pre kinder,	1	3	3	4	1	1	3

			kinder y 1ro básico							
18	Particular subvenciona do	Música	1° - 2° - 3° - 4° - 5° - 6° - 7° - 8°	5	5	5	5	5	5	5
19	Subvenciona do	Matemática	1er y 2do nivel E. Media	2	3	1	2	1	1	1
20	Subvenciona do y municipal	Inglés	1 a 8vo y educaci ón de adultos 2x1	2	2	1	1	1	1	1
21	Publico	Ingles	De 5 a 8 basico	1	3	3	1	2	3	3
22	Subvenciona do	Inglés	Pre kinder, kinder y segund o ciclo basico	1	1	1	2	1	1	1
23	Particular Subvenciona do	Musica	4to, 7mo, 8vo, I medio, II medio	1	1	2	2	1	1	3

			y IV medio							
24	Privado	Inglés	Cuarto, quinto básico, primero y cuarto medio.	2	3	1	4	1	5	1
25	colegio jorge muñoz silva	lenguaje y matemáticas	4 y 5 básicos	1	1	3	1	1	3	1
26	Particular pagado	Lenguaje y comunicación	II,III y IV Medio	1	2	1	1	1	1	1
27	Part. Subvencionado	Inglés	2do a 6to básico	2	3	3	3	2	2	1
28	Particular Subvencionado	Inglés	1ro a 4to medio	1	1	2	1	1	1	2
29	Privado	Todas	Pre Kínder	1	1	2	5	1	1	1
30	Particular subvencionado	Unidocencia	Cuarto básico	1	2	1	2	1	2	1
31	Subvencionado	Educación musical	5° a 8°	1	3	3	3	1	3	2

32	Educación de jóvenes y adultos	inglés	1er y 2do nivel	2	2	1	1	1	1	2
33	Subvencionado	Química y Cs Naturales	7 a 4 medio	2	3	3	3	3	2	3
34	Particulares subvencionado	Lenguaje, matemáticas, Ciencias e Historia	2 básico	1	1	1	3	1	1	1
35	Particular	Educadora de Párvulos	Medio mayor	1	2	5	5	2	5	2
36	Particular subvencionado	Inglés	2do, 3ro y 4to medio	2	3	1	1	1	1	3
37	dos por uno, particular subvencionado	convivencia social	primeros medios	1	1	1	1	1	1	1
38	Particular Subvencionado	Educación Física	Básica y Media	1	3	2	2	1	2	2
39	Particular subvencionado	Ciencias, historia, matemática, lenguaje, orientación, talleres y reforzamiento	Quinto, sexto, tercero y cuarto básico	1	2	2	1	1	1	2

40	particular subvencionado	ingles en media	1ro a 4to medio	1	1	3	2	2	1	2
41	PARTICULAR PRIVADO	INGLÉS, CONSEJO DE CURSO, CAS (CREATIVIDAD ACCIÓN Y SERVICIO COMUNITARIO)	ENSEÑANZA MEDIA	1	1	1	2	2	1	1
42	Particular Subvencionado	todas	de 1ero a 6to básico	2	3	3	2	3	2	2

Participante	Tipo de establecimiento	Materia(s) que imparte	Curso(s) que imparte	[20. Pido que reflexion en sobre los procesos que han seguido para realizar la tarea.] 1= Siempre 2= Usualmente	[21. Les pido a mis alumnos/as que reflexion en sobre cómo se sienten tras superar una dificultad.] 1= Siempre	[22. Les ayudo a reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación y el logro de las metas propuestas.] 1=	[23. Les ayudo a que sean conscientes de sus puntos fuertes y débiles.] 1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces	[24. Doy información frecuente a los alumnos respecto a su rendimiento.] 1= Siempre 2= Usualmente	[25. Los animo a generar su propio sistema (colores, líneas diferentes recuadros) para diferenciar ideas principales de
--------------	-------------------------	------------------------	----------------------	---	---	---	---	---	---

				3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5=Nunca	2=Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5=Nunca	Siempre 2=Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5=Nunca	4=Casi Nunca 5=Nunca	3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5=Nunca	secundarias.] 1=Siempre 2=Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5=Nunca
1	Particular Subvencionado	Inglés	NT1-3° básico y 1° a 4°medio	4	3	3	3	3	1
2	Privado	Educación física	B7 B8 b4	3	2	3	2	1	5
3	2x 1	Estudios sociales	1ros y 2dos niveles	1	1	1	1	2	1
4	fundacion colegio	ingles	1ero a 6to básico	2	1	2	1	2	1
5	Casa cultural y pedagogica. Pedagogía Waldorf	Matemáticas, conocimiento de los alrededores, lenguaje, arte, movimiento, musica	2° básico	4	1	5	2	5	1

6	Particular	Todas	Medio mayor	1	2	2	2	1	4
7	Particular Subvencionado	Coordinador Pedagógico	Pk a 8vo	3	3	3	3	2	3
8	Particular	Historia	IV° medio	1	2	1	1	1	2
9	particular subvencionado	matemática	séptimo básico a cuarto medio	3	3	2	2	2	2
10	Particular Subvencionado	Todas	Kinder	1	1	1	1	1	1
11	Sudbencionado	Ingles	3ro y 4to medio	2	2	2	2	1	1
12	Municipal	Matematica	7°	1	1	1	1	2	1
13	Privado	Matemáticas, lenguaje, arte, ciencias, comprensión del medio	Medio mayor	1	1	1	2	2	1
14	Municipal	Generalista	2 básico	2	2	1	1	1	2
15	Municipal	Tecnología Matematicas	7mo 6to 8vo	1	1	1	1	1	1
16	Subvencionado	Lenguaje, matemáticas,	5° básico y 2° básico	2	2	2	1	1	1

		historia y ciencias							
17	Particular	Inglés	Pre kinder, kinder y 1ro básico	2	2	3	3	1	2
18	Particular subvencionado	Música	1° - 2° - 3° - 4° - 5° - 6° - 7° - 8°	1	2	1	1	2	2
19	Subvencionado	Matemática	1er y 2do nivel E. Media	3	3	2	1	1	1
20	Subvencionado y municipal	Inglés	1 a 8vo y educación de adultos 2x1	1	1	1	1	1	1
21	Publico	Inglés	De 5 a 8 básico	3	3	2	2	2	1
22	Subvencionado	Inglés	Pre kinder, kinder y segundo ciclo básico	1	1	1	1	1	1
23	Particular Subvencionado	Musica	4to, 7mo, 8vo, I medio, II medio y IV medio	3	1	3	1	1	1
24	Privado	Inglés	Cuarto, quinto básico, primero y	3	1	2	1	1	5

			cuarto medio.						
25	colegio jorge muñoz silva	lenguaje y matemáticas	4 y 5 basicos	1	1	1	1	1	1
26	Particular pagado	Lenguaje y comunicación	II,III y IV Medio	2	2	1	1	1	1
27	Part. Subvencionado	Inglés	2do a 6to básico	3	3	3	3	1	3
28	Particular Subvencionado	Inglés	1ro a 4to medio	1	1	1	1	1	1
29	Privado	Todas	Pre Kinder	1	2	1	2	1	3
30	Particular subvencionado	Unidocencia	Cuarto básico	1	2	1	2	1	1
31	Subvencionado	Educación musical	5° a 8°	2	2	1	1	1	1
32	Educación de jóvenes y adultos	inglés	1er y 2do nivel	3	1	1	1	1	1
33	Subvencionado	Química y Cs Naturales	7 a 4 medio	2	2	2	2	3	2
34	Particulares subvencionado	Lenguaje, matemáticas, Ciencias e Hstoria	2 básico	2	3	2	2	2	2

35	Particular	Educadora de Párvulos	Medio mayor	4	4	5	4	1	5
36	Particular subvencionado	Inglés	2do, 3ro y 4to medio	2	2	1	1	2	1
37	dos por uno, particular subvencionado	convivencia social	primeros medios	1	1	1	1	1	1
38	Particular Subvencionado	Educación Física	Básica y Media	2	1	1	1	1	1
39	Particular subvencionado	Ciencias, historia, matemática, lenguaje, orientación, talleres y reforzamiento	Quinto, sexto, tercero y cuarto basico	3	1	2	1	1	1
40	particular subvencionado	ingles en media	1ro a 4to medio	2	1	2	1	2	1
41	PARTICULAR PRIVADO	INGLÉS, CONSEJO DE CURSO, CAS (CREATIVIDAD ACCIÓN Y SERVICIO COMUNITARIO)	ENSEÑANZA MEDIA	1	2	1	1	1	1

42	Particular Subvencionado	todas	de 1ero a 6to básico	2	2	2	3	3	3
----	--------------------------	-------	----------------------	---	---	---	---	---	---

Participante	Tipo de establecimiento	Materia(s) que imparte	Curso(s) que imparte	[26. Les manifiesto a mis alumnos/as que confío en sus capacidades para el aprendizaje.] 1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	[27. Animo a los alumnos a trabajar de manera autónoma y comento los resultados obtenidos con ellos.] 1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	[28. Reconozco el esfuerzo de los alumnos y se lo comunico por medio de mapas de progreso, anotaciones positivas u otros.] 1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca	[29. Las actividades se relacionan con sus intereses y edad.] 1= Siempre 2= Usualmente 3=Algunas Veces 4=Casi Nunca 5= Nunca
1	Particular Subvencionado	Inglés	NT1-3° básico y 1° a 4° medio	1	1	1	3

2	Privado	Educación física	B7 B8 b4	1	1	1	1
3	2x 1	Estudios sociales	1ros y 2dos niveles	1	1	1	1
4	fundacion colegio	ingles	1ero a 6to básico	1	1	1	1
5	Casa cultural y pedagógica. Pedagogía Waldorf	Matemáticas, conocimiento de los alrededores, lenguaje, arte, movimiento, musica	2° básico	1	1	1	1
6	Particular	Todas	Medio mayor	1	1	4	1
7	Particular Subvencionado	Coordinador Pedagógico	Pk a 8vo	3	2	2	2
8	Particular	Historia	IV° medio	1	1	2	2
9	particular subvencionado	matemática	séptimo básico a cuarto medio	1	2	2	1
10	Particular Subvencionado	Todas	Kinder	1	2	1	1
11	Sudbencionado	Ingles	3ro y 4to medio	1	1	1	1
12	Municipal	Matematica	7°	1	1	1	2
13	Privado	Matemáticas, lenguaje, arte, ciencias, comprensión del medio	Medio mayor	1	1	1	1

14	Municipal	Generalista	2 básico	1	1	1	1
15	Municipal	Tecnología Matemáticas	7mo 6to 8vo	1	1	1	1
16	Subvencionado	Lenguaje, matemáticas, historia y ciencias	5º básico y 2º básico	1	1	1	1
17	Particular	Inglés	Pre kinder, kinder y 1ro básico	1	1	1	1
18	Particular subvencionado	Música	1° - 2° - 3° - 4° - 5° - 6° - 7° - 8°	2	1	1	3
19	Subvencionado	Matemática	1er y 2do nivel E. Media	1	1	2	3
20	Subvencionado y municipal	Inglés	1 a 8vo y educación de adultos 2x1	2	1	1	1
21	Publico	Inglés	De 5 a 8 básico	1	2	4	4
22	Subvencionado	Inglés	Pre kinder, kinder y segundo ciclo básico	1	1	1	1
23	Particular Subvencionado	Musica	4to, 7mo, 8vo, I medio, II medio y IV medio	1	1	1	1
24	Privado	Inglés	Cuarto, quinto básico, primero y cuarto medio.	1	1	5	1

25	colegio jorge muñoz silva	lenguaje y matemáticas	4 y 5 basicos	1	1	1	1
26	Particular pagado	Lenguaje y comunicación	II,III y IV Medio	1	1	1	1
27	Part. Subvencionado	Inglés	2do a 6to básico	1	1	3	1
28	Particular Subvencionado	Inglés	1ro a 4to medio	1	2	3	2
29	Privado	Todas	Pre Kinder	1	1	1	1
30	Particular subvencionado	Unidocencia	Cuarto básico	1	1	1	1
31	Subvencionado	Educación musical	5° a 8°	1	1	3	2
32	Educación de jóvenes y adultos	inglés	1er y 2do nivel	1	1	1	1
33	Subvencionado	Química y Cs Naturales	7 a 4 medio	2	1	2	1
34	Particulares subvencionado	Lenguaje, matemáticas, Ciencias e Hstoria	2 básico	1	1	1	1
35	Particular	Educadora de Párvulos	Medio mayor	1	1	1	1
36	Particular subvencionado	Inglés	2do, 3ro y 4to medio	1	1	1	1

37	dos por uno, particular subvencionado	convivencia social	primeros medios	1	1	1	1
38	Particular Subvencionado	Educación Física	Básica y Media	1	1	1	1
39	Particular subvencionado	Ciencias, historia, matemática, lenguaje, orientación, talleres y reforzamiento	Quinto, sexto, tercero y cuarto basico	1	1	1	1
40	particular subvencionado	ingles en media	1ro a 4to medio	1	1	1	2
41	PARTICULAR PRIVADO	INGLÉS, CONSEJO DE CURSO, CAS (CREATIVIDAD ACCIÓN Y SERVICIO COMUNITARIO)	ENSEÑANZA MEDIA	1	2	1	1
42	Particular Subvencionado	todas	de 1ero a 6to básico	1	2	2	2

Participante	Tipo de establecimiento	Materia(s) que imparte	Curso(s) que imparte	[30. Promuevo instancias que exijan organizar o elaborar la información de alguna manera (secuencias, comparaciones, tablas, gráficos, relaciones causa-efecto, etc.)] 1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4= Casi Nunca 5= Nunca	[31. Los alumnos pueden optar por el uso de diferentes materiales / herramientas para alcanzar las metas en común (objetivos de aprendizaje).] 1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4= Casi Nunca 5= Nunca	[32. Existe la negociación con los estudiantes para crear situaciones de desempeño (que hagan un video, canción, poema, collage, comic, esquema, en vez de un quiz o prueba).] 1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4= Casi Nunca 5= Nunca	[33. Tengo en cuenta en la evaluación el cumplimiento de plazos de entrega y responsabilidad en la consecución de los objetivos.] 1= Siempre 2= Usualmente 3= Algunas Veces 4= Casi Nunca 5= Nunca
1	Particular Subvencionado	Inglés	NT1-3° básico y 1° a 4° medio	3	2	2	1
2	Privado	Educación física	B7 B8 b4	5	1	1	1
3	2x 1	Estudios sociales	1ros y 2dos niveles	1	2	1	1

4	fundacion colegio	ingles	1ero a 6to básico	2	2	1	4
5	Casa cultural y pedagógica. Pedagogía Waldorf	Matemáticas, conocimiento de los alrededores, lenguaje, arte, movimiento, musica	2° básico	5	1	5	5
6	Particular	Todas	Medio mayor	4	1	1	1
7	Particular Subvencionado	Coordinador Pedagógico	Pk a 8vo	2	2	2	1
8	Particular	Historia	IV° medio	1	1	2	1
9	particular subvencionado	matemática	séptimo básico a cuarto medio	2	3	4	1
10	Particular Subvencionado	Todas	Kinder	2	1	2	1
11	Sudbencionado	Ingles	3ro y 4to medio	2	2	2	2
12	Municipal	Matematica	7°	2	2	3	2
13	Privado	Matemáticas, lenguaje, arte, ciencias, comprensión del medio	Medio mayor	1	2	3	1
14	Municipal	Generalista	2 básico	1	2	2	1

15	Municipal	Tecnología Matemáticas	7mo 6to 8vo	1	1	1	1
16	Subvencionado	Lenguaje, matemáticas, historia y ciencias	5° básico y 2° básico	2	1	2	1
17	Particular	Inglés	Pre kinder, kinder y 1ro básico	4	4	4	5
18	Particular subvencionado	Música	1° - 2° - 3° - 4° - 5° - 6° - 7° - 8°	2	3	1	2
19	Subvencionado	Matemática	1er y 2do nivel E. Media	1	2	3	1
20	Subvencionado y municipal	Inglés	1 a 8vo y educación de adultos 2x1	1	2	1	1
21	Publico	Inglés	De 5 a 8 básico	4	4	5	3
22	Subvencionado	Inglés	Pre kinder, kinder y segundo ciclo básico	1	1	1	1
23	Particular Subvencionado	Música	4to, 7mo, 8vo, I medio, II medio y IV medio	1	1	1	3
24	Privado	Inglés	Cuarto, quinto básico, primero y cuarto medio.	1	1	1	1

25	colegio jorge muñoz silva	lenguaje y matemáticas	4 y 5 basicos	2	1	2	1
26	Particular pagado	Lenguaje y comunicación	II,III y IV Medio	2	2	2	1
27	Part. Subvencionado	Inglés	2do a 6to básico	1	2	1	1
28	Particular Subvencionado	Inglés	1ro a 4to medio	2	1	1	1
29	Privado	Todas	Pre Kinder	1	1	2	3
30	Particular subvencionado	Unidocencia	Cuarto básico	2	1	2	1
31	Subvencionado	Educación musical	5° a 8°	4	2	2	2
32	Educación de jóvenes y adultos	inglés	1er y 2do nivel	1	1	1	1
33	Subvencionado	Química y Cs Naturales	7 a 4 medio	2	2	2	2
34	Particulares subvencionado	Lenguaje, matemáticas, Ciencias e Hstoria	2 básico	3	2	3	2
35	Particular	Educadora de Párvulos	Medio mayor	1	3	5	3

36	Particular subvencionado	Inglés	2do, 3ro y 4to medio	1	1	1	1
37	dos por uno, particular subvencionado	convivencia social	primeros medios	1	1	1	1
38	Particular Subvencionado	Educación Física	Básica y Media	2	2	1	2
39	Particular subvencionado	Ciencias, historia, matemática, lenguaje, orientación, talleres y reforzamiento	Quinto, sexto, tercero y cuarto basico	2	2	1	3
40	particular subvencionado	ingles en media	1ro a 4to medio	1	1	1	2
41	PARTICULAR PRIVADO	INGLÉS, CONSEJO DE CURSO, CAS (CREATIVIDAD ACCIÓN Y SERVICIO COMUNITARIO)	ENSEÑANZA MEDIA	1	2	2	1
42	Particular Subvencionado	todas	de 1ero a 6to básico	3	3	2	2

Anexo 13: Matriz del Cuestionario 2 Ítem I

!Participante	^Autor	~Establecimiento	:Profesión	:Asignaturas	:Cursos
Participante 1	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesor Básica y Media	Inglés	Pre Kinder a 3° básico y 1° a 4° medio
Participante 2	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Profesor de Educación Física	Educación Física	Básico 4, 7 y 8
Participante 3	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado 2x1	Profesora de Historia	Estudios Sociales	1ro a 4to Medio
Participante 4	Cinthia, Kathleen y Masiel	Fundación Colegio	Profesora de Inglés	Inglés	1ro a 6to Básico
Participante 5	Cinthia, Kathleen y Masiel	Casa cultural y pedagógica. Pedagogía Waldorf	Profesora General Básica	Lenguaje, matemáticas, conocimiento de los alrededores, movimiento, arte, música	2do Básico
Participante 6	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Educadora de Párvulos	Todas	Medio mayor

Participante 7	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Profesor Educación Básica	Matemáticas	5to a 8vo Basico
Participante 8	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular	Profesor Historia	Historia	4to Medio
Participante 9	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesora Matemáticas	Matemáticas	7mo a 4to Medio
Participante 10	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Educadora de Párvulos	Todas	Kinder
Participante 11	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Científico Humanista	Inglés	3ro a 4to Medio
Participante 12	Cinthia, Kathleen y Masiel	Municipal	Profesora Matemáticas	Matemáticas	5to a 8vo Basico
Participante 13	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Educación parvularia	Matemáticas, lenguaje, arte, ciencias, comprensión del medio	Medio mayor
Participante 14	Cinthia, Kathleen y Masiel	Municipal	Profesora General Básica	Generalista	2do Básico

Participante 15	Cinthia, Kathleen y Masiel	Municipal	Profesor General Básica	Matemáticas y Tecnología	6to a 8vo Básico
Participante 16	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Básica mención lenguaje y comunicación	Lenguaje, matemáticas, historia, ciencias	2º y 5º básico
Participante 17	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular	Profesora Inglés	Inglés	Pre kinder, kinder y 1ro básico
Participante 18	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesor Música	Música	1ero a 8vo Básico
Participante 19	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Matemáticas y computación	Matemáticas	1er y 2do nivel E. Media
Participante 20	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado Municipal	Profesora Inglés	Inglés	1a 8vo y adultos 2x1
Participante 21	Cinthia, Kathleen y Masiel	Públicos	Profesora de Inglés	Inglés	5to a 8vo Basico
Participante 22	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Profesor	Inglés	Pre kinder, kinder y segundo ciclo básico

Participante 23	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Profesora de música	Artes musicales	4to básico, 7mo básico, 8vo básico, I° medio, II° medio y IV° medio
Participante 24	Cinthia, Kathleen y Masiel	Privado	Profesora Inglés	Inglés	4to, 5to, I medio y IV medio
Participante 25	Cinthia, Kathleen y Masiel	Municipal	Psicopedagoga	Lenguaje y Matemáticas	4to y 5to Básico
Participante 26	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Pagado	Profesora	Profesora de Lenguaje y Comunicación	2do a 4to Medio
Participante 27	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesora de Inglés	Inglés	2do a 6to Básico
Participante 28	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesora Inglés	Inglés	1ro a 4to medio
Participante 29	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular	Pre Básica	Todas	Pre Kinder
Participante 30	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesora de Lenguaje y Comunicación	Unidocente	4to Básico

Participante 31	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Profesor Música	Música	5to a 8vo Basico
Participante 32	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado - Educación de jóvenes y adultos	Profesor Inglés	Inglés	1er y 2do nivel
Participante 33	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Profesora	Quimica y Cs Naturales	7mo a 4to Medio
Participante 34	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesora Lenguaje y Comunicación	Historia, Ciencias, Matemáticas y Lenguaje	2do Básico
Participante 35	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular	Educadora de Párvulos	Todas	Medio mayor
Participante 36	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesora Inglés	Inglés	2do a 4to Medio
Participante 37	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado 2x1	Profesor	Convivencia Escolar	1ro medio
Participante 38	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesora Educación Física	Educación Física	Básica y Media

Participante 39	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular subvencionado	Educacion basica	Ciencias, lenguaje, matemática, historia, orientación, talleres	Quinto, sexto, tercero y cuarto básico
Participante 40	Cinthia, Kathleen y Masiel	Subvencionado	Profesora de Educación Básica y Media	Inglés	1ro a 4to Medio
Participante 41	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Privado	Pre Kinder a 4to Medio	Inglés, Consejo de cursi, Creatividad acción y servicio a la comunidad	1ero a 4to Medio
Participante 42	Cinthia, Kathleen y Masiel	Particular Subvencionado	Profesora General Básica	Generalista	1ro a 6to Básico

Percepción Sit. Alumnos::¿Cómo percibe la situación de sus estudiantes en el ámbito emocional y académico?	Aspectos Identif Apr::¿Qué aspectos concretos le permiten identificar aprendizaje en sus estudiantes?	Eval. Progreso Alum::¿Cómo ha estado evaluando el progreso de sus estudiantes?, ¿siente que eso es eficaz?
En el ámbito emocional, sobretodo en enseñanza media, veo a los chicos bastante vulnerables. En el ámbito académico también. En la enseñanza básica no tanto.	Que los estudiantes utilicen el contenido aprendido en las actividades desarrolladas con otras asignaturas Y en los niños pequeños, a través de los registros que me envían sus padres	De manera formativa, con retroalimentaciones individuales y grupales. No del todo. Porque en la mayoría de los casos no toman en cuenta la retroalimentación y no toman en cuenta las sugerencias. Los adolescentes por lo general no tomanut en cuenta las retroalimentaciones escritas
Variante	Visualización de Cámara	Es ineficaz, muy difícil de forma online.
A ratos inseguridad en el ámbito académico, emocional bastante inestables	En la manera de expresar sus ideas a través de los trabajos y opinión en clases	Evaluación formativa, si
Es complicado, lo emocional los ha afectado bastante sobre todo en un principio. Ya a estas fechas han aprendido a sortear la situación y aprender a vivir con ello.	Las evaluaciones formativas solicitadas con entrega al profesor. Las clases zoom para conversar sobre lo aprendido.	Evaluaciones formativas de proceso, progreso y logro. Siento que no es del todo eficaz, ya que no hay certeza en que el alumno pueda desarrollarlas por si solo.
A estas alturas, hay aburrimiento y tedio. Quieren volver a juntarse con sus compañeros.	Al conversar con sus papás.	Al sostener conversaciones con las familias, puedo saber cómo está el niño y lo que está necesitando para estar menos ansioso, por ejemplo, y qué es lo que debo enviar para que ese estado pueda disiparse. No hay evaluación de contenidos aprendidos.

Bien muy contentos, pero con ayuda de sus padres.	Se ve... en las clases, cuando uno conversa con ellos, cuando uno les pregunta, se nota todo lo que han aprendido.	Si, hago constantemente evaluaciones de proceso, y se evalúa en el Proceso de la mera cognición.
Poco entusiasmados. Desorientados.	Participación en clases, tareas, trabajos.	Con su participación en clases, presentación de tareas y de trabajos. Me da una orientación, pero no completa seguridad.
En general se han ido adaptando, aun cuando se nota un desgaste emocional por no estar junto a sus compañeros y perder las instancias tradicionales de su último año escolar.	A través de la revisión de los trabajos de investigación. Argumentos en sus respuestas, aplicación de los contenidos vistos en clases.	A través de trabajos de investigación de diverso carácter y una continua retroalimentación. En cierta forma, ha tenido efectividad, gracias a la retroalimentación previa, que les permite ir corrigiendo sus trabajos antes de la calificación.
Bastante complicado.	Las guías complementarias que envié a mis alumnos.	Por evaluaciones en línea y revisión de las guías enviadas, no ya que ambas pueden ser realizadas por un tercero y no hay muchas formas de verificar que sea del alumno.
Con ansiedad.	A través de videos.	Escala de apreciación, video, audio etc.
Más bajo de lo normal.	La participación en clases.	A través de las clases, evaluaciones escritas. Medianamente eficaz.
Emocionalmente ha afectado a un 30% lo cual desmotiva a participar en lo académico.	Realizar preguntas, que reflexionen y analicen.	Es difícil la evaluación, ya que no se realizan evaluaciones físicas, sólo se evalúa opiniones y reflexiones pero no todas participan.

<p>En un principio el tema emocional de mis niños era un tema no menor, que no dejaba de ser preocupante, ya que muchos tenían retrocesos , siempre manteniendo comunicación con las familias para orientar y acompañar de la mejor manera posible. De forma progresiva los párvulos fueron comprendiendo esta situación mundial que nos aqueja y se lograron adaptar a una nueva modalidad de vida en general. En cuanto a lo académico , nosotras lo fuimos incorporando unos meses después según cada grupo de niños, ya que en un principio nos enfocamos en lo socio-emocional, de todas maneras siempre el aprendizaje se desarrolla medio del juego. Ahora se realizan o das las actividades y experiencias de aprendizaje enfocadas en lo académico innovador dejar de lado lo emocional, según también las actualizaciones del Mineduc con su respectiva priorización curricular.</p>	<p>Aplicando contenidos en contextos lúdicos y dinámicos. Al realizar lo que uno solicita también a se evaluándolo y también el trabajo en casa según sus tiempos es parte de man evaluación global.</p>	<p>Lo evaluó por medio de instrumentos como tablas de progreso , escalas de apreciación o registros de observación, esto depende del tipo de experiencia que se desarrolle, como insumo también registros audiovisuales mantengo constante. A su vez, en este contexto el evaluar los progresos es muy diferente a cómo debe solía hacer, no creo que sea muy eficaz ya que suele ser muy objetivo lo que uno alcanza a percibir, ya que en muchos casos también están los pa pa padres cooperando con acciones o respuestas que uno espera de los párvulos, o también influye la conexión , la asistencia, entre otras cosas.</p>
<p>La situación de las estudiantes es buena en cuanto a lo emocional y académico.</p>	<p>Durante clases online mediante preguntas abierta, videos de disertaciones, etc.</p>	<p>Evaluación Formativa.</p>
<p>Emocional difícil observarlo, en lo académico avanzan lento.</p>	<p>Evaluaciones sincrónicas y asincrónicas</p>	<p>A traves de autoevaluaciones, y evaluaciones sincrónicas y asincrónicas, si la idea es que el estudiante sepa cual a sido su avance.</p>

<p>Al principio, siento que los niños estaban muy ansiosos y nerviosos con la situación, sin embargo se han adaptado "bien" al contexto. Creo que las emociones dependen del contexto familiar también.</p>	<p>Los trabajos o los nearpod</p>	<p>Sólo formativa, creo que les ha servido porque se puede retroalimentar de manera más personalizada</p>
<p>Los estudiantes, al ser pequeños, se distraen mucho más y los horarios no son los más adecuados pero son donde se encuentran acompañados, se aburren y se frustran mucho.</p>	<p>Les pregunto constantemente palabras, qué aprendimos, el tema de la unidad, que aprendimos anteriormente, al ser pequeños esas son las formas en las que puedo constatar sus aprendizajes.</p>	<p>Les pedimos que suban una imagen de la página realizada en el libro, la cuál es realizada en clases, como he dicho los padres han pedido que las clases sean lo más simples posible porque ellos no se sienten capaces de ayudar a los estudiantes en casa y eso los estresa. Hemos simplificado al máximo los conocimientos entregados y las evaluaciones de los mismos.</p>
<p>Han aumentado los niveles de estrés en las estudiantes, se notan afligidas con las actividades que no entienden, además, se ve poco aprendizaje a largo plazo y en ocasiones se observa un desinterés por la enseñanza.</p>	<p>Niveles de redacción y respuesta en las preguntas asignadas a cada actividad, considerando, desde una rúbrica, su nivel de desempeño y cumplimiento de indicadores.</p>	<p>Mediante una rúbrica y revisión de tareas. A mi parecer no es un método eficaz debido a que las respuestas, análisis u otros que puedan llegar, pueden provenir desde internet y no desde el aprendizaje obtenido por la estudiante.</p>
<p>Emocionalmente están en algunos casos estresados y angustiados por este sistema nuevo de aprender contenidos los que hace que se pongan ansiosos sobre el futuro, en lo académico la mayoría trata de cumplir con lo solicitado a medida que sus medios para hacerlo se lo permitan.</p>	<p>Al relacionar contenidos anteriores con los nuevos, ellos son capaces de enlazar lo aprendido antes con lo nuevo y llevarlo a la vida cotidiana</p>	<p>Hago una clase por medio de Zoom para mostrar el contenido, luego envío una guía con el contenido escrito más ejercicios y algunas veces un video explicativo, luego una retroalimentación de la clase y guía pasada, para luego evaluar por medio de ejercicios lo aprendido.</p>

Académico muy bajo, no logran engancharse con las actividades ni las clases	Exit ticket a través del chat	De manera formativa con formularios de google y obviamente las tareas
Depende de lo que transmitan los padres. Existe un porcentaje conciente de la situación sanitaria y sigue recomendaciones de autoridades, pero creo que en general, la preocupación va más por la falta de trabajo de los padres.	Hechos concretos. Ejecución de actividades. Participación en clases.	De manera formativa. En algunos casos es eficaz. Existe alta percepción de que lo que no lleva nota, no importa.
Tienen varios cambios emocionales pero responden bien en lo académico en su mayoría	La Participación en clases online y la responsabilidad al cumplir los trabajos en fechas establecidas	Revisando los trabajos y realizando retroalimentación, ellos luego corrigen errores para nueva revisión, me ha servido bastante porque hago retroalimentación individual si es necesario
En la mayoría de los casos con desgana y poco motivados, extrañan mucho las clases presenciales, con respecto al ámbito académico, por lo general se ha bajado el rendimiento, por lo que les va mejor en cuestión de notas, pero en cuestión de aprendizaje, en lo personal creo que se ha aprendido mucho menos.	Por lo general cuando se les pregunta en clases y cuando llegan sus trabajos, me ha pasado que algunas entregan tal cual como pedí la tarea, y otras que entregan algo que no pedí, por lo que en ese instante puedo darme cuenta de quien estaba prestando atención y quien no.	No, considero que no se debería evaluar en pandemia, ya que todo lo aprendido no es calificable, estamos hablando de clases que duran en mi caso 30 min y que no sabes si el trabajo que llega es realmente de la alumna o lo realizaron sus padres, lo cual encuentro complejo, si bien ha habido aprendizajes, creo que las condiciones no son buenas en absoluto.

<p>Los estudiantes se encuentran más emotivos, ya que afirman que extrañan el colegio y poder estar en grupo.</p>	<p>La retroalimentación durante la clase y la entrega de proyectos en la fecha indicada. Indicando por correo cualquier cosa que necesiten o algo que les haya pasado.</p>	<p>Se evalúa por unidad según libro de Cambridge y ha funcionado bastante bien, las alumnas han logrado desarrollar todo a pesar de la distancia. Se les realiza también encuestas cada dos meses acerca de los profesores, enseñanzas y preguntas personales en función de emociones y han tenido resultados óptimos.</p>
<p>emocional la mayoría se encuentran desmotivados</p> <p>Academico no todos envían las guías de trabajo de vuelta por lo cual es difícil hacerle sondeo a esos estudiantes para apoyarlos</p>	<p>En mi caso en que al preguntarse cosas sobre la materia responden y comentan que entienden ellos y sus apoderados</p>	<p>solo puedo pedir las guías hechas y ver que los ejercicios este hecho y sigan los pasos en cuanto a realizar a las actividades de lenguaje.</p> <p>No es eficaz ya que varios papás no entregan el material (se piden por foto)</p>
<p>En general están bastante bien y contenidos en sus hogares y por sus profesores. A veces uno no los nota tan bien y en ese momento es importante conversar con ellos.</p>	<p>Sus respuestas directas, la retroalimentación clase a clase y las evaluaciones de proceso.</p>	<p>A través de evaluaciones de proceso, todo se trabaja dentro de las horas de clase, por lo que la retroalimentación es inmediata. Los estudiantes están muy a gusto con esta forma de trabajo.</p>
<p>Están hartos de tener tanto material por desarrollar</p>	<p>La respuesta y participación en clases</p>	<p>Videos exposición oral, audios, afiches</p>
<p>En general responden bien a sus tareas pero constantemente manifiestan su frustración por no entender ciertas cosas al no tener a sus profes a su lado</p>	<p>El seguimiento en la retroalimentación que se les entrega y sus desempeños personales</p>	<p>Evaluación formativa a través del uso de pautas de observación, de tickets de salida, y de una retroalimentación mensual individual</p>

Se ven cansados	Las mismas clases. Les pedimos que manden evidencias de los aprendizajes pero la evaluación en las clases a modo de preguntas nos dicen mucho más que lo que nos mandan ya que eso puede ser muy influenciados por los padres.	Depende de cómo se haga.
Se percibe buen nivel académico de mis estudiantes y emocional.	Retroalimentación clase a clase.	Mediante evaluaciones en línea, trabajos prácticos, exposiciones y se ha demostrado eficaz.
En lo emocional, la mayoría se sienten agobiados por el encierro, por no poder socializar ni ver a sus amigos. En lo académico, es bastante difícil tener una visión real y fidedigna de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.	La fluidez, coordinación y limpieza en la ejecución instrumental vía video.	Evalúo el proceso y el producto final (avances de la partitura y finalmente la pieza completa). Me ha dado resultado, pero hay muchos detalles que son imposibles de corregir o retroalimentar en cuanto a ejecución instrumental se refiere, sobre todo de manera remota.
Hartos problemas de esa índole. Varios estudiantes han descuidado completamente sus estudios favoreciendo su bienestar emocional.	Las respuestas que emiten de acuerdo a lo que se pregunta.	Mediante guías de estudio y diálogos. En algunos casos si lo es, en otros no se puede especificar debido a que envían trabajos realizados por familiares.
Difícil.	La participación en las actividades.	A través de las tareas entregadas.
Cansados, desmotivados.	Al realizar videollamadas individuales se pueden realizar un seguimiento paso a paso de como	El colegio utiliza un formato de retroalimentación, que permite reflejar aquellas cosas que logro, las que faltan por

	avanza el alumno para lograr el aprendizaje.	lograr y adicionalmente permite motivar al alumnos a seguir avanzando.
Se cansan al estar conectados, a veces los veo enojados, frustrados por algo que respondieron mal. En cuanto a los aprendizajes, han aprendido pero no es lo mismo.	La responder adecuadamente preguntar o resolver problemas dentro de la misma clase.	Por cuestionarios o juegos. No es muy eficaz porque los padres le ayudan. Las evaluaciones durante clases esas me aportan mas informacion sobre el aprendizaje real de los niños.
Mucho estrés y ansiedad, sobretodo al principio de la pandemia donde nos estábamos acostumbrando a la modalidad online. Mucho problema de autoestima en relación al uso de cámaras, por lo cual la mayoría la desactiva y se oculta.	Preguntas dirigidas en las clases online, o a través de correos o whatsapps para evidenciar el aprendizaje.	Se ha evaluado formativamente, si es eficaz, pero siento que los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de evaluación, ya que usualmente se me está pidiendo "traducir" o "convertir" lo formativo a sumativo.
Hay mucha desmotivación.	Las consultas que ellos realizan en las clases zoom o por correo, lo que da cuenta que conoce la temática.	De manera formativa solamente, NO EXISTEN MALAS RESPUESTAS, pues las guías de evaluación formativa dan cuenta de como ha interiorizado el aprendizaje , pues apuntan a percepciones y opiniones o experiencias personales, no a memoria de contenidos y conceptos.
Muy desmotivados, especialmente Enseñanza Media	En Educación Física, confiar en sus registros	Sólo evaluación Formativa e indicando que sus registros serán la evidencia de trabajo al regreso a clases presenciales

Desmotivados, agotados, aburridos	Participación, actitudes positivas	Por su participación y envío de actividades, intereses y responsabilidad
Al principio habian varios motivados peor con el paso del tiempo han bajado sus estados animicamente.	en los resultados de sus guias de aprendizaje	solo con guias de aprendizaje

<p>En lo emocional demuestran cansancio, a pesar del deseo de trabajar. la situación de incertidumbre en cuanto a la duración de pandemia y ver que el tiempo pasa y aún no retornan a clases presenciales las coloca en una condición de inseguridad, no saben que pasará (las de 4º medio). lo mismo con las actividades propias de términos de etapas y que corresponden a ritos esenciales para ellas como son las graduaciones, licenciaturas, viajes de estudio y otras actividades propias de cada nivel.</p> <p>En lo académico, en nuestro colegio no se cambiaron las altas demandas y a exigencia académica, por lo que a pesar de acomodarse los horarios, la exigencia académica continuó siendo alta, con algunas consideraciones para aquellas alumnas afectadas psicológicamente por el sistema de trabajo. Muchas tienen acompañamiento tutorial para enseñarles a trabajar a distancia. De ahí que sumado a lo emocional, lo académico ha debido revisarse continuamente para lograr que las alumnas se adapten en un ambiente lo más beneficioso para</p>	<p>La interacción es vital, porque a través de la conexión(que a veces es muy mala) debemos lograr fluir la comunicación entre profesor alumno. A través de sus respuestas, en lo oral, a través de conductas concretas , trabajos, respuestas escritas, evaluaciones de temas, participación en debates y otros. El simple hecho de su conexión y presencia en la hora de clases es un indicador de motivación por aprender, sin esto, sencillamente no prenderla siquiera su computador.</p>	<p>Hemos tenido que revisar completamente el sistema de evaluación y recurrir a diferentes formas tanto formativas como sumativas. Buscar formas entretenidas y reactivar el sentido de desafío para las alumnas que están frente a una tecnología que si es bien dirigida puede llegarles a enseñar muchas cosas sin la presencia del profesor en una sala. La clases desde ahora debe ser reenfocada en otros aspectos que la tecnología no cubre.</p>
--	--	--

<p>el aprendizaje, a pesar de estar fuera dl colegio.</p>		
<p>Mucho agotamiento en algunos casos, dificultades familiares y enfermedad, alumnos que se niegan a participar de las clases, otros alrededor del 48 % por acceso y preocupación de los padres participan del proceso.</p>	<p>En los casos de 1eros básicos el trabajo ha sido personalizado, envío de respuestas y grabaciones de los aprendizajes, los demás a medida que envían los trabajos lo que ha sido muy lento.</p>	<p>La evaluación de procesos cualitativa o formativa es verificando conectividad y trabajos realizado , la frecuencia es bajísima en un alto porcentaje.</p>

Anexo 14: Matriz de Respuestas del Cuestionario 2 Ítem II

Parte laboral

Participante	Comuna	Tipo de establecimiento	Especialidad	Materia(s) que imparte	Curso(s) que imparte	1. ¿Cómo han influido las clases a distancia en su carga laboral?	2. ¿Cuántas horas a la semana le dedica a la preparación de clases y materiales?	3. ¿Cuántas horas a la semana le dedica a la corrección de materiales?	4. ¿Ha sido posible diferenciar las actividades familiares y laborales durante esta modalidad de trabajo?
1	Quellón	Particular Subvencionado	Básica y media	Inglés	NT1 a 3° básico y 1° a 4° medio	He tenido más trabajo del habitual	11 o más horas	11 o más horas	Algunas veces sí y otras no.
2	Villa alemana	Privado	Educación	Educación física	B7 B8 b4	He tenido menos trabajo del habitual	1 a 3 horas	1 a 3 horas	Algunas veces sí y otras no.
3	Viña del mar	2x1	Historia y geo.	Estudios sociales	Enseñanza media	He tenido más	4 a 7 horas	1 a 3 horas	He podido organizarm

						trabajo del habitual			e cada semana.
4	quilpue	fundacion colegio	profesora	ingles	1ero a 6to basico	He tenido más trabajo del habitual	8 a 10 horas	8 a 10 horas	Me cuesta mucho.
5	Limache	Casa cultural y pedagogica. Pedagogia Waldorf	Profesora	Lenguaje, matemáticas, conocimiento de los alrededores, movimiento, arte, música	2° básico	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	1 a 3 horas	Me cuesta mucho.
6	Puente alto	Privado	Educadora parvulos	Todos	Medio mayor	He tenido más trabajo del habitual	11 o más horas	4 a 7 horas	Algunas veces sí y otras no.
7	Renca	Subvencionado	Ens. BÁSICA	MATEMÁTICA	5to a 8vo	He tenido más trabajo	11 o más horas	4 a 7 horas	Me cuesta mucho.

						del habitual			
8	La Reina	Particular	Historia	Historia	IV medio	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	4 a 7 horas	Depende de los contenidos y la situación con los estudiantes.
9	puente alto	particular subvencionado	licenciado en educación mención matemática	matemática	séptim o básico a cuarto medio	He tenido más trabajo del habitual	11 o más horas	4 a 7 horas	Depende de los contenidos y la situación con los estudiantes.
10	Batuco	Particular subvencionado	Educadora de Párvulos	Todas	kinder	He tenido más trabajo del habitual	8 a 10 horas	11 o más horas	Depende de los contenidos y la situación con los estudiantes.
11	Puente alto	Subvencionado	Científico humanista	Ingles	3ro y 4to medio	He tenido más trabajo	4 a 7 horas	1 a 3 horas	Algunas veces sí y otras no.

						del habitual			
12	San miguel	Municipal	Docente	Matematica	2° ciclo	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	1 a 3 horas	Depende de los contenidos y la situación con los estudiantes.
13	Macul	Privado	Educación parvularia	Matemáticas, lenguaje, arte, ciencias, comprensión del medio	Medio mayor	He tenido más trabajo del habitual	8 a 10 horas	1 a 3 horas	Algunas veces sí y otras no.
14	Renca	Municipal	Profesora Básica	Generalista	2 básico	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	4 a 7 horas	Algunas veces sí y otras no.
15	Macul	Municipal	Basica	Matemáticas - Tecnología	6to 7mo 8vo	He tenido más trabajo del habitual	11 o más horas	11 o más horas	He podido organizarme cada semana.

16	Viña del Mar	Subvencionado	Básica mención lenguaje y comunicación	Lenguaje, matemáticas, historia, ciencias	2º y 5º básico	He tenido más trabajo del habitual	11 o más horas	1 a 3 horas	Me cuesta mucho.
17	Rengo	Particular	Inglés	Inglés	Pre kinder, kinder y 1ro básico	He tenido menos trabajo del habitual	4 a 7 horas	4 a 7 horas	Algunas veces sí y otras no.
18	Conchalí	Particular Subvencionado	Música	Música	1º - 2º - 3º - 4º - 5º - 6º - 7º - 8º	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	8 a 10 horas	Algunas veces sí y otras no.
19	Viña del Mar	Educación de adultos subvencionado	Matemáticas y computación	Matemáticas	1er y 2do nivel E. Media	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	4 a 7 horas	Algunas veces sí y otras no.
20	Peñalolén	Subvencionado y municipal	Profesora	Inglés	1a 8vo y adultos 2x1	He tenido más trabajo del habitual	11 o más horas	1 a 3 horas	He podido organizarme cada semana.

21	Peñalolen	Publico	Ingles	Ingles	De 5 a 8 basico	He tenido menos trabajo del habitual	8 a 10 horas	8 a 10 horas	Algunas veces sí y otras no.
22	Limache	Subvencionado	Docente	Inglés	Pre kinder, kinder y segundo ciclo básico	He tenido más trabajo del habitual	11 o más horas	8 a 10 horas	Me cuesta mucho.
23	Santiago Centro	Particular Subvencionado	Artes musicales	Musica	4to, 7mo, 8vo, I medio, II medio y IV medio	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	4 a 7 horas	Algunas veces sí y otras no.
24	Santiago	Privado	Idiomas	Inglés	4to, 5to, I medio y IV medio	He tenido más trabajo del habitual	11 o más horas	8 a 10 horas	He podido organizarme cada semana.
25	san fernando	colegio jorge muñoz silva (municipal)	psicopedagoga	lenguaje y matemáticas	4 y 5 básicos	He tenido menos trabajo	4 a 7 horas	4 a 7 horas	He podido organizarme cada semana.

						del habitual			
26	Viña del Mar	Particular pagado	Profesora	Lenguaje y Comunicación	II, III y cuarto medio	He tenido más trabajo del habitual	8 a 10 horas	4 a 7 horas	He podido organizarme cada semana.
27	Maipú	Part. Subvencionado	Inglés	Inglés	2do a 6to básico	He tenido más trabajo del habitual	8 a 10 horas	4 a 7 horas	Me cuesta mucho.
28	San Felipe	Particular Subvencionado	Inglés	Inglés	1ro a 4to medio	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	4 a 7 horas	Algunas veces sí y otras no.
29	Ñuñoa	Particular	Inicial	Todas	Pre Kínder	He tenido más trabajo del habitual	8 a 10 horas	8 a 10 horas	He podido organizarme cada semana.

30	La Florida	Particular subvencionado	Lenguaje y comunicación	Unidocente	Cuarto básico	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	11 o más horas	Me cuesta mucho.
31	Linares	Subvencionado	Musica	Musica	5to a 8vo	He tenido más trabajo del habitual	8 a 10 horas	4 a 7 horas	Algunas veces sí y otras no.
32	Viña del Mar	Subvencionado -Educación de jóvenes y adultos	Inglés	Inglés	1er y 2do nivel	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	11 o más horas	He podido organizarme cada semana.
33	Limache	Subvencionado	Quimica	Quimica y Cs Naturales	7 a 4 medio	No hay diferencias en comparación a lo que ya hacía antes.	11 o más horas	8 a 10 horas	Me cuesta mucho.
34	Cerro Navia	Particulares subvencionado	Lenguaje y comunicación	Historia, ciencias, matemáticas y Lenguaje	2 básico	He tenido más trabajo	11 o más horas	11 o más horas	Me cuesta mucho.

						del habitual			
35	Puente Alto	Particular	Educadora de Párvulos	Educadora de nivel	Medio mayor	No hay diferencias en comparación a lo que ya hacía antes.	11 o más horas	4 a 7 horas	Algunas veces sí y otras no.
36	Talagante	Particular subvencionado	Inglés	Ingles	2do 3ro 4to medio	He tenido más trabajo del habitual	8 a 10 horas	8 a 10 horas	Depende de los contenidos y la situación con los estudiantes.
37	viña del mar	dos por uno particular subvencionado	docente	convivencia social	primer o medios	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	4 a 7 horas	Me cuesta mucho.
38	Valparaíso	Particular Subvencionado	Educación Física	Educación Física	Básica y Media	He tenido más trabajo	11 o más horas	11 o más horas	Me cuesta mucho.

						del habitual			
39	Villa alemana	Particular subvencionado	Educacion basica	Ciencias, lenguaje, matemática, historia, orientación, talleres	Quinto, sexto, tercero y cuarto básico	He tenido más trabajo del habitual	4 a 7 horas	4 a 7 horas	He podido organizarme cada semana.
40	santiago	subvencioando	profesora de ed.media y basica	ingles	1ro a 4to medio	He tenido más trabajo del habitual	11 o más horas	11 o más horas	Algunas veces sí y otras no.
41	CONCÒN	ENSEÑANZA PARTICULAR PRIVADA	PRE ESCOLAR BÀSICA Y MEDIA	INGLÈS, CONSEJO DE CURSO, CREATIVIDAD ACCIÒN Y SERVICIO A LA COMUNIDAD	1º-2º-3º Y 4º MEDIO	He tenido más trabajo del habitual	8 a 10 horas	11 o más horas	Algunas veces sí y otras no.
42	Las Condes	Particular Subvencionado	General BÀsica	Todas las del nivel	1ª a 6to básico	He tenido más trabajo del habitual	11 o más horas	11 o más horas	Algunas veces sí y otras no.

Parte Emocional

Participante	Materia(s) que imparte	Curso(s) que imparte	1. ¿Cómo se ha sentido con las clases a distancia? *Puede elegir más de una.	2. ¿Qué emociones siente cuando debe iniciar la clase a distancia? *Puede elegir más de una.	3. ¿Qué emociones siente cuando finaliza una clase? *Puede elegir más de una.
1	Inglés	NT1 a 3° básico y 1° a 4° medio	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra., Siento que mis estudiantes no están aprendiendo.	Ansiedad, Cansancio	Frustración, Ansiedad, Felicidad
2	Educación física	B7 B8 b4	Siento que mis estudiantes no están aprendiendo., Siento que es una experiencia interesante.	Felicidad	Felicidad
3	Estudios sociales	Enseñanza media	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Tranquilidad, Felicidad	Tranquilidad, Felicidad
4	ingles	1ero a 6to basico	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo apoyo de la dirección	Tranquilidad, Felicidad	Tranquilidad, Felicidad

			y tengo que valerme por mi mismo.		
5	Lenguaje, matemáticas, conocimiento de los alrededores, movimiento, arte, música	2° básico	Siento que estoy sobrecargado de actividades.	Cansancio	Cansancio
6	Todos	Medio mayor	Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Tranquilidad	Felicidad
7	MATEMÁTICA	5to a 8vo	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra., Siento que es una experiencia interesante.	Ansiedad	Tranquilidad
8	Historia	IV medio	Siento que mis estudiantes no están aprendiendo., Siento que es una experiencia interesante.	Tranquilidad	Tranquilidad

9	matemática	séptimo básico a cuarto medio	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra., Siento que mis estudiantes no están aprendiendo., Siento que no tengo apoyo de la dirección y tengo que valerme por mi mismo.	Frustración, Ansiedad, Soledad, Cansancio	Tranquilidad, Felicidad
10	Todas	kinder	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Ansiedad	Frustración
11	Ingles	3ro y 4to medio	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que mis estudiantes no están aprendiendo., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Ansiedad	Soledad

12	Matemática	2° ciclo	Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Felicidad	Frustración, Soledad, Cansancio, Tranquilidad
13	Matemáticas, lenguaje, arte, ciencias, comprensión del medio	Medio mayor	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Ansiedad, Cansancio, Felicidad	Tranquilidad
14	Generalista	2 básico	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Ansiedad, Tranquilidad, Felicidad	Tranquilidad, Felicidad
15	Matemáticas - Tecnología	6to 7mo 8vo	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Frustración, Ansiedad, Felicidad	Cansancio, Tranquilidad, Felicidad

16	Lenguaje, matemáticas, historia, ciencias	2º y 5º básico	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Ansiedad, Felicidad	Cansancio, Tranquilidad
17	Inglés	Pre kinder, kinder y 1ro básico	Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra., Siento que mis estudiantes no están aprendiendo., Siento que es una experiencia interesante.	Ansiedad, Cansancio	Frustración, Ansiedad, Cansancio
18	Música	1° - 2° - 3° - 4° - 5° - 6° - 7° - 8°	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que mis estudiantes no están aprendiendo., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Tranquilidad	Tranquilidad, Felicidad
19	Matemáticas	1er y 2do nivel E. Media	Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.,	Tranquilidad, Felicidad	Cansancio, Tranquilidad

			Siento que es una experiencia interesante.		
20	Inglés	1a 8vo y adultos 2x1	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que mis estudiantes no están aprendiendo., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Ansiedad	Frustración, Felicidad
21	Inglés	De 5 a 8 básico	Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Soledad, Tranquilidad, Felicidad	Soledad, Tranquilidad, Felicidad
22	Inglés	Pre kinder, kinder y segundo ciclo básico	Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Ansiedad, Cansancio, Felicidad	Ansiedad, Felicidad

23	Musica	4to, 7mo, 8vo, I medio, II medio y IV medio	<p>Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra., Siento que mis estudiantes no están aprendiendo., Siento que no tengo apoyo de la dirección y tengo que valerme por mí mismo.,</p> <p>Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.</p>	frustracion, ansiedad, cansancio	ansiedad, soledad, cansancio
24	Inglés	4to, 5to, I medio y IV medio	<p>Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.,</p> <p>Siento que es una experiencia interesante.</p>	Ansiedad, Felicidad	Ansiedad, Cansancio, Tranquilidad
25	lenguaje y matemáticas	4 y 5 básicos	Siento que mis estudiantes no están aprendiendo.	Felicidad	Tranquilidad
26	Lenguaje y Comunicación	II, III y cuarto medio	<p>Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.,</p> <p>Siento que es una experiencia interesante.</p>	Tranquilidad	Tranquilidad

27	Inglés	2do a 6to básico	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo apoyo de la dirección y tengo que valerme por mi mismo., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Ansiedad, Cansancio	Ansiedad, Cansancio
28	Inglés	1ro a 4to medio	Siento que estoy sobrecargado de actividades.	Frustración, Ansiedad	Cansancio
29	Todas	Pre Kínder	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que es una experiencia interesante.	Frustración, Ansiedad, Cansancio	Cansancio, Tranquilidad, Felicidad
30	Unidocente	Cuarto básico	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo apoyo de la dirección y tengo que valerme por mi mismo., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Cansancio	Ansiedad

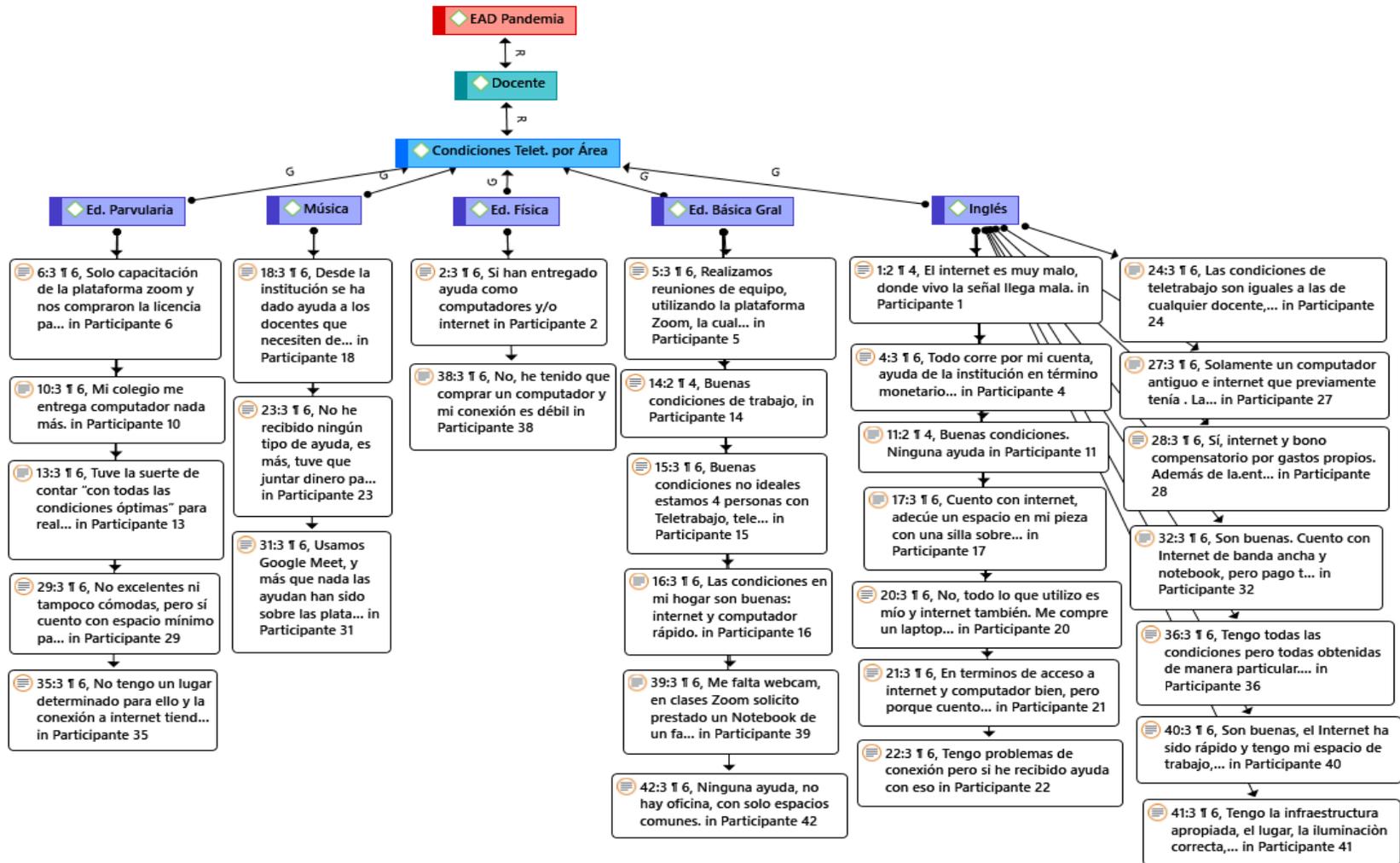
31	Musica	5to a 8vo	Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Ansiedad, Cansancio	Tranquilidad, Felicidad
32	Inglés	1er y 2do nivel	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que es una experiencia interesante.	Frustración, Ansiedad, Cansancio	Tranquilidad
33	Quimica y Cs Naturales	7 a 4 medio	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Frustración, Ansiedad, Cansancio	Frustración, Cansancio
34	Historia, ciencias, matemáticas y Lenguaje	2 básico	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo apoyo de la dirección y tengo que valirme por mi mismo., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Tranquilidad	Felicidad

35	Educadora de nivel	Medio mayor	Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra., Siento que mis estudiantes no están aprendiendo.	Ansiedad, Cansancio	Tranquilidad, Felicidad
36	Ingles	2do 3ro 4to medio	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Ansiedad, Cansancio, Tranquilidad	Ansiedad, Cansancio, Tranquilidad
37	convivencia social	primero medios	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales.	Ansiedad	Tranquilidad

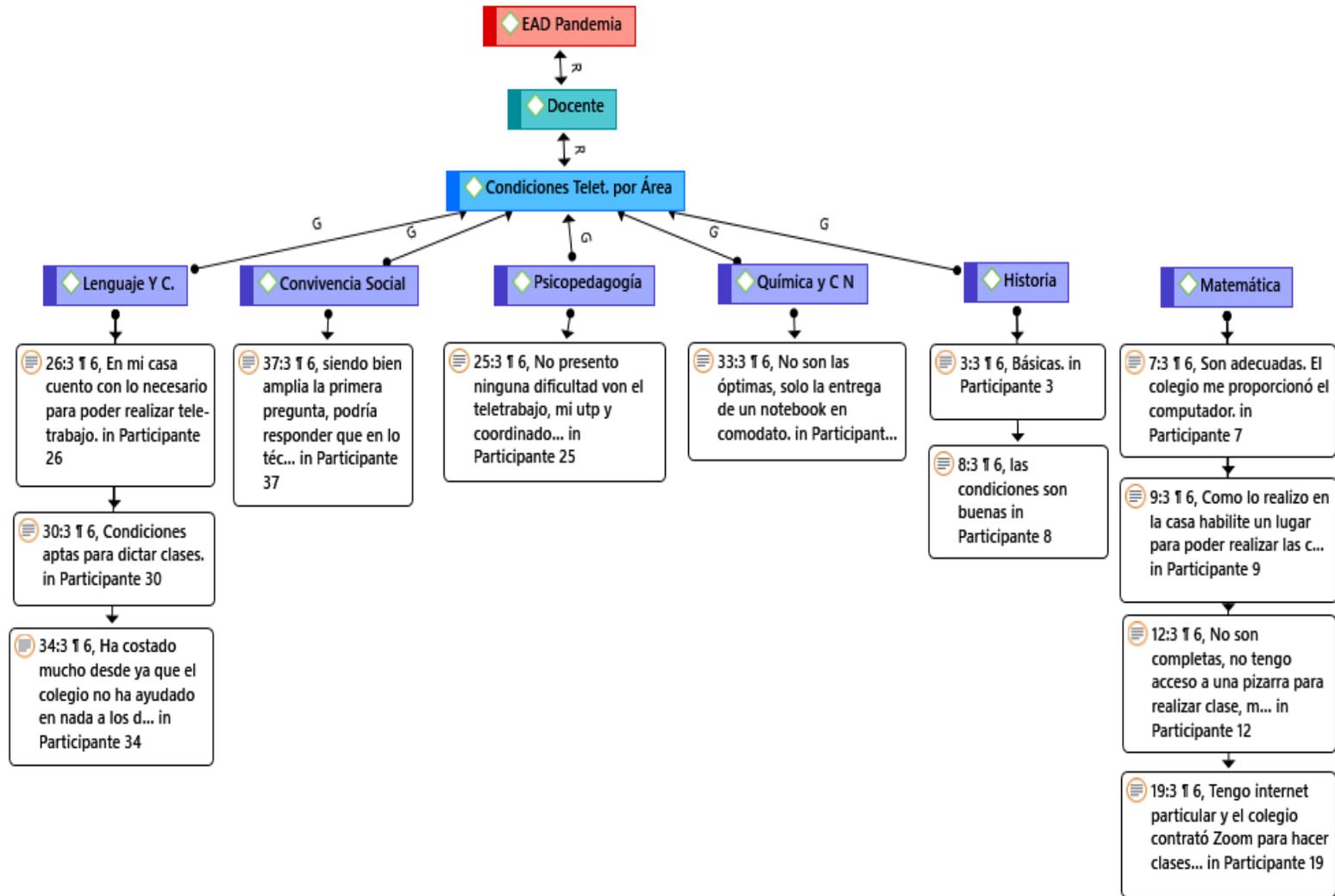
38	Educación Física	Básica y Media	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Ansiedad, Soledad	Tranquilidad
39	Ciencias, lenguaje, matemática, historia, orientación, talleres	Quinto, sexto, tercero y cuarto básico	Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Tranquilidad	Tranquilidad
40	ingles	1ro a 4to medio	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que mis estudiantes no están aprendiendo.	Ansiedad, Cansancio	Cansancio, Tranquilidad
41	INGLÈS, CONSEJO DE CURSO, CREATIVIDAD ACCIÒN Y SERVICIO A LA COMUNIDAD	1º-2º-3º Y 4º MEDIO	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que estoy aprendiendo e innovando mi práctica docente al usar herramientas digitales., Siento que es una experiencia interesante.	Ansiedad, Tranquilidad, Felicidad	Ansiedad, Cansancio, Tranquilidad, Felicidad

42	Todas las del nivel	1º a 6º básico	Siento que estoy sobrecargado de actividades., Siento que no tengo las competencias digitales necesarias para realizar clases virtuales y eso me frustra., Siento que mis estudiantes no están aprendiendo., Siento que no tengo apoyo de la dirección y tengo que valerme por mi mismo.	Ansiedad	Tranquilidad
----	---------------------	----------------	--	----------	--------------

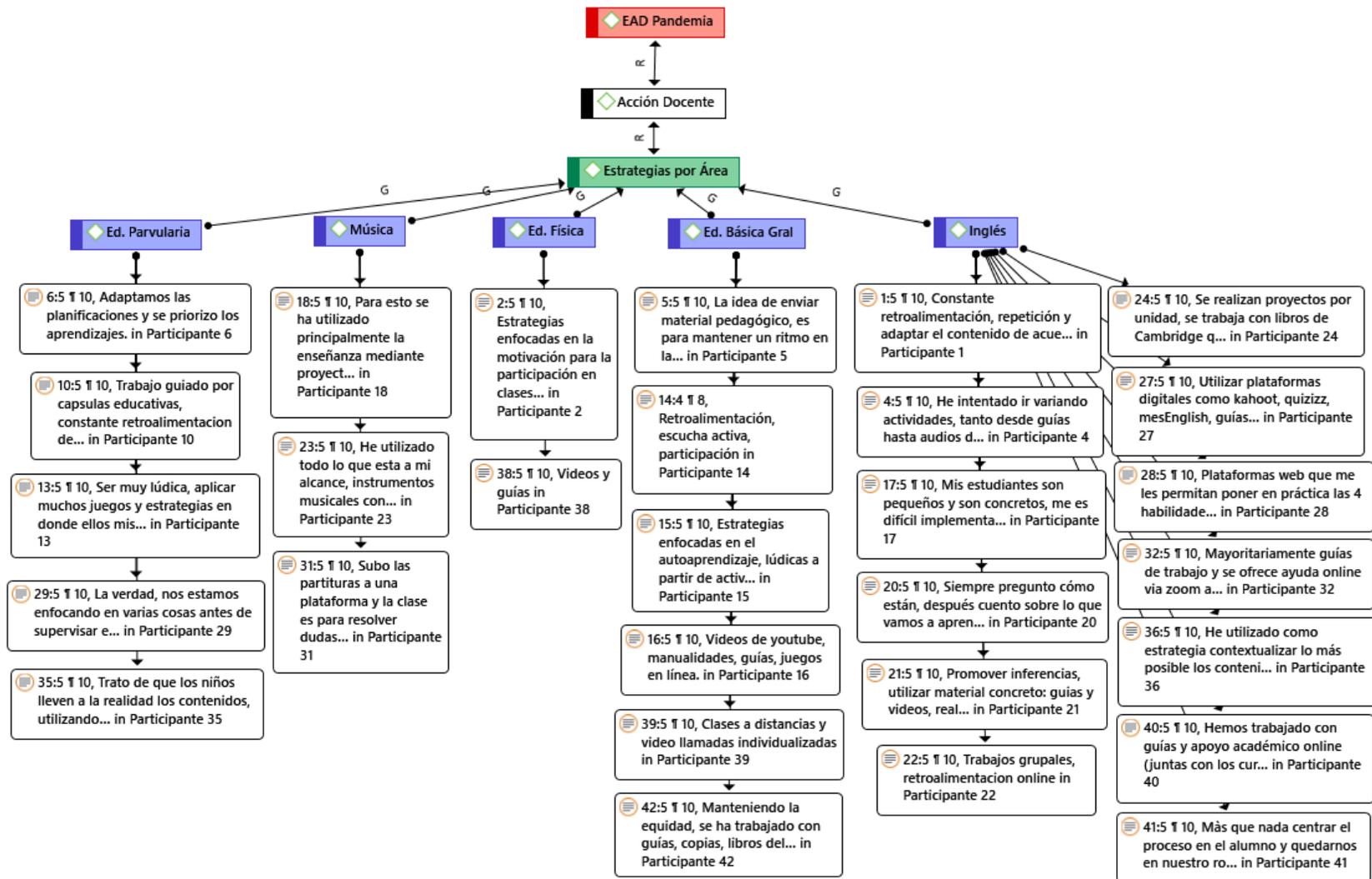
Anexo 15: Red Semántica de Condiciones de Teletrabajo de los Docentes durante pandemia 2020 Parte I



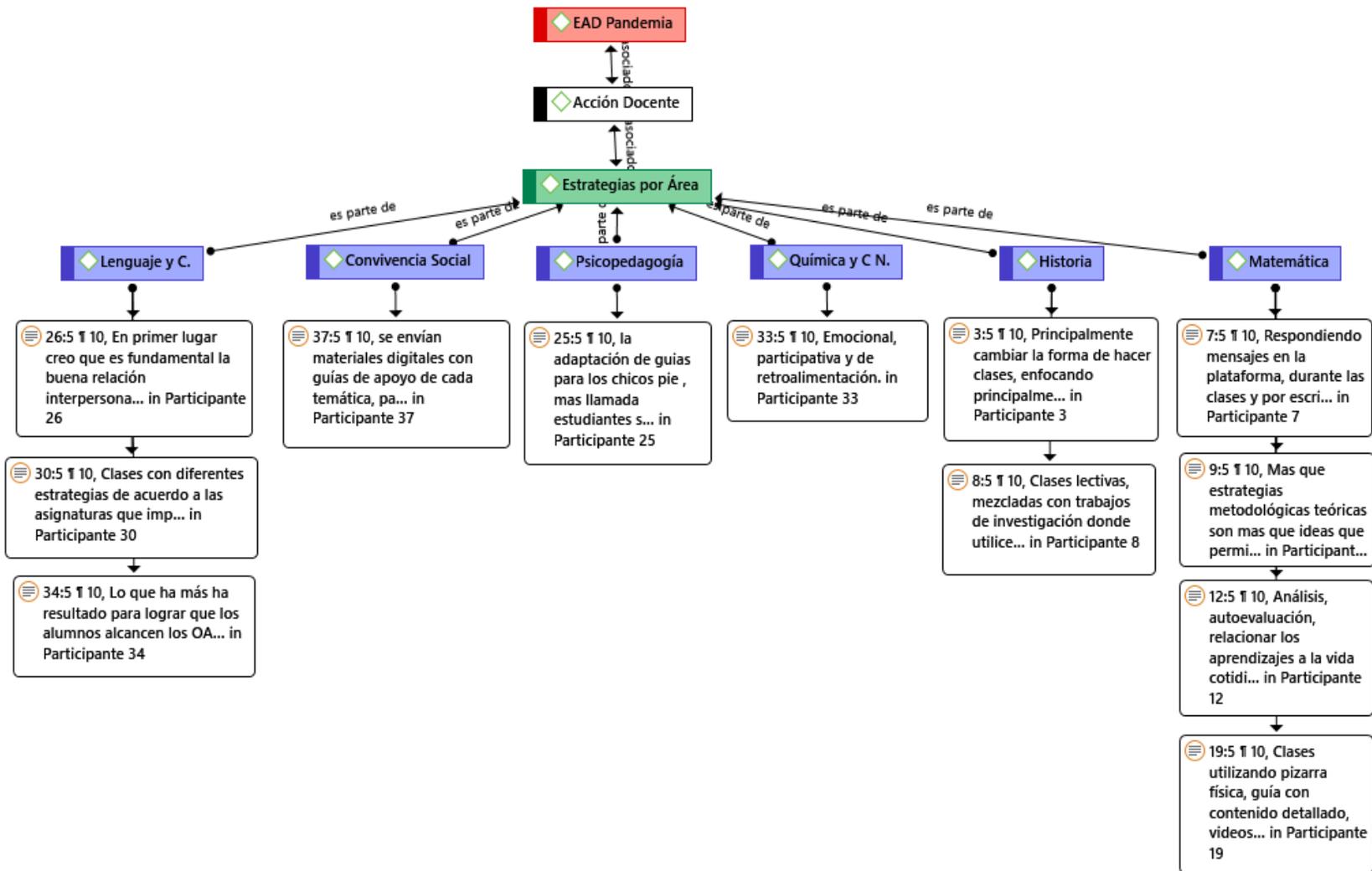
Anexo 16: Red Semántica de Condiciones de Teletrabajo de los Docentes durante pandemia 2020 Parte II



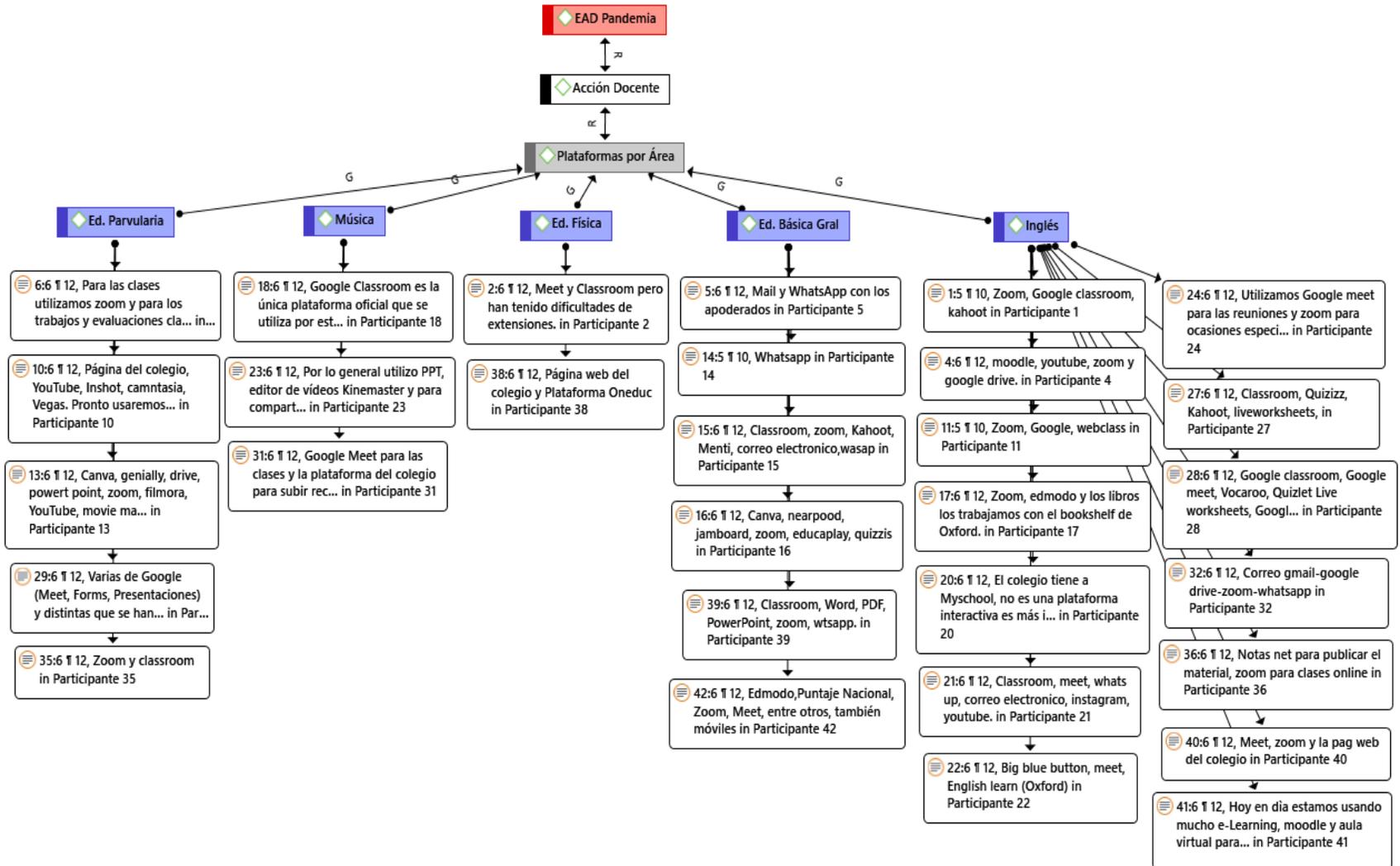
Anexo 17: Red Semántica de Estrategias por Área de los Docentes Parte I



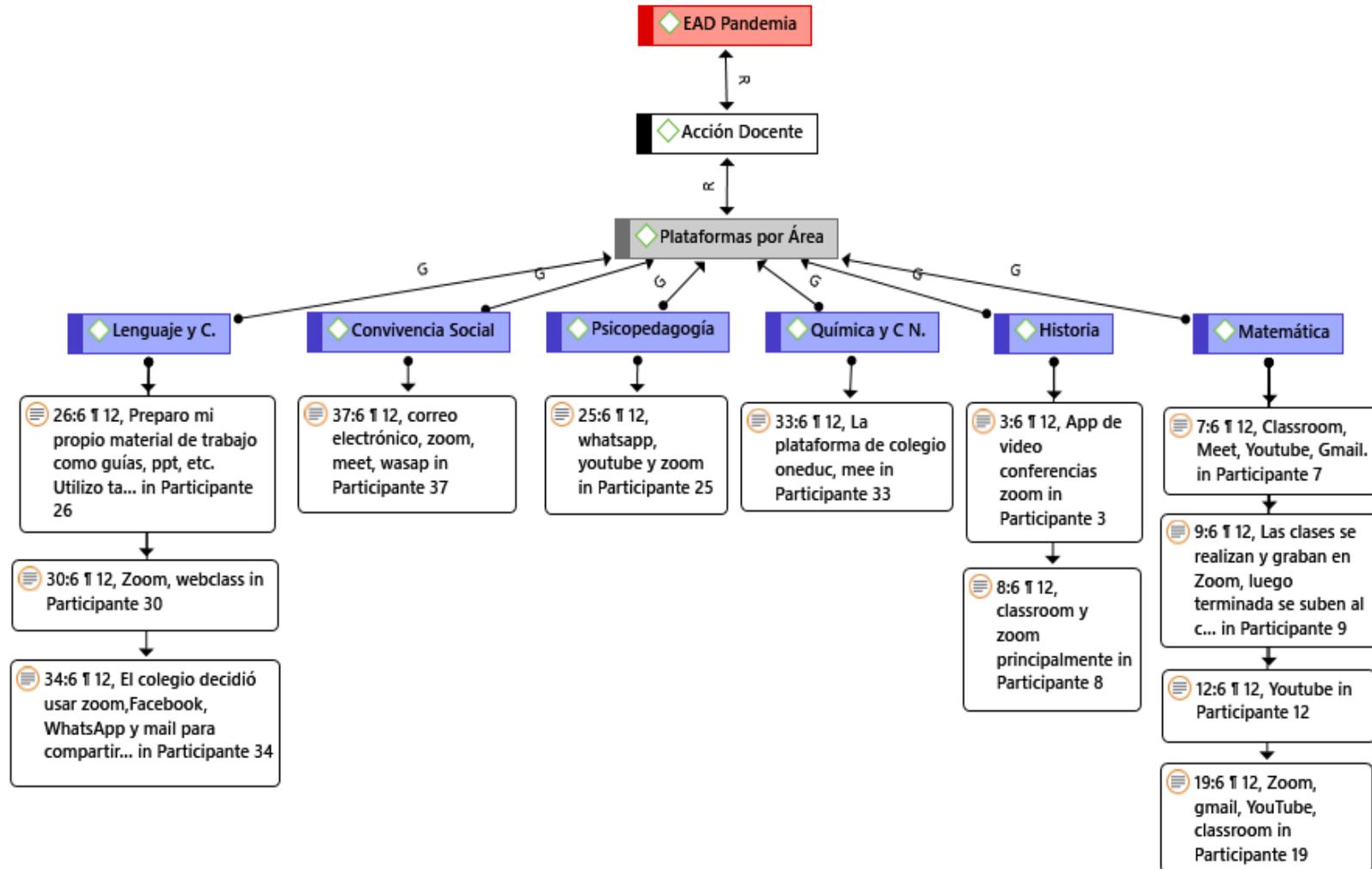
Anexo 18: Red Semántica de Estrategias por Área de los Docentes Parte II



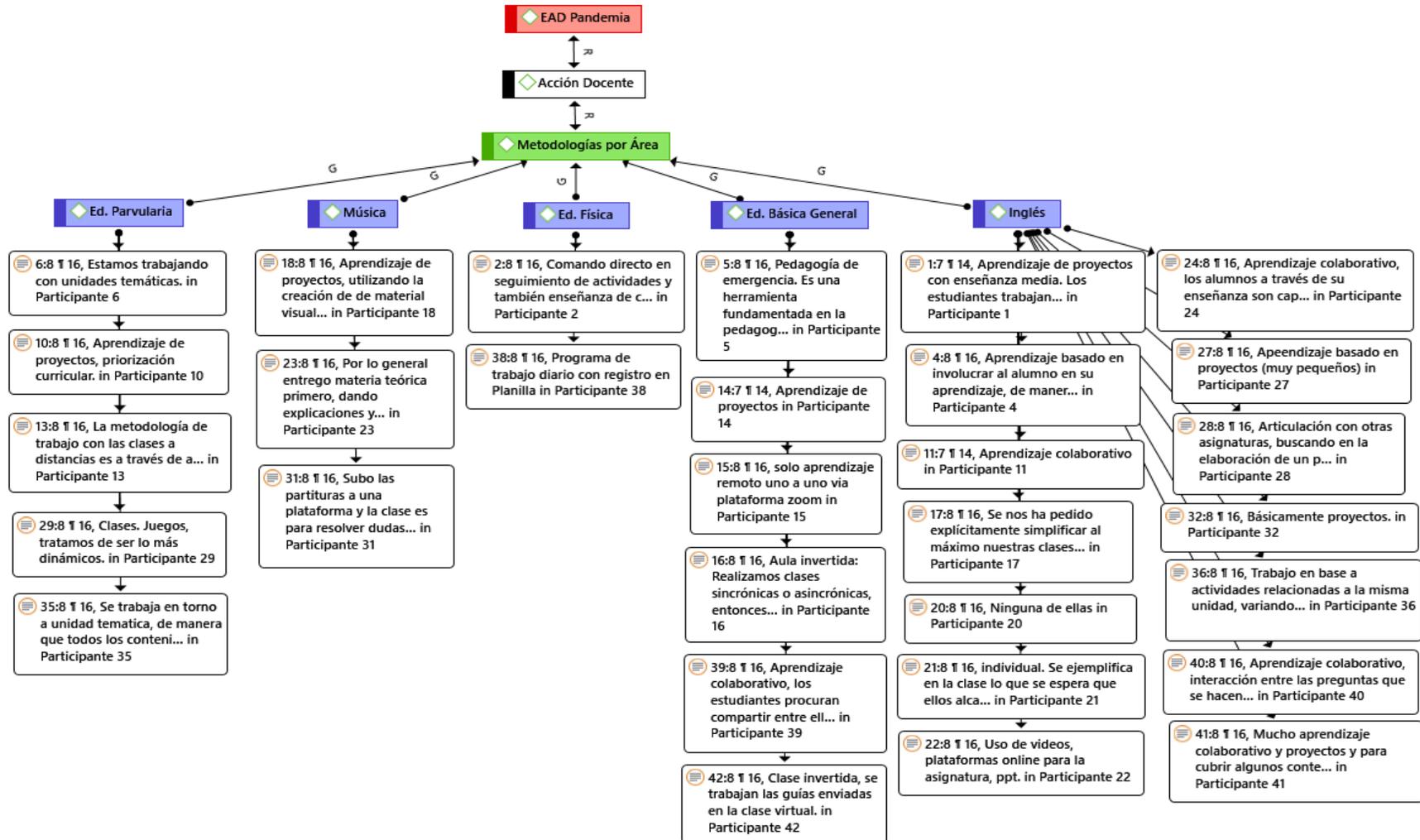
Anexo 19: Red Semántica de Plataformas utilizadas por los Docentes Parte I



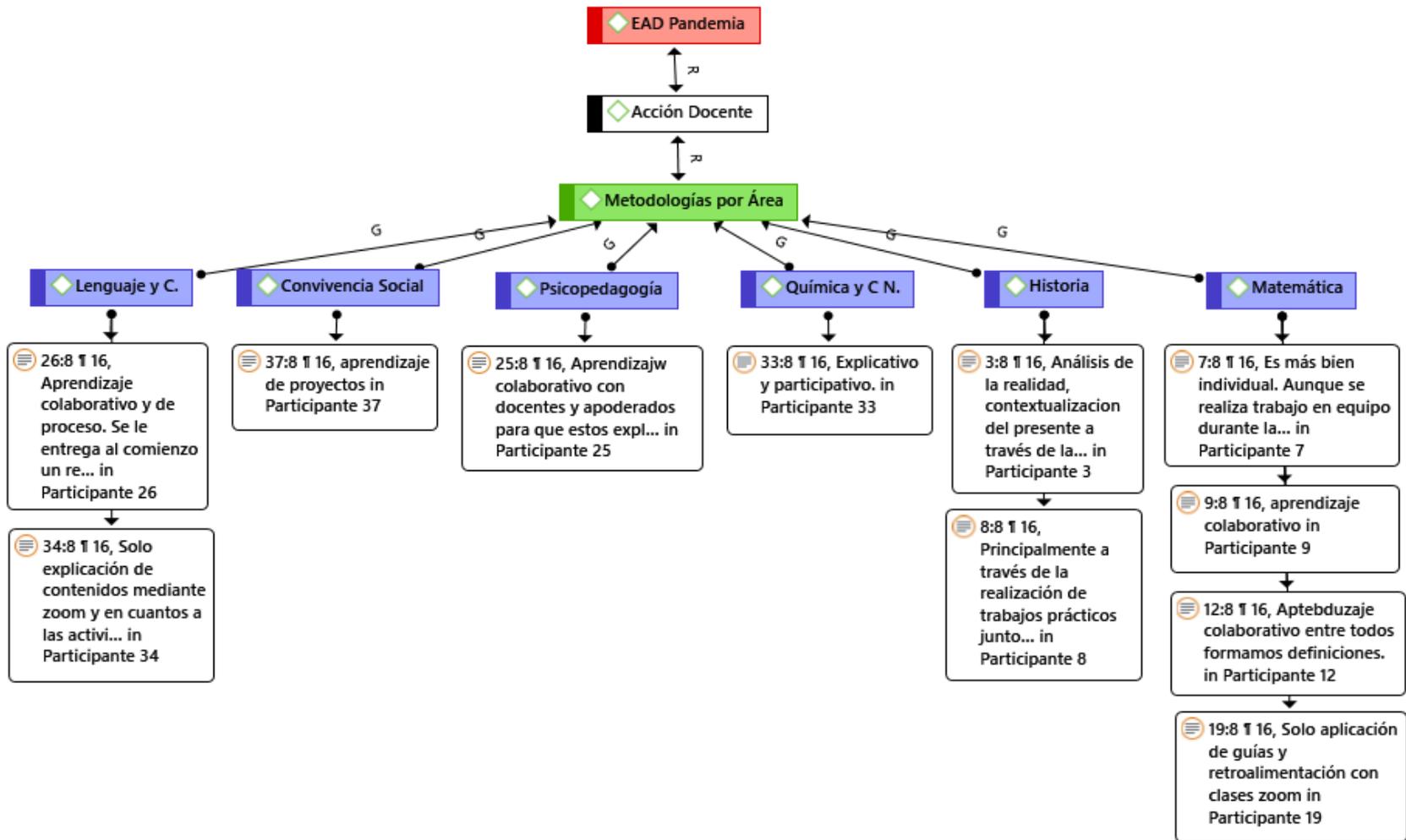
Anexo 20: Red Semántica de Plataformas utilizadas por los Docentes Parte II



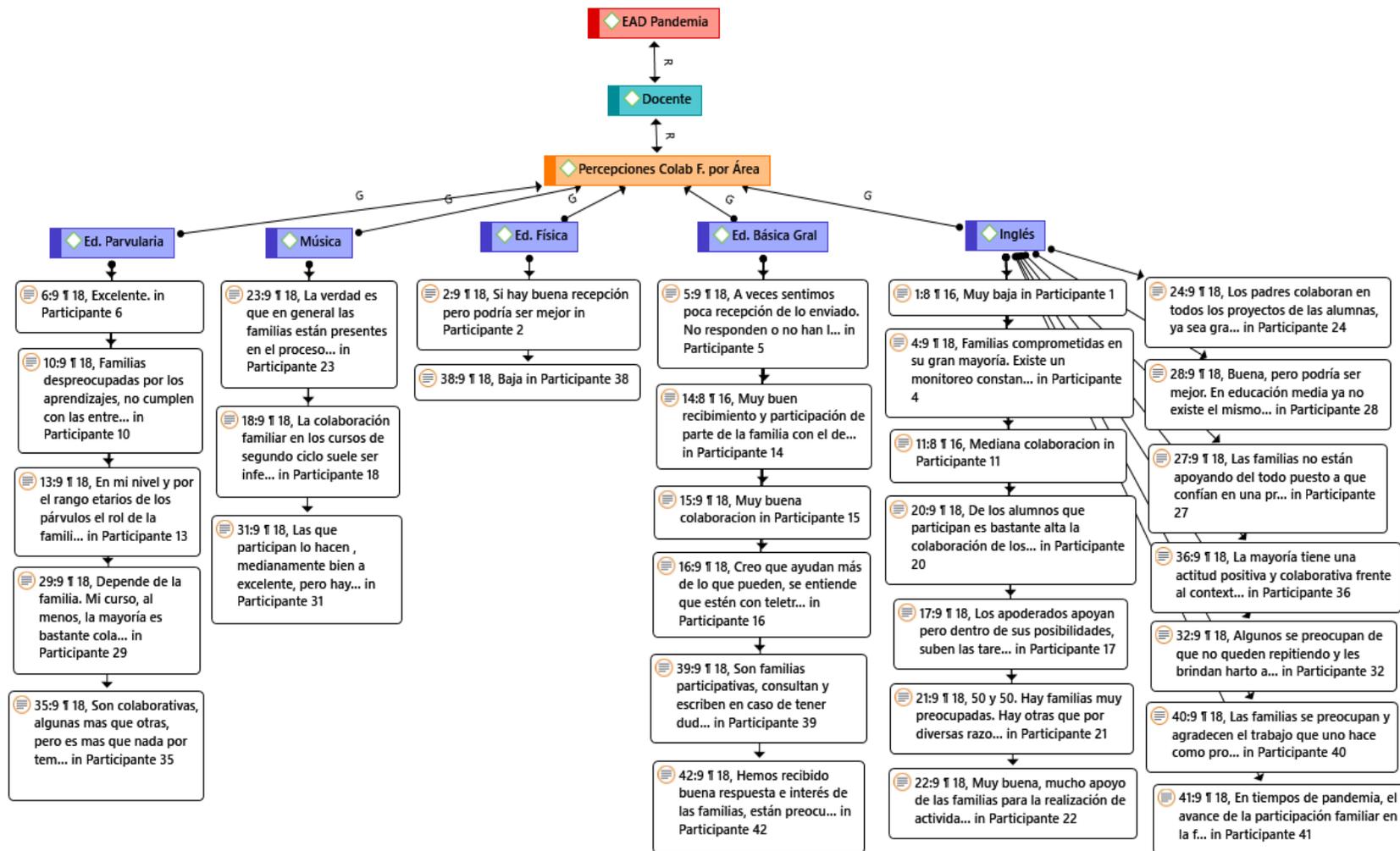
Anexo 21: Red Semántica de Metodologías utilizadas por los Docentes Parte I



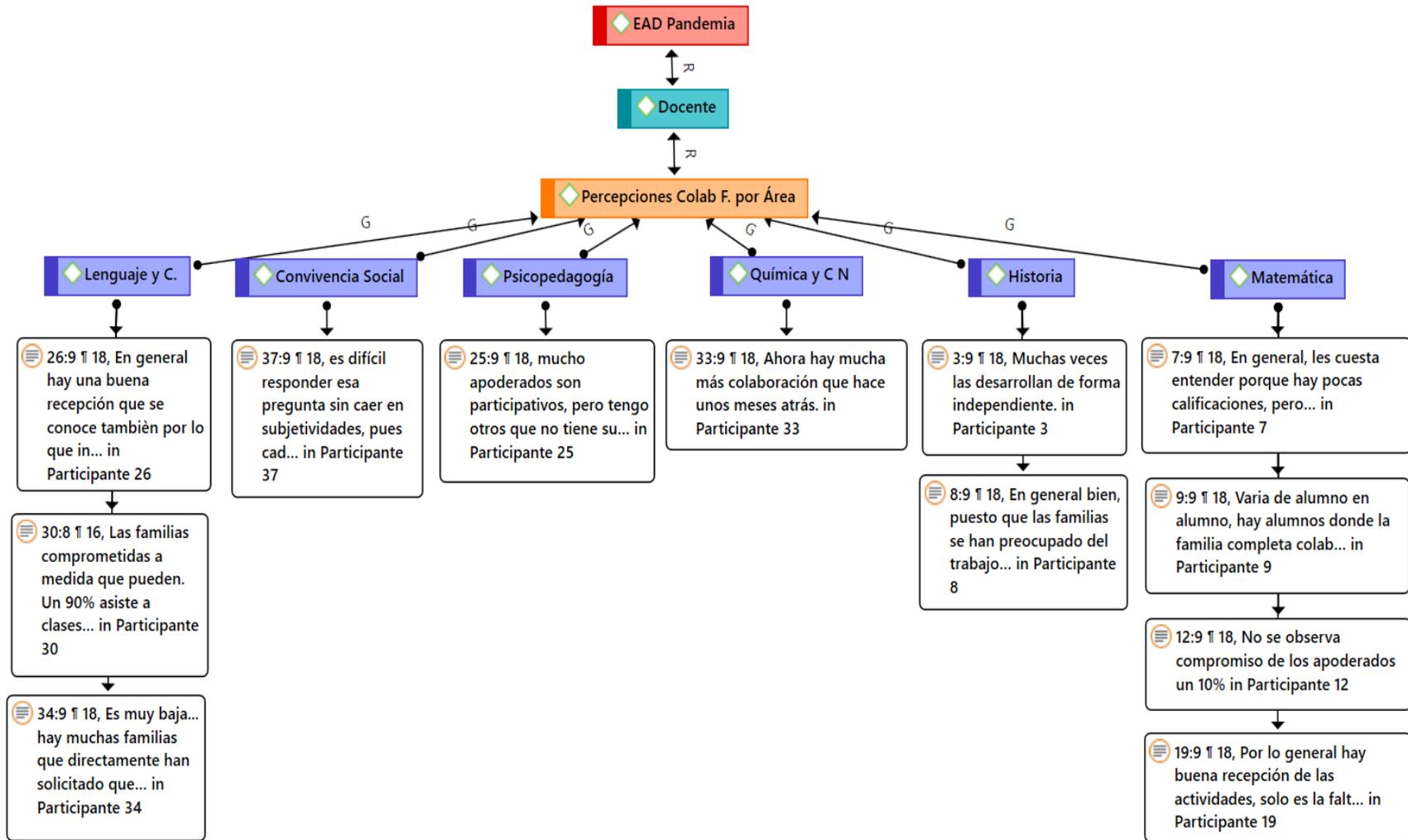
Anexo 22: Red Semántica de Metodologías utilizadas por los Docentes Parte II



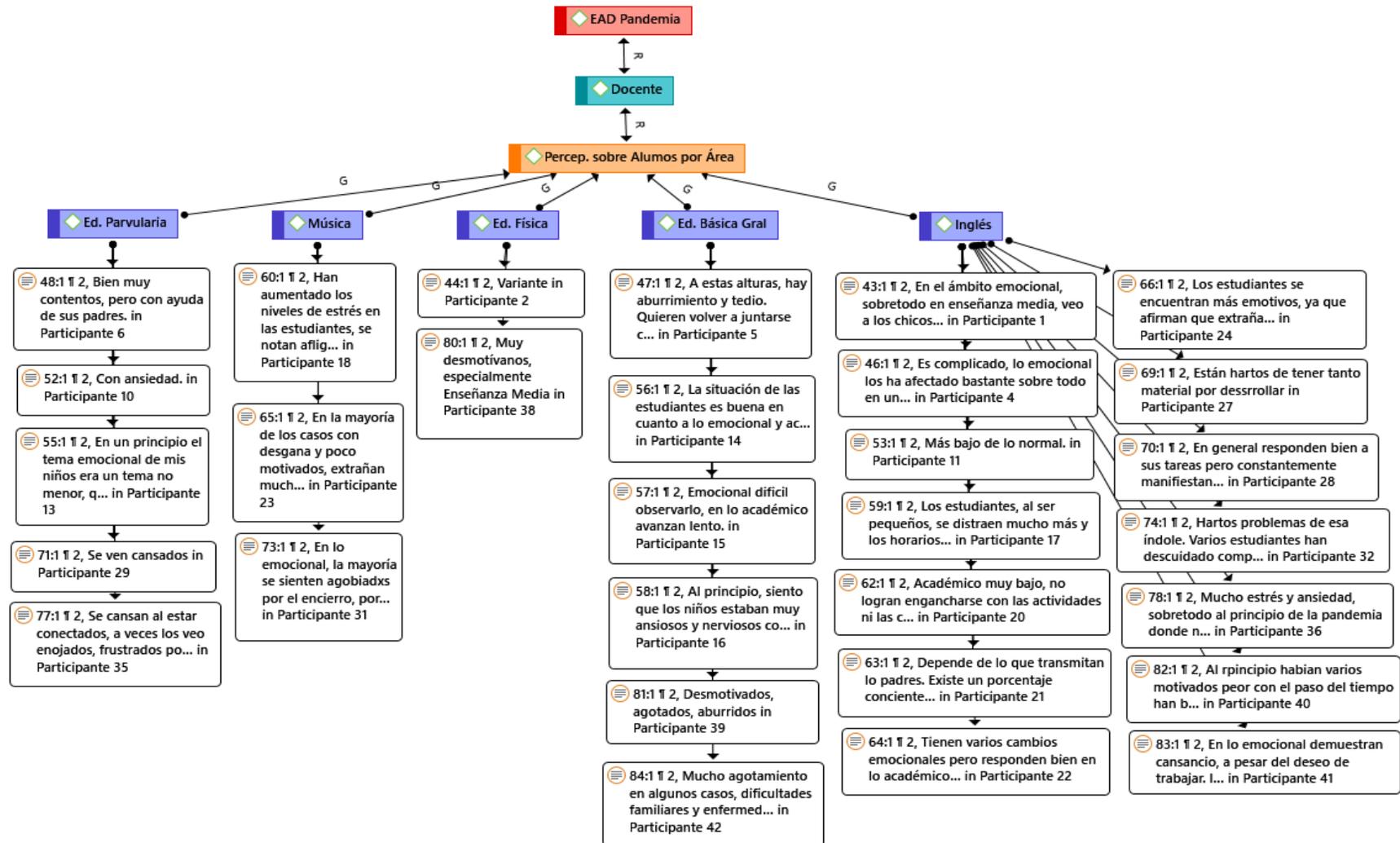
Anexo 23: Red Semántica de Percepciones de Docentes sobre Colaboración de las Familias durante pandemia 2020 Parte I



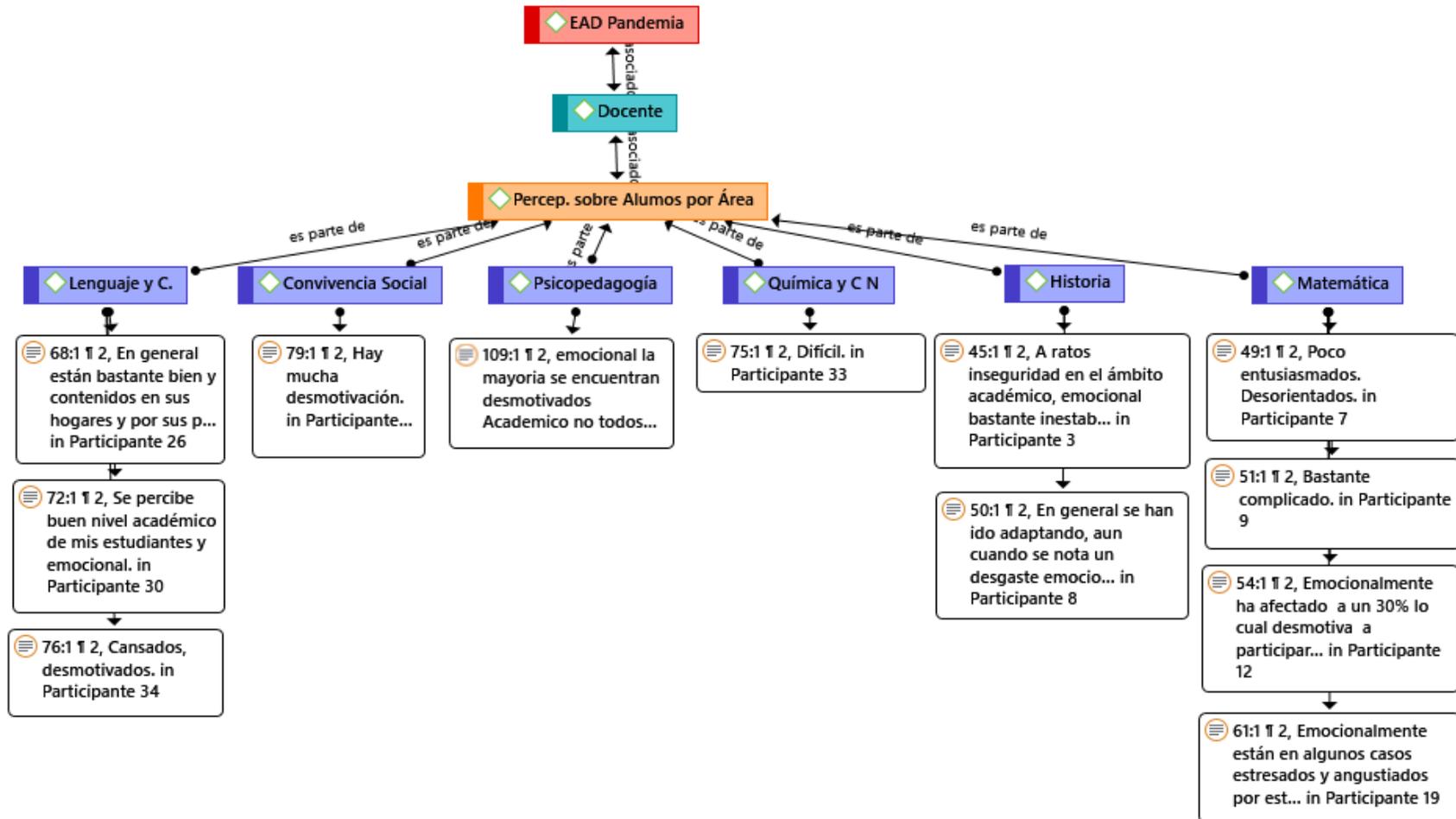
Anexo 24: Red Semántica de Percepciones de Docentes sobre Colaboración de las Familias durante pandemia 2020 Parte II



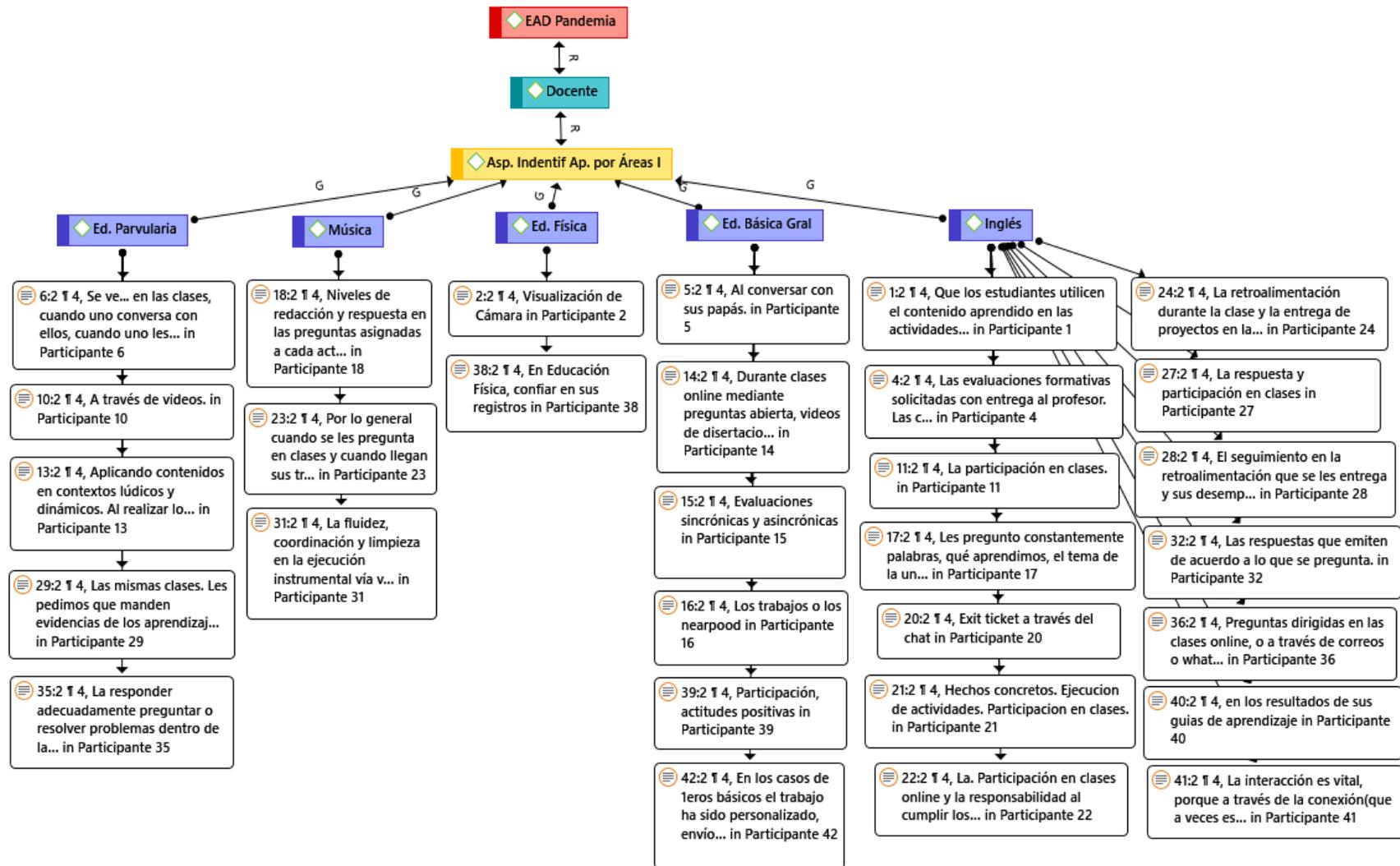
Anexo 25: Red Semántica de Percepciones sobre Alumnos por parte de Docentes durante pandemia 2020 Parte I



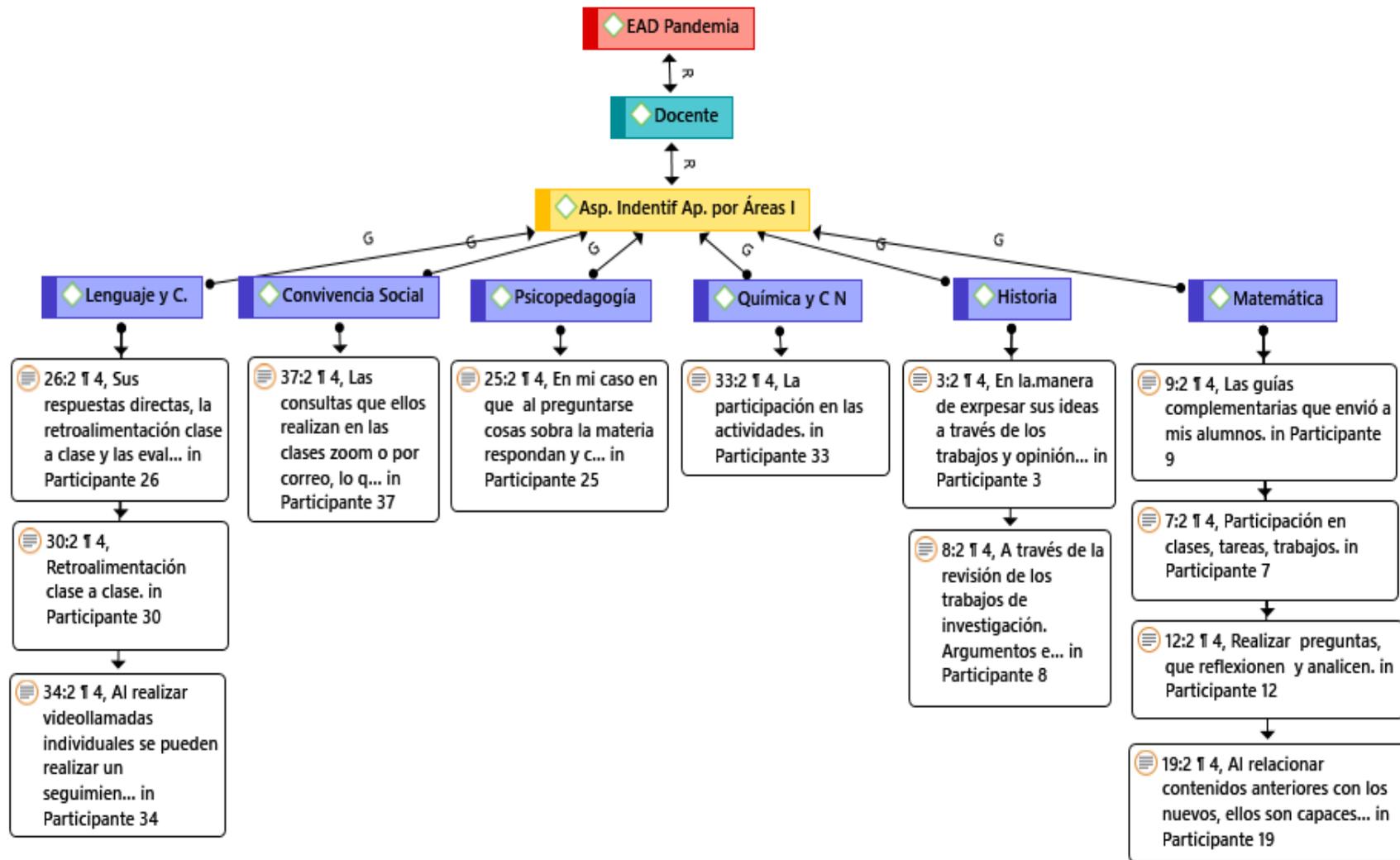
Anexo 26: Red Semántica de Percepciones sobre Alumnos por parte de Docentes durante pandemia 2020 Parte II



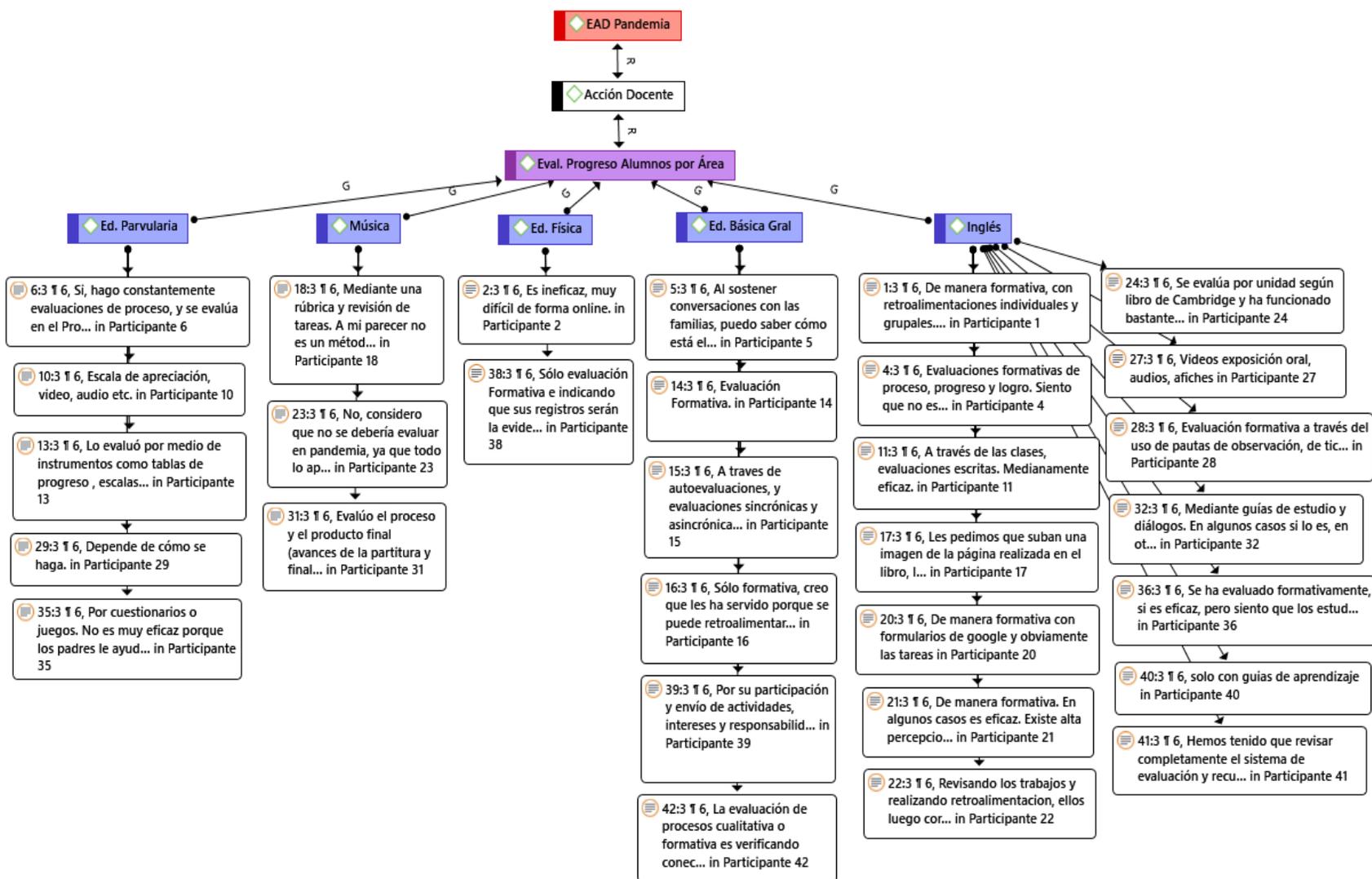
Anexo 27: Red Semántica de Aspectos que Identifican el Aprendizajes de los Alumnos durante pandemia 2020 Parte I



Anexo 28: Red Semántica de Aspectos que Identifican el Aprendizajes de los Alumnos durante pandemia 2020
Parte II



Anexo 29: Red Semántica de Evaluación del Progreso de los Alumnos durante pandemia 2020 Parte I



Anexo 30: Red Semántica de Evaluación del Progreso de los Alumnos durante pandemia 2020 Parte II

