

COVID-19

Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile

LA ENSEÑANZA VIVIDA POR 2.205 DOCENTES
DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DEL PAÍS

CENTRO DE INVESTIGACIÓN AVANZADA EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE CHILE

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, PONT. UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO

EDUGLOBAL: RED DE SERVICIOS PARA LA EDUCACIÓN

Con el apoyo de:
OFICINA REGIONAL DE UNESCO PARA AMÉRICA LATINA

Santiago de Chile
Octubre, 2020

COVID-19

Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile

La enseñanza vivida por 2.205 docentes
de establecimientos educacionales a lo largo del país

Agradecimientos

A todos los profesores y profesoras que generosamente compartieron sus experiencias de enseñanza en la nueva situación derivada de la pandemia COVID-19.

A todos y todas quienes contribuyeron a la elaboración, diseño y envío de la encuesta, como también al análisis de los datos y a la redacción del informe final.



ÍNDICE DE CONTENIDOS

Para ir al contenido, presione el número de página.
Para volver al índice, presione este símbolo, al pie de cada página. 

Pág.	
2	INTRODUCCIÓN
3	I. LOS OBJETIVOS, POBLACIÓN Y PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO
3	1. Objetivos
3	2. Población estudiada
5	3. Procedimientos
6	II. LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR A DISTANCIA
6	1. La enseñanza a distancia y participación de estudiantes
9	2. La experiencia pedagógica de enseñar en línea
12	3. Dificultades y problemas de orden personal y familiar
13	4. Compromiso de la comunidad escolar
16	III. APRENDIZAJE DOCENTE Y SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS
16	1. Lo aprendido en el proceso de enseñar a distancia
20	2. Sugerencias para mejorar la enseñanza a distancia
25	IV. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES
25	1. Cambios en el modo de enseñar y aprender
26	2. Impacto en la situación personal y familiar de los/as profesoras
26	3. Compromiso de la comunidad escolar
27	4. Reflexión final
28	REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

Sin mayores anuncios, la vida escolar en su forma presencial fue interrumpida al comenzar el año escolar 2020 ante el avance de la pandemia por el COVID-19. Directivos, docentes, estudiantes y sus familias se vieron obligados a poner en práctica otras formas de comunicarse, enseñar y aprender. En el seno de cada familia, fue necesario decidir el lugar en el hogar donde se asentaría la comunicación entre profesoras/es y estudiantes, poner a disposición o conseguir un computador para recibir el material de enseñanza y recoger la evidencia de aprendizaje de las/los alumnos. La conexión a internet, buena o mejor en algunos hogares, era débil o inexistente en otros. En los contextos escolares, las/los docentes, junto a sus directivos, debieron poner a prueba su capacidad de experimentar nuevas formas de relación educativa y de enseñanza con sus estudiantes. Debieron emprender el diseño de clases con formatos distintos y apostar a que lo que querían comunicar llegaría bien a sus alumnos y alumnas y que les serviría para aprender. Y ya estaban empezando a caminar por esta senda, cuando se anunció el comienzo de las vacaciones de invierno para el 13 de abril. Detención oportuna de clases para mejorar la preparación e implementación del trabajo no presencial, pero problemática desde la perspectiva del compromiso de sus alumnos y alumnas a los que habría que volver a motivar y apoyar cuando se retomaran las clases. Las clases, a distancia, se reanudaron el 24 de abril.

La complejidad de este primer período y la forma como lo estaban viviendo las comunidades escolares se recogieron mediante una serie de encuestas aplicadas en distintos momentos desde fines de marzo hasta agosto: (a) Estamos Conectados de Educación 2020 (1 & 2) que cubrió a docentes, educadores, directivos y apoderados, (b) Elige Educar dirigida a educadores, docentes y directivos, (c) Asociación de cinco centros universitarios¹ aplicada sólo a docentes, (d) Educar Chile aplicada sólo a docentes (1 & 2). A estas encuestas se une la que se presenta en este informe dirigida sólo a docentes y educadores, y que fue aplicada entre el 25 de mayo y el 29 de junio del 2020.

En lo que sigue de este informe se presentarán el estudio y sus principales resultados, relacionándolos en lo que corresponda con otros estudios chilenos realizados durante este tiempo.

¹ Instituto de Informática Educativa (Universidad de la Frontera), Centro de Desarrollo Profesional Docente (Universidad Diego Portales), SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe), Facultad de Educación y Observatorio de Prácticas Educativas Digitales-OPED (P. Universidad Católica de Chile).



I. LOS OBJETIVOS, POBLACIÓN Y PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

1. Objetivos

En términos amplios, el estudio se propuso recoger la voz de las/los docentes en lo referido a sus nuevas experiencias en situación escolar no presencial, los desafíos presentados y su modo de enfrentarlos, la relación con los estudiantes, los efectos personales y profesionales y su relación con la comunidad escolar incluyendo apoderados. Adicionalmente, el estudio buscó recopilar, mediante preguntas abiertas, ejemplos del trabajo pedagógico de las/los docentes y de su modo de enfrentar las nuevas demandas.

2. Población estudiada

Para responder a los objetivos señalados, se elaboró una encuesta que fue aplicada a una población de 85.000

docentes² de todos los niveles escolares del sistema educativo (pre-escolar, básico y medio) y de todo tipo de establecimientos incluyendo centros como SENAME y escuelas hospitalarias. La encuesta fue enviada en dos momentos: 25 de mayo y 18 de junio, cerrándose la recepción el 29 de junio 2020 y fue respondida por quienes accedieron a ella sobre la base de consentimiento informado. A su vez, el Colegio de Profesores envió la consulta a sus colegiados, como también lo hizo el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile y el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se recibió un total de 2.205 respuestas, distribuidas regionalmente a lo largo de Chile según lo indica la tabla 1.

Tabla 1: Distribución regional de encuestados (N=1702)

REGIONES	DOCENTES	PORCENTAJE
Metropolitana de Santiago	911	53,5
Valparaíso	244	14,3
Bío-Bío	108	6,3
O'Higgins	81	4,8
Coquimbo	58	3,4
La Araucanía	53	3,1
Maule	51	3,0
Los Lagos	43	2,5
Ñuble	42	2,5
Los Ríos	22	1,3
Antofagasta	21	1,2
Atacama	19	1,1
Magallanes y Antártica Chilena	15	0,9
Tarapacá	12	0,7
Aysén	11	0,6
Arica y Parinacota	11	0,6
TOTAL	1.702	100



² Incluida en las bases de datos de EduGlobal.

En línea con las características del cuerpo docente escolar en Chile, la mayor parte de las respuestas correspondió a mujeres (76,3%). Algo menos de la mitad de quienes respondieron la encuesta (42,3%) trabajaba en establecimientos particular subvencionados, mientras que el 35,2% lo hacía en establecimientos públicos (municipales/servicios locales), 18,4% en establecimientos privados y el 3,9 % restante en otro

tipo de centro escolar como SENAME o escuela hospitalaria. Según estimación de los docentes, más del 70% que respondió la encuesta tenía a su cargo estudiantes de nivel socio-económico "bajo/muy bajo" (ver tabla 2 siguiente). A su vez, según lo indica la tabla 3, casi la mitad de los docentes que impartía clases al responder la encuesta tenía entre 31 y 44 horas de clase.

Tabla 2: Docentes según nivel de desempeño y nivel socio-económico de estudiantes a los que enseñan

NIVEL ESCOLAR	NIVEL SOCIO-ECONÓMICO DE ESTUDIANTES				TOTAL
	ALTO	MEDIO	BAJO	MUY BAJO	
Pre-escolar	11,7	31,4	38,6	18,4	223
Básica	9,8	23,6	44,4	22,2	877
Media	13,7	26,5	38,7	21,1	635
Básica y Media	18,3	36,4	32,1	13,1	327
Educación Especial	3,5	13,9	51,3	31,3	115
Número total	263	580	885	449	2177
%	12,1	26,6	40,7	20,6	100

Tabla 3: Carga horaria de los docentes que participaron en la encuesta (hora clase = 45 minutos)

HORARIO DE CLASES	N° DE PROFESORES	%
1-20	336	16,8
21-30	776	38,7
31-44	893	44,5
TOTAL	2005	100

El 59% de quienes respondieron la encuesta tenía responsabilidades como profesor/a jefe y 39,4% era docente directivo o formaba parte de un equipo de apoyo multidisciplinario. Al momento de la encuesta, casi la totalidad

de quienes respondieron (97.6%) cumplía sus funciones de manera no presencial y dos tercios (69,4%) realizaba turnos éticos en su establecimiento escolar.

3. Procedimientos

La encuesta incluyó preguntas sobre la forma en que se instaló el sistema no presencial de enseñanza en los establecimientos educacionales de los participantes, el modo como las/los docentes estructuraban sus actividades a distancia y una estimación acerca del nivel de participación de los estudiantes en estas actividades. A su vez, el núcleo central de la encuesta lo constituyó un set de siete ítems en forma de escalas de acuerdo/desacuerdo³ y cinco preguntas abiertas. Los ítems de escala cubrieron los siguientes temas:

- (a) percepción acerca del modo de participar y grado de satisfacción/dificultades de alumnos/as;
- (b) la experiencia de enseñar a distancia, aprendizaje nuevo y dificultades;
- (c) problemas de tipo profesional y personal derivados del nuevo contexto;
- (d) dificultades derivadas del entorno familiar y de los estudiantes, y
- (e) percepción acerca del compromiso de la comunidad escolar con lo demandado por la nueva situación.

Los ítems de preguntas abiertas requirieron la opinión de los docentes acerca de la enseñanza sincronizada/no sincronizada y de lo justo/injusto de tener que enseñar en forma no presencial. Asimismo, se les consultó por sugerencias para superar las dificultades producidas por el nuevo modo de enseñar y para el mejoramiento de la educación no presencial y su estimación acerca la utilidad de lo aprendido en el proceso e indicación de una experiencia exitosa. Se preguntó también a las/los docentes si habían tenido contacto individual (presencial o a distancia) con estudiantes en la semana anterior a la aplicación de la encuesta y se les pidió que relataran algo sobre esa experiencia y de lo aprendido a partir de ella.

Para el análisis estadístico de las respuestas se utilizaron porcentajes, análisis de media y pruebas de significación de diferencias. Las respuestas a las preguntas abiertas se analizaron en forma descriptiva y mediante codificación temática, usando el programa MaxQda Plus 2020. El nivel de respuestas a estas preguntas abiertas fue más alto de lo esperado (alrededor 1.200 respuestas).

³ Basadas en escalas de una encuesta similar elaborada por Ron Avi Astor del Luskin School of Public Affairs de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), a quien agradecemos.



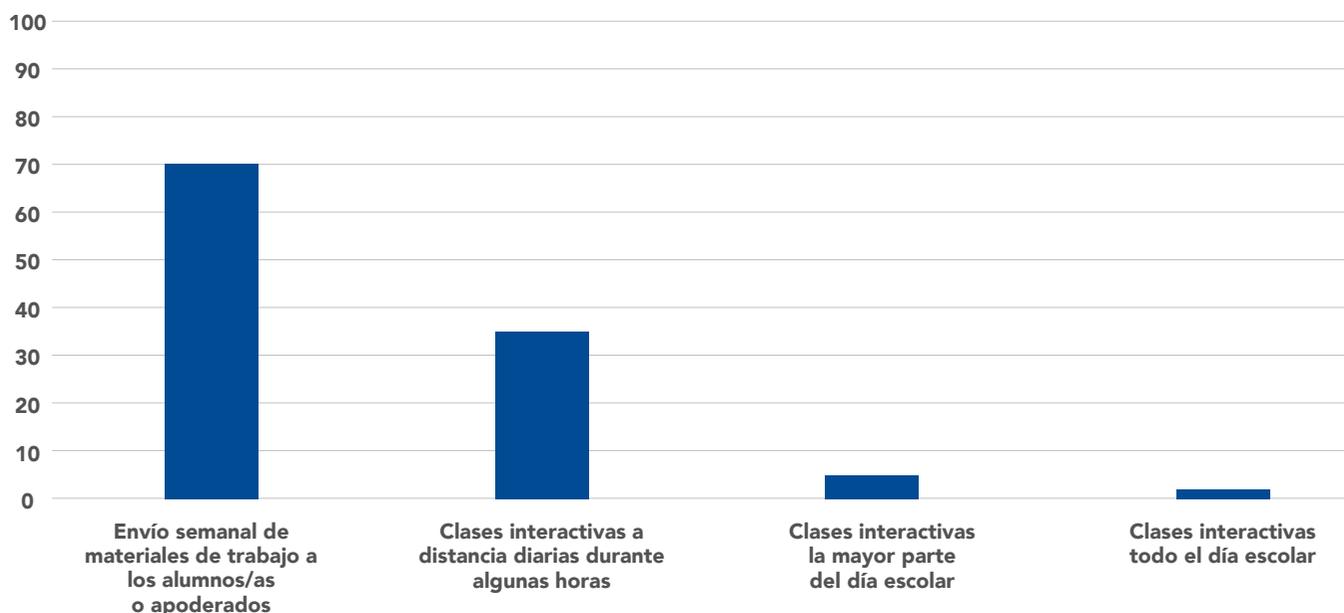
II. LA EXPERIENCIA DE ENSEÑAR A DISTANCIA

1. La enseñanza a distancia y participación de estudiantes

La mayor parte de las/los docentes que respondió a la encuesta indicó estar realizando sus actividades a distancia. Una proporción importante (78%) señaló que el modo de trabajo a utilizar en estas circunstancias se consensuó en la comunidad escolar en términos de sus objetivos, contenidos y habilidades.

Las principales actividades de enseñanza-aprendizaje que realizaban las/los docentes, al momento de responder la encuesta, comprendían el envío de materiales a sus estudiantes y, en una proporción bastante menor, a la realización diaria de algunas clases interactivas (ver figura 1 abajo).

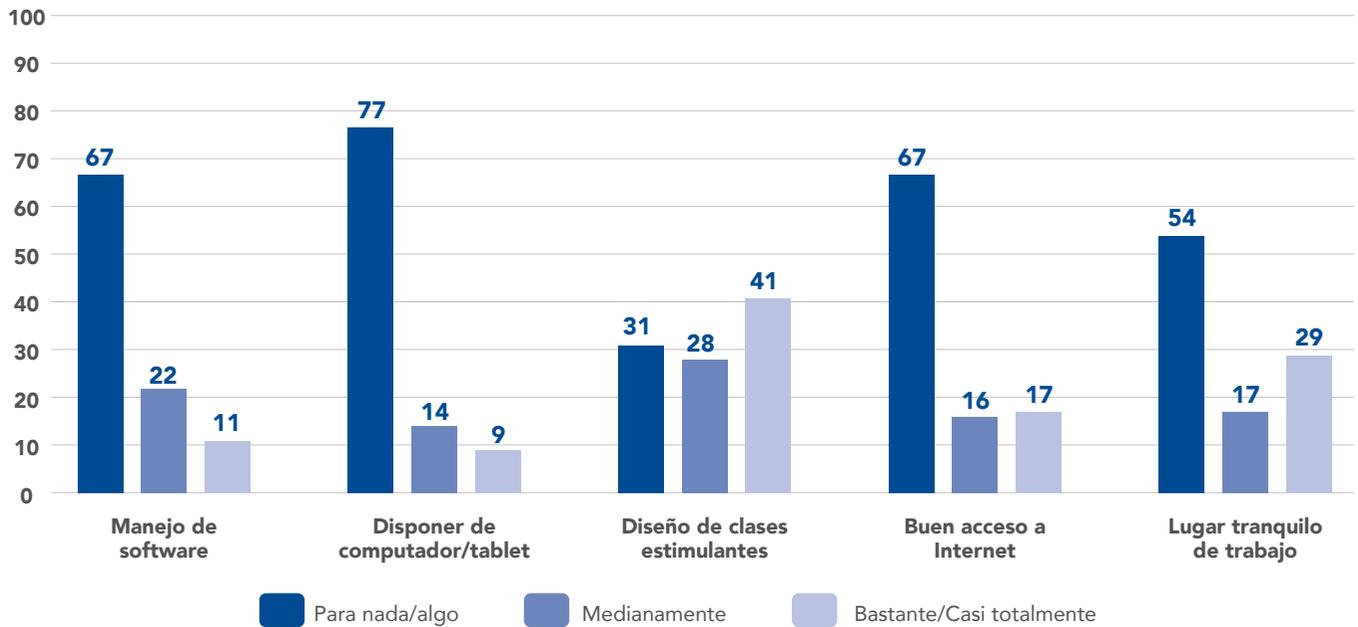
Figura 1: Actividades principales de enseñanza-aprendizaje / curso con más horas de clase (% de docentes)



Más allá de organizar esta forma no presencial de enseñar, las y los profesores tuvieron que lidiar con una serie de situaciones nuevas, desde disponer de condiciones materiales hasta diseñar modos de enseñanza nuevos y estimulantes. Para conocer cómo esto ocurría, se les consultó respecto a lo que son dificultades usuales en este tipo de situación como manejo del software, contar con equipamiento computacional, estado de conexión a internet y disponer de un espacio tranquilo de trabajo. Como lo ilustra la figura 2 abajo, casi el 70% de quienes respondieron indicó, como problema de mediano o bastante alcance, su dificultad para

diseñar “actividades de clase estimulantes” en las nuevas circunstancias. La mayoría no tuvo dificultades en manejo del software ni le faltó equipamiento como computador/tablet o buena conectividad a internet. Esta percepción es similar para todos/as los docentes de las distintas dependencias escolares. Efectivamente, al comparar los resultados por tipo de establecimiento escolar, la única diferencia significativa ($p < 0.05$) se observó entre profesores/as de establecimientos públicos y privados respecto de sus conocimientos y experticia para el manejo del software, siendo más difícil para las/los profesoras de establecimientos públicos.

Figura 2: Percepción del nivel de dificultades producidas por el cambio a enseñanza no presencial (% de docentes)

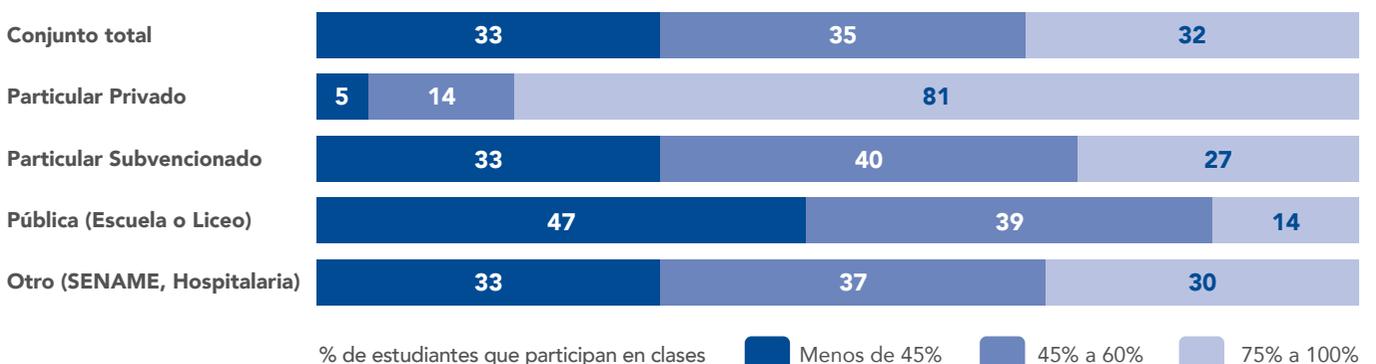


Participación general de estudiantes en actividades de clases lineales

La costumbre usual de las y los profesores es disponer de una audiencia con la cual interactuar durante sus clases. Esta condición se convirtió en dificultad al cambiar a clases virtuales donde es más difícil estimular lo que se conoce como aprendizaje *sincrónico* (interacción durante la clase) y es más usual generar actividades de aprendizaje *asincrónico* mediante materiales enviados para el trabajo individual de los estudiantes. Para conocer cómo estaban ocurriendo las actividades de enseñanza-aprendizaje, se pidió a los docentes encuestados que estimaran cuántos estudiantes de sus

cursos participaban en las actividades diarias de enseñanza-aprendizaje. Esta estimación resultó ser muy dispersa, desde un 15% que consideró que todos o casi todos sus estudiantes lo hacían, hasta un 19% que estimó que el nivel de participación era de menos de 30% de sus alumnos/as. Sin embargo, como lo muestra la figura siguiente, se observa mucha diferencia en la percepción de participación por tipo de establecimiento escolar, siendo extremos la participación de estudiantes de la educación privada de 81% versus la de la educación pública de sólo 14%. Esto sugiere la posibilidad de un aumento en la brecha de logros educativos entre este tipo de instituciones.

Figura 3: Estimación docente aproximada acerca del % de estudiantes que participan en actividades escolares en línea (N= 1.837)



Participación de estudiantes en semana anterior a la encuesta

Para conocer más específicamente la visión de los docentes acerca de la participación de sus alumnos y alumnas en la enseñanza a distancia, se les pidió considerar cómo había sido ésta en la semana anterior a la encuesta. Para ello, se les solicitó estimar el nivel de seriedad con que los estudiantes respondieron a las actividades de enseñanza, el cumplimiento de las tareas asignadas, su comprensión del contenido, disfrute, satisfacción y también acerca de su percepción de ventajas de la enseñanza lineal y de utilidad para su aprendizaje. Se les solicitó también a los docentes estimar las dificultades de las/los estudiantes para concentrarse y participar en clases, la distracción en sus hogares y su posible agobio frente a las actividades requeridas. Para ello, se utilizó

una escala de 5 niveles de estimación (1=para nada; 5=casi totalmente). Los resultados se ilustran en la figura 4 abajo.

Como se observa en la figura siguiente, los docentes estimaron como positiva la seriedad con que sus estudiantes estaban tomando la enseñanza en línea, su comprensión de los contenidos, el cumplimiento con lo requerido y su disfrute con las tareas asignadas. Estimaron en forma menos positiva la satisfacción de sus estudiantes con el programa a distancia y su reconocimiento de ventajas y utilidad para el aprendizaje. Con respecto a las dificultades experimentadas por los estudiantes, los docentes le otorgaron mediana intensidad a la distracción en el hogar, a la dificultad para concentrarse y participar, como también a su agobio.

Figura 4: Percepción de los/las docentes acerca del aprecio y dificultades de estudiantes respecto a clases no presenciales (1=Para nada; 2=algo; 3=medianamente; 4=Bastante; 5=casi totalmente)

APRECIO POR LAS CLASES

- Las toman con seriedad (3,7)
- Comprenden (3,5)
- Cumplen (3,4)
- Las disfrutaban (3,3)
- Están satisfechos (2,9)
- Reconocen sus ventajas (2,5)
- Estiman que sirven para avanzar en su aprendizaje (2,9)

DIFICULTADES

- Distracción en hogar (3,6)
- De concentración (3,2)
- Agobio (3,2)
- Dificultad para participar (3,0)

Sin embargo, la percepción de las/los docentes, sintetizada en la figura anterior, es bastante distinta si se la considera según tipo de establecimiento escolar. Así, las/los profesores de los colegios particular pagados tienen una estimación significativamente más alta ($p < 0.05$) que aquellos de los otros establecimientos, respecto a todos los indicadores incluidos bajo el concepto de "aprecio" en la figura 4 arriba.

Y con respecto a dificultades, las/los docentes de colegios pagados consideran que sus estudiantes las experimentan significativamente menos que lo que estiman las/los profesores/as de los otros establecimientos ($p < 0.05$). Esto, con excepción del "agobio" que los docentes de todas las dependencias consideran como estando "medianamente" presente entre sus alumnos y alumnas.



Contacto individual con estudiantes

Al ser consultados respecto al posible contacto en forma presencial o a distancia con algún estudiante en la semana anterior a la consulta, 19% de las/los docentes respondió negativamente. El resto indicó que lo había hecho por “asuntos relacionados con el trabajo escolar de su asignatura o curso y su jefatura” y/o “para saber cómo estaba en esos días” (42%).

Respondiendo a una pregunta abierta, los docentes que se contactaron con alguno de sus estudiantes relataron lo sucedido durante ese intercambio y lo que aprendieron de la experiencia. El relato de lo sucedido durante el encuentro fue narrado por 1.519 docentes y lo aprendido de la experiencia fue expresado por 1.476 profesores/as, lo que reveló el interés por compartir sus experiencias. A continuación, se indican algunas respuestas:

“Me percaté de que, aunque sean jóvenes con experiencia en la tecnología, no saben utilizar correos, por ejemplo, o simplemente utilizar el internet como herramienta para su aprendizaje. Esto me enseñó que no hay que suponer que, por ser jóvenes, saben con autonomía aprender en línea”.

(Profesora de educación básica de establecimiento particular subvencionado, 7 años de experiencia).



“Sorpresa, emoción. Aprendí que con una llamada telefónica el estado de ánimo de mi estudiante y el mío cambió de manera positiva.

Da tranquilidad y alegría.

Otra cosa que aprendí fue a escuchar atentamente”.

(Profesora de educación básica de colegio particular subvencionado, con 27 años de experiencia. Atiende a estudiantes de nivel socioeconómico bajo).



“La experiencia vivida en estos días ha sido totalmente enriquecedora, los estudiantes y sus familias se alegran al contactarme con ellos, manifiestan respeto y gratitud”.

(Profesora de educación básica de institución pública, con 29 años de experiencia. Se desempeña como profesora generalista, atendiendo a estudiantes de nivel socioeconómico muy bajo).

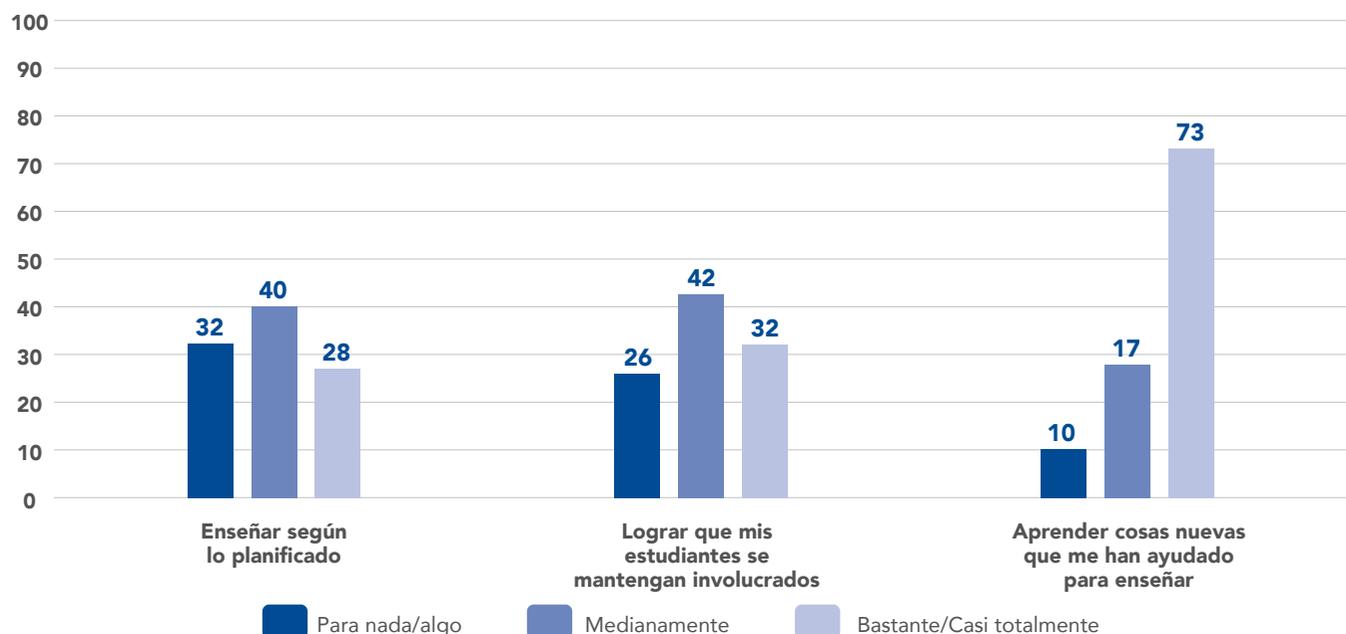


2. La experiencia pedagógica de enseñar en línea

Considerando lo complejo de la nueva situación que obligó a una modificación radical del modo de enseñar, no deja de sorprender el reconocimiento positivo por parte de 70% de los docentes respecto a “haber aprendido cosas nuevas de utilidad para el trabajo”. Más de dos tercios también destacó como aspectos logrados en su trabajo pedagógico el que sus estudiantes se mantuviesen “mediana” o “casi totalmente involucrados” durante las clases (ver figura 5 siguiente). A su vez, 68% de los docentes señaló que lograba enseñar según lo planificado “mediana” o “casi totalmente” (ver figura 5 siguiente).



Figura 5: Los aspectos positivos de enseñar a distancia (% de respuestas)



Con respecto a estos aspectos positivos de enseñar a distancia, los profesores/as de colegios privados tienen una percepción significativamente más alta que sus colegas de los otros tipos de establecimientos.

Mediante una pregunta abierta, se consultó a los docentes sobre lo que estimaban haber aprendido en estas nuevas circunstancias. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

“He aprendido mucho cómo trabajar a través de teletrabajo con diferentes plataformas con mi equipo, así mismo cómo capacitarme a través de internet”.
(Profesor de establecimiento público, con 46 años de experiencia. Se desempeña como docente de educación media, atendiendo a estudiantes de nivel socioeconómico bajo).

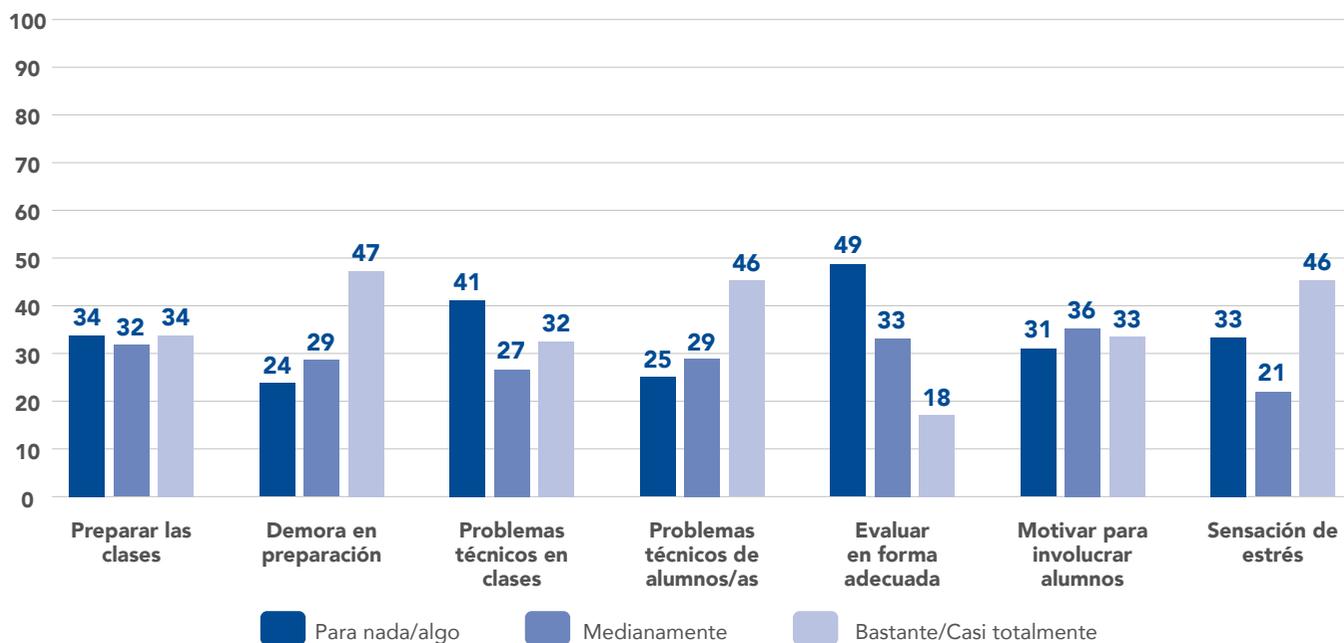
“Creo que, a punta de esfuerzo, tiempo invertido en ver tutoriales y seguir a docentes en las redes sociales, manejo un poco mejor algunas plataformas y recursos tecnológicos para utilizar en mis clases en línea”.
(Profesora de establecimiento particular privado, con 17 años de experiencia. Se desempeña como profesora de educación media con especialidad en inglés, atendiendo a estudiantes de nivel socioeconómico alto).

“El uso de las TICs, aunque haya sido de forma obligatoria y sobre la marcha, me ha permitido descubrir nuevas plataformas para llevar o guiar el proceso de aprendizaje. Además, me he dado el tiempo de estudiar e investigar, lo que había dejado de lado”.
(Profesora de establecimiento público. Se desempeña como profesora de educación básica con especialidad en lenguaje y comunicación, atendiendo a estudiantes de nivel socioeconómico bajo).

Pero también hubo problemas. Según lo grafica la figura 6 siguiente, para la mayoría de las y los docentes la dificultad más importante estuvo en la preparación de las clases y el excesivo tiempo invertido en ello, en evaluar el aprendizaje

y los problemas técnicos de conexión de sus alumnas/os durante las clases. A esto se agregó la sensación de estrés producida durante el proceso.

Figura 6: Las dificultades de enseñar a distancia (% de respuestas)



Es interesante que, si bien las/los docentes expresaron como problema la demora en preparar sus clases, una vez completado el proceso no les fue demasiado difícil enseñar según lo planificado, como se muestra en la figura 5 anterior. Las dificultades también fueron de utilidad para darle nuevo sentido a su trabajo como, por ejemplo, preocuparse de la situación familiar de sus estudiantes:

“Bajo las circunstancias, el éxito depende del apoyo de la familia. Por eso, más que preocuparme mucho de los aprendizajes, que obviamente deben ir cubriéndose, me estoy preocupando de las familias”.

(Profesora de establecimiento público. Se desempeña como profesora de educación básica en primer ciclo, atendiendo a estudiantes de nivel socioeconómico muy bajo).



Aún cuando las dificultades fueron comunes para todos los docentes, su intensidad varió por tipo de establecimiento escolar. Así, fue significativamente mayor ($p > 0.05$) el número de docentes de instituciones públicas y particular subvencionadas, en relación con los de centros privados, que declararon sentirse preocupados por la dificultad y el mayor tiempo empleado en preparar sus clases, como también mantener a sus alumnos/as involucrados en las actividades de enseñanza. La experiencia de estrés fue similar para todos los profesores sin diferencias significativas entre instituciones públicas y privadas, aunque significativamente mayor entre profesores de colegios particular subvencionados respecto a los de instituciones públicas ($p < 0.05$).

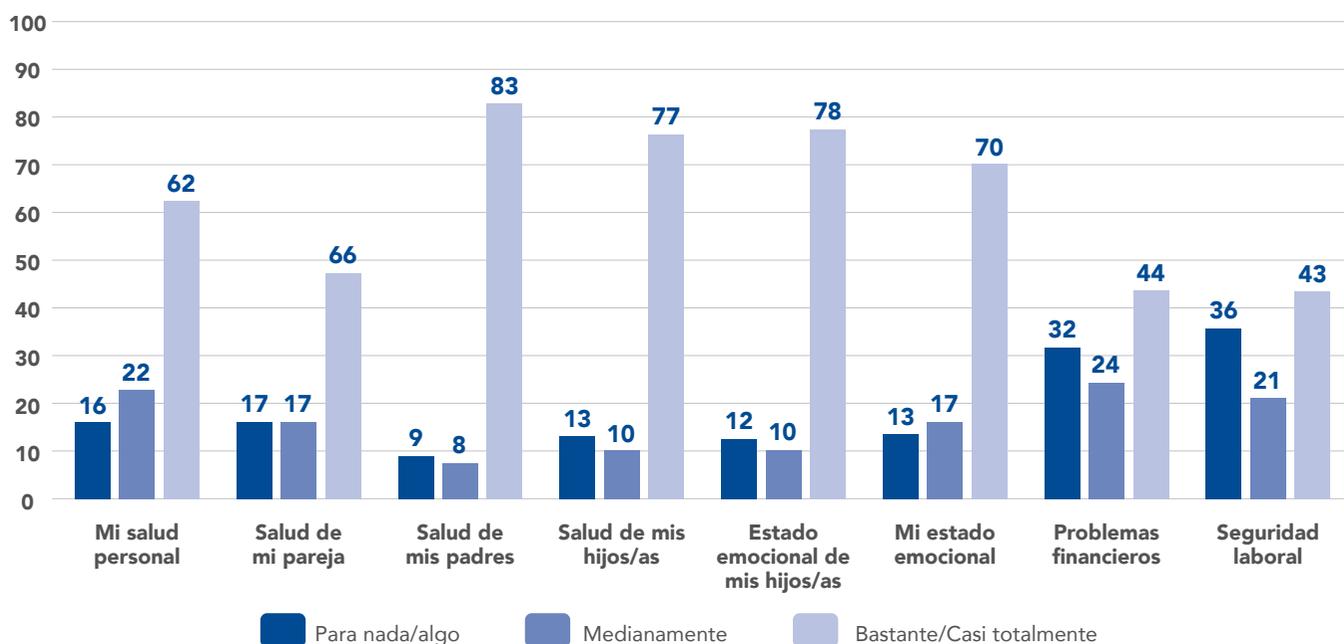


Consultados si les parecía “injusto” tener que realizar sus clases a distancia, alrededor de un 80%, respondió negativamente. Las principales razones indicadas por el 20% que consideró “injusto” que se les haya pedido enseñar en forma no presencial fueron, entre otras, la falta de formación tecnológica para manejar este tipo de enseñanza como también las condiciones de los estudiantes en sus hogares para poder participar y la consiguiente estratificación respecto a las oportunidades para aprender.

3. Dificultades y problemas de orden personal y familiar

Se preguntó a las/los docentes sobre las preocupaciones de orden personal que tuvieron que manejar en la nueva situación y sobre otras relacionadas con el entorno familiar y de sus estudiantes. Con la excepción de problemas financieros e inseguridad laboral, la mayor parte de los docentes declaró estar bastante preocupados respecto a las situaciones que se ilustran en la figura siguiente.

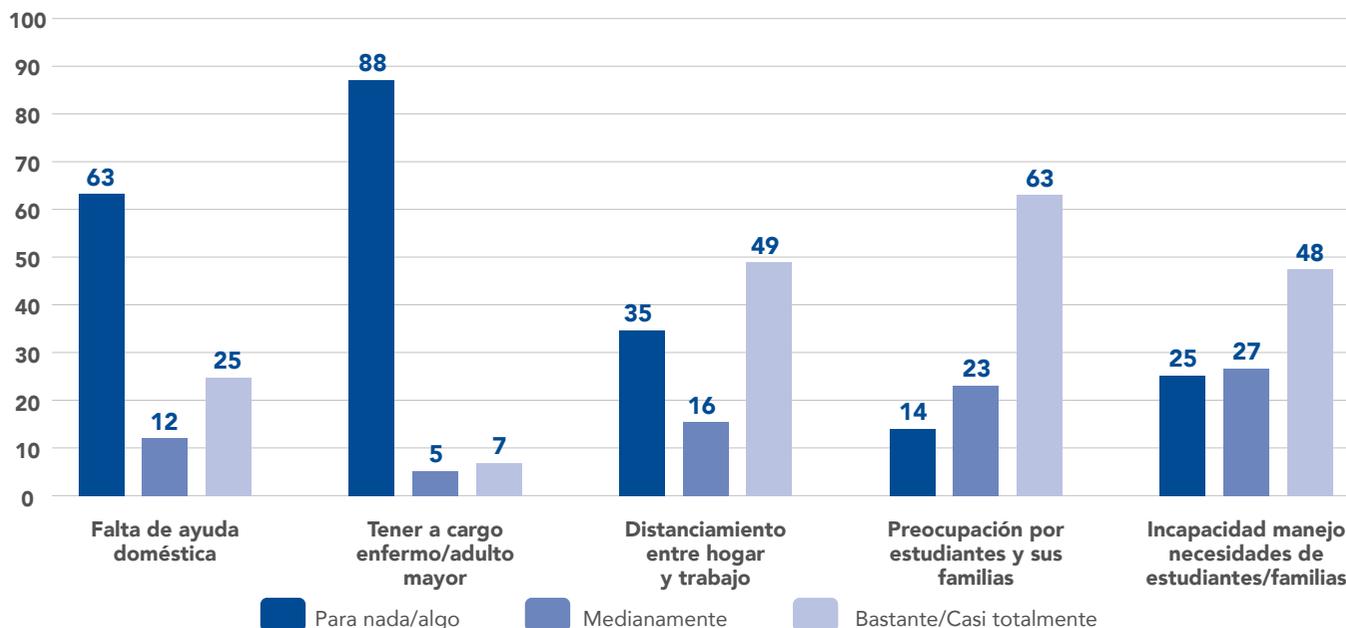
Figura 7: Preocupaciones de tipo personal de los/las docentes (% por categoría)



Claramente, los docentes manifiestan un alto nivel de preocupación respecto a casi todas las situaciones ilustradas en la figura 7 anterior, sin que se destaquen diferencias significativas por dependencia de sus establecimientos educacionales. Por otra parte, estas preocupaciones de índole personal son mayores que aquellas producidas por el cambio de lugar de trabajo de la escuela al hogar y tener que

asumir responsabilidades domésticas en forma casi conjunta con las de enseñanza (ver figura 8). Respecto a esto último, lo más difícil fue establecer distancia entre hogar y trabajo escolar, y saber de los problemas de sus estudiantes sin poder ayudarlos a ellos o a sus familias. En esto último no se observaron diferencias significativas entre profesores de los distintos tipos de establecimientos.

Figura 8: Dificultades referidas a la conjunción trabajo escolar/doméstico (% por categoría)

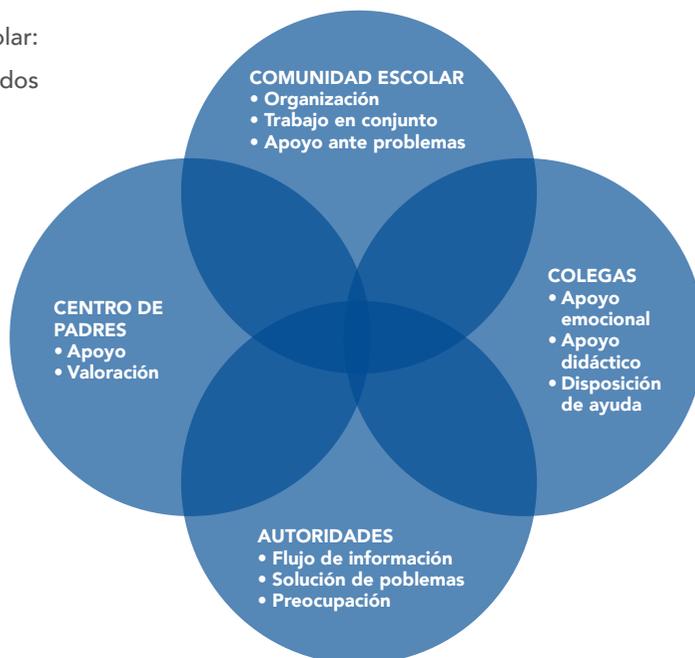


4. Compromiso de la comunidad escolar

Sin duda, el apoyo y compromiso de la comunidad escolar en su conjunto es un factor clave para el proceso de instalar un nuevo sistema de enseñanza, calibrar sus dificultades, buscar soluciones y en general construir un sistema de anclaje y soporte para todos sus miembros y en especial

para los docentes. Por ello, se consultó a los docentes acerca de cómo evaluaban el rol de su comunidad escolar: sus autoridades, colegas, apoyo del centro de padres y visión de la comunidad en su conjunto, según los factores ilustrados en la figura 9 siguiente:

Figura 9: La comunidad escolar: Condiciones y apoyos requeridos para el trabajo a distancia



Respecto al rol del establecimiento, se indagó sobre cómo los docentes percibían el flujo de información entre los distintos estamentos, la preocupación por profesores/as y alumnos/as, y por la oferta de soluciones frente a las recientes dificultades. En cuanto a los colegas, se consultó sobre el grado en que respondían en forma pertinente a los requerimientos de la nueva situación, la disposición de ayuda de unos a otros -particularmente en la preparación de materiales- y el apoyo emocional brindado mutuamente. También se consideró el rol del centro de padres y su grado de reconocimiento hacia el trabajo de los docentes. Finalmente, y en términos más amplios, se solicitó opinión sobre la comunidad escolar en su conjunto: organización, evidencia de trabajo en conjunto, saber a quién recurrir en caso de problemas y nivel de apoyo del equipo multidisciplinar.

Autoridades escolares

Como se observa en la tabla 4 siguiente, en un rango de aprecio de 1 a 5, los docentes expresan una opinión positiva acerca de los establecimientos escolares en los que trabajan. Respecto a las autoridades valoran “bastante” su preocupación por las/los alumnos y, en un grado algo menor, el apoyo que brindan a los profesores, el esfuerzo por solucionar problemas y el flujo de información. No hay diferencias significativas respecto a cómo profesores de los distintos tipos de establecimientos ven a sus autoridades, con una excepción. Ésta se refiere a la preocupación por los alumnos. Los profesores de establecimientos clasificados como “otros” (escuelas hospitalarias o de SENAME) tienen una percepción significativamente más baja ($p < 0.05$) respecto a la preocupación demostrada por sus autoridades, comparada con la estimación de docentes de las otras dependencias escolares.

Tabla 4: Visión docente sobre sus autoridades escolares (1=Para nada; 2=algo; 3=medianamente; 4=bastante; 5=casi totalmente)

AUTORIDADES ESCOLARES	MEDIA	N	D.S.
Se preocupan por las/los estudiantes	4,07	1.670	0,922
Se preocupan por las/los profesores	3,40	1.664	1,177
Se da buenas soluciones para lo que es una situación difícil	3,24	1.665	1,099
Hay flujo adecuado de información entre los estamentos	3,23	1.667	1,172
La/el director/a está respondiendo de manera pertinente	3,57	1.662	1,144

Colegas

En cuanto a la relación entre colegas, ésta es percibida como centrada más en la “disposición” para ayudar que en proporcionar ayuda específica, por ejemplo, para la preparación de materiales (ver tabla 5 siguiente). Respecto a tres de las cinco categorías indicadas en la tabla (disposición

para ayudar, apoyo emocional y ayuda en la preparación de materiales), la relación entre colegas es percibida en forma significativamente mejor ($p < 0.05$) por los docentes de establecimientos particular pagados que por aquellos de los establecimientos públicos.

Tabla 5: Visión docente sobre colegas (1=Para nada; 2=algo; 3=medianamente; 4=bastante; 5=casi totalmente)

COLEGAS	MEDIA	N	D.S.
Entregan sugerencias/ejemplos/materiales para mis clases	2,92	1.666	1,267
Están respondiendo de manera pertinente	3,65	1.662	0,970
Tienen la disposición de ayudar a sus colegas	3,78	1.660	1,037
Son fuente de apoyo emocional	3,22	1.661	1,260
Me ayudan a preparar materiales	2,63	1.660	1,332



Apoderados

Con respecto a cómo perciben al centro de padres y a los apoderados, en general, los docentes reconocen que ellos aprecian su esfuerzo más que constituir un apoyo significativo para los docentes y sus familias (ver tabla 6 abajo). Pero hay diferencias significativas, entre docentes de las distintas dependencias. Los docentes de colegios privados tienen

significativamente mejor opinión que aquellos en colegios particular subvencionados y públicos ($p < 0.05$), acerca del apoyo prestado por el centro de padres a ellos y sus familias. Por otra parte, los docentes de colegios públicos reconocen mayormente el aprecio de sus apoderados por el esfuerzo que ellos despliegan, en relación con lo indicado por profesores de las otras dependencias ($p < 0.05$).

Tabla 6: Visión sobre apoderados
(1= Para nada; 2= algo; 3= medianamente; 4= bastante; 5= casi totalmente)

APODERADOS	MEDIA	N	D.S.
Los apoderados aprecian mi esfuerzo	3,30	1.637	1,138
El centro de padres/apoderados hace lo que puede por apoyar a los docentes y las familias	2,48	1.641	1,271

Comunidad escolar

La comunidad escolar en su conjunto recibe una estimación positiva respecto a las categorías indicadas en la tabla 7 siguiente. Es decir, son pocos los/los docentes que consideran que su colegio está desorganizado, mientras que la mayoría -y en todas las dependencias- concuerdan en forma “moderada” a “bastante” que se trabaja en conjunto para enfrentar los

desafíos de la pandemia, que se tiene a quien recurrir frente a problemas de enseñanza y en que el equipo multidisciplinar ofrece apoyo. Hay sí una diferencia significativa ($p < 0.05$) entre la percepción de docentes de establecimientos particular subvencionados y públicos respecto a tener a quien recurrir ante problemas con la enseñanza en línea, siendo mejor la percepción de los primeros.

Tabla 7: Visión docente sobre la comunidad escolar
(1=Para nada; 2=algo; 3=medianamente; 4=bastante; 5=casi totalmente)

CONJUNTO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	MEDIA	N	D.S.
En general, me siento satisfecho/a con mi colegio	3,46	1.656	1,133
Trabajamos juntos para enfrentar los desafíos de la pandemia	3,38	1.652	1,175
Tengo a quien recurrir ante problemas con la enseñanza en línea	3,22	1.652	1,284
El/la equipo multidisciplinar es una fuente de apoyo	3,16	1.650	1,272
El establecimiento está desorganizado	1,93	1.661	1,133



III. APRENDIZAJE DOCENTE Y SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS

Las respuestas a dos de las preguntas abiertas incluidas en la encuesta permiten recoger una visión más libre acerca de cómo los profesores/as han estado viviendo su nuevo modo de enseñar. La primera se refiere a lo aprendido en el proceso de enseñar a distancia y la segunda a sugerencias para enfrentar la enseñanza en tiempos de pandemia. La primera pregunta fue respondida por más de 1.400 profesores y la segunda por alrededor de 1.500 docentes.

Presentamos a continuación un análisis de las respuestas a ambas preguntas.

1. Lo aprendido en el proceso de enseñar a distancia

Con respecto a lo que las/los docentes evalúan haber aprendido al momento de responder la encuesta, la figura 9 siguiente presenta una primera aproximación al contenido de las respuestas:

Figura 9: De lo que hablan las y los profesores al referirse a lo aprendido en el contexto a-distancia



Nota: A mayor uso de la palabra, mayor el tamaño en la imagen. Criterios de selección: criterio de frecuencia (N=20) y un límite de 100 palabras máximo. (N=1479).

Como se observa, el centro de las expresiones de los docentes es la palabra “estudiantes” acompañada de otras palabras como aprendido, herramientas, plataformas, tecnología. Sobre la base de esta aproximación a las palabras y de un análisis semántico de lo que los docentes declararon haber aprendido en el nuevo contexto, se desprenden tres

temas centrales de sus expresiones sobre aprendizaje: 1) la translocación escuela - plataformas, 2) nuevo espacio y nuevos materiales para el aprendizaje y 3) redes sociales, cercanía con los estudiantes, mayor coordinación entre los equipos. Estos se describen a continuación.

Translocación escuela - plataformas

El principal aprendizaje, según lo indican las/los docentes, se refiere a la utilización de diversas plataformas virtuales para la realización de sus clases, entre las que se destacan aquellas vinculadas a recursos de Google, así como la aplicación Zoom.

“Todo el aprendizaje de manejo de app, conectividad y plataformas digitales me han sido sumamente útil y sin duda seguirá siendo un aporte a futuro cuando se vuelva a clases presenciales”.

(Profesora de educación básica con 17 años de experiencia. Trabaja en un colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico bajo).



Sin embargo, a pesar de constituir el formato principal para las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en este contexto, no creen que la tecnología vaya a reemplazar a las clases presenciales:

“Ha sido bastante rápido y en un principio desafiante conocer, aprender y desarrollar material para una correcta enseñanza y aprendizaje en plataformas virtuales, pero nada se compara a una clase presencial, teniendo en cuenta que nunca será mejor que una cátedra presencial”.

(Profesora de educación básica con 5 años de experiencia. Trabaja en un colegio particular pagado de nivel socioeconómico medio).



Nuevo espacio, nuevos materiales para el aprendizaje

El nuevo espacio de aprendizaje desafió a las y los profesores a diseñar nuevos materiales y estrategias de aprendizaje. Por tanto, sus discursos sobre lo aprendido hacen notar cómo las y los profesores han debido adecuar el contenido de lo que enseñan a formatos digitales de fácil acceso y de calidad:

“He aprendido a utilizar nuevas herramientas tecnológicas que me permiten mejorar la calidad y cercanía de las experiencias de aprendizaje con mis alumnos grabando las experiencias por Zoom”.

(Educatora diferencial con 4 años de experiencia. Se desempeña en un establecimiento público de nivel socioeconómico muy bajo).



El formato docente que aparece con más frecuencia en los ejemplos proporcionados por los docentes es el de producción de videos, seguido de cerca por el uso de presentaciones (PPT), proceso que a su juicio debe cumplir con requisitos de cercanía, calidad y posibilidad de repetición.

“El uso de plataformas para enviar videos explicativos al hogar, donde los estudiantes y apoderados pueden revisar las veces que sea necesario, logrando comprender y apoyar el aprendizaje”.

(Profesora de educación media, mención química, con 4 años de experiencia. Se desempeña como docente en un establecimiento público de nivel socioeconómico bajo).



Si bien las y los docentes ven en el video un formato atractivo para los estudiantes y sus familias, resguardan, eso sí, su foco como un instrumento para el aprendizaje significativo.

“El construir videos o cápsulas de aprendizaje permite que el alumno observe, analice, reflexione y tenga un punto de vista crítico frente a ciertos contenidos curriculares y su aplicación en la vida cotidiana”.

(Profesora de educación básica con mención matemáticas y 16 años de trayectoria como docente. Se desempeña en un establecimiento público de nivel socioeconómico bajo).



Redes sociales, más cerca de los estudiantes, mayor coordinación entre los equipos

Junto con el uso de las plataformas, la producción de material y el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes en materia tecnológica, los docentes usan las redes sociales para acercar las experiencias de aprendizaje a las diversas realidades de sus estudiantes:

“Enfrentarse a un nuevo escenario siempre es un logro. Rápidamente busqué estrategias de enseñanza. Los niños son vulnerables, no hay acceso a internet, pero sí a redes sociales. Por ende, creé grupos de estudio WhatsApp, donde para todos los cursos y clases realizo cápsulas desde la casa, de no más de 3 minutos y medio de duración. Posteriormente, trabajamos en el grupo con material de MINEDUC y aclaramos dudas con horario definido por curso y retroalimentación personal y grupal. Además, comparto cápsulas en mi Facebook y sirven para apoyar a otros niñ@s y familias de la ciudad. También aproveché de crear canal YouTube, para poder reforzar lo aprendido”.

(Profesora de educación básica con 12 años de experiencia. Trabaja en un establecimiento público de nivel socioeconómico muy bajo).



Las ventajas del internet y su uso cotidiano por parte de los estudiantes y las familias se aprovechan también para generar fluidos canales de comunicación y coordinación entre los equipos pedagógicos:

“La utilización de plataformas virtuales, Zoom, WhatsApp, Google Meet y otras, me han ayudado a tener conexión con todos los equipos disciplinarios del colegio. Nos hemos coordinado de mejor manera para potenciar la participación de todos los alumnos, tanto con los programas PIE, incorporando al mismo tiempo el desarrollo de actividades, modelado y observación de los grupos de alumnos,...

...verificar el tipo de hogar y cómo los padres están pendientes o no con el quehacer educativo de los niños”.

(Profesora de educación media, de lenguaje, con 22 años de trayectoria. Trabaja en un colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico bajo).



Para aquellos docentes cuyos estudiantes no cuentan con estos recursos de comunicación, las posibilidades de innovación son limitadas:

“No he podido hacer las actividades que quisiera, ya que optamos por no utilizar las plataformas de educación a distancia, sólo vía correo, ya que no todas las alumnas tienen internet”.

(Profesor de educación media, en matemática y física, con 30 años de experiencia. Se desempeña en un colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico bajo).



Las experiencias satisfactorias de los docentes con estos recursos los han estimulado a considerar la incorporación de herramientas digitales y redes sociales a su práctica, más allá del contexto de emergencia. Esto, porque no sólo permite un aprendizaje más cercano a la realidad de sus estudiantes, sino que además facilita el desarrollo de nuevas formas de interacción con los estudiantes y un uso responsable de las redes sociales.

“El poder utilizar diferentes plataformas y programas para hacer videos, como asimismo el buen uso que se le puede dar a las redes sociales, amplía lo que a futuro podrían ser las formas de enseñanza y de relacionarme con mis estudiantes”.

(Profesora de educación básica con 28 años de trayectoria. Trabaja en un establecimiento público de nivel socioeconómico bajo).



Práctica pedagógica reflexionada

El tenor de las respuestas a la pregunta sobre lo que han aprendido con la nueva forma de enseñar a distancia, indica el grado en que profesores y profesoras reflexionan pedagógicamente sobre su práctica. La evidencia producida por estudios similares indica que los docentes no sólo han debido adoptar la tecnología como principal instrumento de enseñanza en la nueva realidad, sino que esto les ha significado tanto un aprendizaje como un desafío para su práctica:

“He aprendido a utilizar más la tecnología como amiga de mis clases, por ejemplo, hago video tipo clase con la aplicación Zoom, mando videos con Inshot y hago representaciones divertidas con ppt haciendo diferentes voces. Eso ha hecho que mis estudiantes al verme o al oírme sientan que estoy más cerca. Sin embargo, no todos han podido acceder, por eso tengo diferentes metodologías según cada estudiante”.

(Educatora diferencial mención discapacidad intelectual. Se desempeña en un establecimiento público de nivel socioeconómico muy bajo).



La cita anterior ilustra la presencia de un componente afectivo en el uso de la tecnología que permite establecer conexiones emocionales “para que sientan que estoy más cerca”. Esto aparece no sólo en la relación docente-estudiante, sino también en el manejo de las relaciones familia-estudiante-escuela.

“El adaptarme a los cambios. No fue fácil aprender a utilizar aplicaciones para enseñar luego que las aprendí. Si bien mis clases no todas son en línea, debido al éxito de estas ... niños y apoderados me pidieron que las realizara todas de esta forma, porque según los apoderados los niños mantenían contacto entre ellos, lo que ayudaba a fortalecer...”

...sus lazos afectivos por ende estaban más dispuestos a aprender y recuperaron la relación profesor-alumno es decir la afectividad. Y ellos como padres no se colapsaban trabajando con sus hijos. Todo esto me ayudará. Por si en otra ocasión vivimos condiciones parecidas ya vamos a estar preparados a partir de la experiencia”.

(Profesora de educación básica con 11 años de trayectoria docente. Se desempeña en un establecimiento particular subvencionado de nivel socioeconómico bajo).



Los desafíos de adecuación curricular, diversificación de estrategias y utilización de herramientas tecnológicas han dejado una huella en cómo los docentes piensan la escuela y su práctica educativa:

“Valorar los objetivos principales y más relevantes del currículum nacional, además de cuestionar cuánto realmente estamos haciendo por nuestros estudiantes en cuanto a instancias evaluativas, puesto que en estas semanas hemos observado aprendizaje que ha sido más significativo que 8 horas seguidas en el colegio”.

(Profesora de educación media. Trabaja en un establecimiento particular subvencionado de nivel socioeconómico muy bajo).



La situación de pandemia ha obligado a los docentes a una suerte de pausa y toma de distancia, permitiéndoles cuestionar su práctica educativa, resignificar la función de las estructuras tradicionales del sistema educativo y reafirmar su compromiso con lo esencial de la educación.



“Este minuto me está permitiendo ser más consciente de muchas situaciones vividas en el plano educativo.

Por ejemplo, la preparación detallada y ensayada del trabajo diario, como también la comunicación e interacción de los equipos de trabajo, lo cual permite el logro de objetivos. He sentido hoy más que nunca el sentido de mi profesión y que haría lo impensado por conseguir llegar a mis estudiantes y hoy más que nunca creo que la educación traspasa los conocimientos y requiere que un docente esté atento en todas las áreas que el niño requiere cubrir hoy: alimentación y bienestar en su hogar”.

(Profesora básica con un diplomado en problemas de aprendizaje. Trabaja en un establecimiento público de nivel socioeconómico bajo).



Como señala Vélez Medina (2011), este escenario que desestructura nuestro quehacer facilita el que los educadores piensen la educación como un proceso que no es exclusivo a los límites impuestos por el sistema escolar y a las políticas que lo sostienen.

“El manejo de la Classroom para enviar material, la posibilidad de estar en contacto con los estudiantes y poder ayudarlos en sus quehaceres más allá del edificio que es el colegio”.

(Profesor de educación básica con 10 años de trayectoria. Se desempeña en un colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico bajo).



Esto se expresa a su vez en un reconocimiento más acotado de lo que es prioritario y nuclear para el aprendizaje:

“Menos, es más. He bajado la carga académica centrándome en las habilidades esenciales de mi asignatura. Se avanza más lento, pero observo que la gran mayoría aprende de manera más fluida y menos estresante. Al mismo tiempo, observo que aquellos alumnos que aprenden a un ritmo más lento siguen motivados. Me piden oportunidades para corregir sus pruebas, se interesan en saber qué cosas están haciendo mal. Es decir, me piden mucha más retroalimentación”.

(Profesor de matemáticas que trabaja tanto en educación básica como media, tiene 12 años de experiencia como docente. Se desempeña en un colegio particular privado de nivel socioeconómico alto).



Lo anterior sugiere una re-valoración de los factores socioemocionales que explican el aprendizaje y un llamado de alerta acerca de la presión que ejerce el sistema tradicional cuando ignora estos factores:

“Prestar atención a cada caso particular de nuestros estudiantes. Puesto que los docentes a veces tendemos a hacer la vista gorda y generalizar que nuestros estudiantes están bien. Pero desde ahora debemos prestar más atención a su salud emocional y mental para poder tener buenos resultados en todo ámbito”.

(Profesora que trabaja tanto en educación básica como media, tiene 34 años de experiencia como docente. Se desempeña en un colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico alto).



Estas reflexiones pedagógicas, el uso de nuevas estrategias y los elementos socioemocionales que se expresan al planificar actividades, permite a los docentes expresar éxito y satisfacción con su práctica pedagógica.

“En relación con una experiencia exitosa, puedo mencionar el trabajo diferenciado que se realiza con estudiantes desmotivados en su aprendizaje de Lectoescritura, motivando con un cambio de actividades vía WhatsApp, con audio cuentos, adivinanzas, rimas y trabalenguas, que hacen despertar el interés de nuestros niños y niñas, se motiven en su aprendizaje y sean felices aprendiendo.”

(Profesora de religión con 10 años de experiencia. Trabaja en educación básica. Se desempeña como docente en un colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico muy bajo).



“Las clases que le estoy haciendo a los niños en sus casas... siento que es lo mejor tanto para ellos como para mí, los padres me lo agradecen. Así saco de dudas a los niños y aprenden contenidos nuevos”.

(Profesora de educación básica con postítulo en matemática. Se desempeña en un colegio público de nivel socioeconómico bajo).



“En mi caso, al trabajar con preescolares, he tenido una grata experiencia con los padres en su mayoría, recibiendo apoyo por parte de ellos, lo cual ha sido una grata experiencia y muy gratificante”.

(Educatora de párvulos con 24 años de trayectoria profesional. Se desempeña en un establecimiento particular subvencionado de nivel socioeconómico medio).



Una de las principales conclusiones del análisis de respuestas a la pregunta sobre lo aprendido, apunta al uso innovador de tecnologías por parte de las/los docentes para mantener en funcionamiento el sistema escolar. Pero un análisis más profundo de los datos sugiere que las y los profesores están desarrollando una nueva forma de reflexionar sobre la enseñanza que los lleva a su vez a re-significar el rol de la escuela y de sus propias prácticas docentes. Se ha instalado en ellos la pregunta acerca de lo que necesitan los estudiantes para aprender. Esto, en un contexto de falta de infraestructura y cultura tecnológica, pero también de exclusión social, necesidades socioemocionales, y de cuestionamiento sobre la forma misma del sistema educativo.

2. Sugerencias para mejorar la enseñanza a distancia

La segunda pregunta abierta incluida en la encuesta requería entregar sugerencias para mejorar la enseñanza no-presencial. De entre las más de 1.500 respuestas, seleccionamos algunos de los temas centrales compartidos por quienes respondieron.

Acceso a los medios para la comunicación a distancia

Como se indicó anteriormente, las/los docentes consultados afirman la necesidad de conectividad asequible para que alumnos y alumnas puedan participar en clases vía on-line: “Sería muy bueno que todos los alumnos y alumnas tuvieran los medios para trabajar a distancia, que se les regale computador o Tablet con acceso a internet” (educadora de párvulos, colegio público de nivel socioeconómico muy bajo). Y es el Estado y el Ministerio de Educación los que tienen la responsabilidad de asegurar que los estudiantes tengan los instrumentos requeridos para el proceso de enseñanza-aprendizaje: “No sé si es un procedimiento, pero debería existir un plan garante de la entrega de educación, donde los estudiantes sin equipo y acceso a internet lo tuvieran bajo políticas del Estado” (profesora de biología y ciencias naturales, en colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico bajo).



Recursos para estudiantes en zonas rurales o de nivel socio-económico bajo

Las/los docentes perciben desigualdad en las condiciones que tiene el alumnado para responder a las exigencias académicas y, apelando a factores sociodemográficos, demandan: "... más beneficios económicos a las familias para que puedan tener los medios necesarios para sobrevivir en esta cuarentena, generando las condiciones mínimas para una educación" (*profesora de lenguaje con 8 años de experiencia, en colegio público de nivel socioeconómico muy bajo*). Se manifiestan preocupados por los estudiantes y sus familias que viven en zonas rurales, a quienes les faltan los recursos materiales, tecnológicos y de conectividad para responder adecuadamente a las exigencias educacionales y sugieren más programación educativa radial y de televisión, como sería un "canal de televisión abierta que se dedique a realizar clases hechas por profesores, una especie de TELEDUC" (*educadora diferencial, con 20 años de trayectoria, en colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico muy bajo*).

Es significativa la siguiente opinión, respecto a conectividad en zonas rurales y la posibilidad de enseñar en estas condiciones:

"Creo que aun cuando la orientación ministerial es bastante completa (Priorización curricular 2020-2021), tiene un sesgo muy significativo al suponer que existe un nivel de conectividad a internet representativo entre los estudiantes del sector público (particularmente en los vulnerables y rurales). Sin embargo, me preocupa que un grupo importante de las actividades virtuales no tengan posibilidad alguna de implementarse en establecimientos educacionales donde sus respectivos estudiantes no cuentan con computadores o teléfonos con acceso a internet (por estar cesantes sus padres o porque las condiciones rurales no se lo permiten). Ante esta situación, considero importante habilitar programación radial...

...y de TV para los diferentes rangos de edades de estudiantes (por ciclos), pues está demostrado que las familias sí cuentan con radio y televisión".

(*Profesor de educación musical con 6 años de experiencia. Se desempeña en un establecimiento público de nivel socioeconómico bajo*).



La pandemia ha relevado la gran preocupación de las/los docentes por el aspecto socioemocional de sus alumnos/as y sus comentarios narran cómo ellos tratan de llegar "a la mayor parte de los que tienen grandes dificultades económicas, sociales y culturales" (*profesora de historia de enseñanza media. Trabaja en un colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico bajo*). Para el apoyo emocional, sugieren y ejemplifican mediante la narrativa de sus propias prácticas:

"... Crear instancias de desarrollo de habilidades socioemocionales mediante reuniones personales con cada alumno (o grupos pequeños) y realizar prácticas de expresión de emociones, mindfulness, etc, ... monitoreando una vez a la semana el quehacer del niño junto a los apoderados.

(*Educadora de párvulos. Trabaja en colegio particular pagado de nivel socioeconómico alto*).



"Trabajo con actividades para identificar emociones, juegos, redactar cuentos u otros. No sé si [hacerlo] en horario fijo sea positivo, ya que quita la magia de la creatividad, pero me da un orden, así que estamos evaluando cómo gestionarlo de mejor forma".

(*Profesora de educación básica mención matemática con 12 años de experiencia. Se desempeña en un establecimiento público de nivel socioeconómico muy bajo*).



Priorización curricular

Varias de las respuestas dejan entrever que, para dar sentido y efectividad a su desempeño laboral como docentes, necesitan que el Ministerio de Educación y las autoridades de los colegios sean claros en establecer directrices que consideren primordialmente los aspectos pedagógicos de la enseñanza: contenidos prioritarios, métodos de enseñanza, recursos disponibles para ello, evaluaciones y asistencia. Por tanto, urgen:

“Dejar de lado la visión *contenidista* curricular y cambiar la forma de ver al aprendizaje [como] basado en notas. Debemos centrarnos en habilidades y potenciarlas en nuestros estudiantes. No se debe priorizar el currículum, se deben generar aprendizajes significativos y emocionales”.

(Profesora de educación media con 13 años de trayectoria. Se desempeña en establecimiento particular privado de nivel socioeconómico alto).



“Planificar experiencias de aprendizaje que promuevan la reflexión de los estudiantes y sus familias. Nosotros, como escuela, hemos generado equipos de trabajo que envían planes remotos de manera quincenal. En este plan incluimos actividades que promueven el autocuidado y la formación integral. Es importante cambiar el foco y olvidarnos de la cobertura curricular.

Debemos abordar temáticas más relevantes, por ejemplo, de qué modo expresamos nuestras emociones en situaciones tan complejas como esta cuarentena; más aún, en una cuarentena donde han vivido la cesantía, el hambre, el desalojo. Por lo tanto, intentamos ser un momento del día que les genera alegría, entretención, cariño y confianza”.

(Profesora de educación básica con mención en ciencias naturales, 14 años de experiencia. Trabaja en establecimiento público de nivel socioeconómico muy bajo).



Participación de los padres

Las y los profesores consideran que es poco el involucramiento de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como lo ejemplifican frases que demandan: “un rol más activo de los padres de mis alumnos/as”, señalando incluso que debiesen ser “profesores” de sus hijos.

Instrumentos y métodos de enseñanza

A nivel de sugerencias metodológicas, los docentes narran su rol activo en la generación de cápsulas de contenido, guías de trabajo, apoyos para los textos escolares, utilización de redes sociales para la enseñanza. Se refieren incluso a formas innovadoras de enseñanza como el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) señalando que es una estrategia pertinente al contexto, como lo son también las clases invertidas o “flipclass”.

“Yo utilizo diferentes estrategias, con algunos cursos hago clases virtuales después de enviar el material semanal. Con otros agrego cápsulas de aprendizaje (videos grabados por mí). Por último, en todos los niveles envío PPT de clase que incluyen actividades cortas para el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase. Creo que eso ayuda al estudiante a construir su aprendizaje de manera más autónoma”.

(Profesora de biología con 6 años de experiencia. Trabaja en colegio particular subvencionado de nivel socioeconómico medio).



Las y los docentes tienen buena opinión de la plataforma Google Classroom. No obstante, reconocen que requieren capacitación para poder utilizar esta plataforma u otras similares en forma competente y consideran que posiblemente hubiese sido positivo capacitarse con anterioridad para el uso de estas herramientas.

Crean que el trabajo de enseñanza que deben realizar al momento resultaría mejor con grupos curso más pequeños, ya que permitiría atender mejor a lo que sucede del otro lado de la pantalla: “Establecer grupos de trabajo por intereses, más que por cursos”; “generar grupos pequeños y protegidos a nivel presencial”.

Las evaluaciones

La visión ampliamente compartida respecto a las pruebas SIMCE y a la Evaluación Docente es que, como cualquier otra prueba orientada a resultados, ellas debiesen suspenderse por este año⁴:

“En términos de mi unidad educativa, se necesita un protagonismo de los equipos de convivencia, para que lideren en la toma de datos socioemocionales de nuestros estudiantes, para que nos sirvan de insumo para las adecuaciones de procedimientos en nuestro quehacer. A nivel macro, que el MINEDUC asuma sus errores y deje de presionar a las comunidades educativas y a nosotros los profesores, con mediciones como el SIMCE y la Evaluación Docente. El MINEDUC hoy no ayuda a la labor docente, sólo genera mayor incertidumbre. Su proceder hasta ahora es tecnocrático y defensor del mercado”.

(Profesor de enseñanza media con magíster en educación ambiental. Trabaja en un colegio público de nivel socioeconómico muy bajo).



Algunos docentes consideran que se debiese cerrar el año. Aunque son casos aislados, éstos reflejan su malestar respecto al trabajo docente en contexto de pandemia: “Cerrar el año académico y enviar material de trabajo formativo para los alumnos”.

⁴ Estas pruebas fueron suspendidas para el año 2020, según decisión del Ministerio de Educación con posterioridad a la aplicación de la encuesta.



IV. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

La experiencia vivida durante la primera parte de este año 2020 por parte de las y los profesores de todas las dependencias escolares y a lo largo de Chile fue recogida no sólo por este estudio, sino que también por otros cuatro con los que compartimos algunos temas comunes. Al presentar estas conclusiones, haremos referencia donde corresponda a los resultados de estos estudios⁵.

Los primeros meses de la pandemia y el cambio desde enseñar en forma presencial a hacerlo en línea, implicó realizar grandes readecuaciones, no sólo en sus métodos sino también en la relación de los docentes con sus estudiantes. Esto también afectó la vida personal y familiar no sólo de profesores y profesoras, sino que también la de sus estudiantes. Por otra parte, tener que explorar y poner a prueba nuevas formas de enseñanza está suscitando un nuevo aprendizaje docente y produciendo crecimiento profesional. Pero todo ello y con intensidad variable ha estado acompañado de incertidumbre acerca de resultados y de una comprensible tensión y agotamiento psicológico. Consultados sobre si consideraban injusto tener que realizar sus tareas como docente "a distancia", sólo 20% respondió que "sí lo es". Y esto, por las condiciones difíciles en que las y los profesores deben realizar estas tareas.

1. Cambios en el modo de enseñar y aprender

Con respecto a las nuevas formas de enseñanza y de relación entre profesores y profesoras con sus estudiantes, a la mayoría le fue difícil enseñar de manera sincrónica, en forma similar a como ocurre en las clases presenciales. Pero, además fue difícil lograr que los estudiantes se unieran a las clases por diversidad de razones, sea de interés en

participar o por no disponer de las condiciones físicas y de conectividad para hacerlo. En efecto, la estimación de las/los docentes encuestados respecto a la participación de sus estudiantes en clases interactivas varió desde un 15% que estimó participación casi total a un 19% que estimó una participación muy baja, y esto especialmente en los colegios públicos. Dadas estas dificultades, los docentes han adoptado como modo usual de comunicación pedagógica el envío de materiales y de tareas por vía electrónica, WhatsApp e incluso encuentros presenciales en los recintos escolares o en el hogar de sus estudiantes. Esta forma de comunicación docente también fue observada en los estudios de Elige Educar, Educar Chile y de la Asociación de Instituciones. Con todo, un tercio de los docentes encuestados expresó que lograba enseñar en forma sincronizada, aún cuando reconocieran dificultades para el diseño de clases estimulantes para sus estudiantes.

Alrededor de dos tercios o más de las/los profesores que respondieron la encuesta indicaron tener una serie de dificultades para enseñar a distancia, especialmente demora en la preparación de sus clases, motivación de las/los estudiantes además de tener que lidiar con los problemas técnicos. Aún más, casi la mitad de los docentes manifestó que la enseñanza a distancia era causa de mayores niveles de estrés para ellos, experiencia recogida también en dos de los estudios a los que se hizo referencia más arriba (Elige Educar, Educar Chile). Esta percepción de estrés fue expresada por un número significativamente mayor de profesores de colegios particular subvencionados que por los de colegios públicos.

⁵ Educación 2020 (abril, 2020), Elige Educar (20.5.2020), asociación de 6 instituciones (mayo, 2020), Educar Chile (junio, 2020).



La experiencia en línea, si bien difícil, significó aprender. Esto se hizo notar en el gran número de respuestas de los docentes a la pregunta abierta sobre sus logros de aprendizaje y el énfasis en nuevas estrategias y mecanismos docentes plasmado en sus respuestas. Los docentes innovaron aprendiendo acerca del uso de recursos pedagógicos digitales tales como preparación de videos o cápsulas de aprendizaje y el uso de diversas plataformas, como se evidencia también en otros estudios (Educación 2020). Quizás lo más notorio, desde la perspectiva de las/los docentes, es que el 90% consideró haber aprendido en alguna o gran medida “cosas nuevas” que les sirvieron para enseñar bajo las nuevas circunstancias.

Esta creciente experiencia de comprensión de los factores favorables y no favorables que afectan la enseñanza en línea permitió que las/los profesores aventuraran sugerencias para las autoridades como para sus colegas respecto a cómo mejorar la educación a distancia. Saber que muchos estudiantes no tenían Tablet o computador o que sus conexiones a internet eran deficientes o no existentes despertó iniciativas para buscar otros medios de enseñanza a distancia, pero también los incitó a expresar un reclamo urgente a las autoridades para que actuaran decisivamente, por lo menos, en lo referido a disposición de equipamiento.

El modo de manejar las demandas de la enseñanza en línea varía en algunos aspectos según la dependencia escolar en la que trabajan. Así, el manejo del software es significativamente más difícil en términos de conocimientos y experticia para las/los profesores de establecimientos públicos que para aquellos trabajando en colegios privados. En lo que respecta al desarrollo de las actividades de enseñanza los docentes de colegios públicos y particular subvencionados emplean significativamente más tiempo y tienen un mayor nivel de dificultades para enseñar y retener la atención de sus alumnos/as, que sus colegas en colegios privados. La estimación respecto al aprecio o satisfacción de los estudiantes con respecto a las clases a distancia es significativamente mejor entre los profesores de colegios pagados que entre aquellos de las otras dependencias. Y en forma concordante, las/los

profesores de colegios pagados estiman que sus alumnos/as experimentan menos dificultades referidas a participación y que su actitud es menos negativa. Sin embargo, todos consideran que sus estudiantes sienten que los nuevos procesos son agobiantes para ellos.

2. Impacto en la situación personal y familiar de las/los profesores

Las preocupaciones que hemos llamado de “tipo personal” fueron mayores que aquellas derivadas de un nuevo ordenamiento en la vida familiar. Más de la mitad e incluso dos tercios de los docentes declararon estar bastante preocupados por su salud y estado emocional, y la salud de su pareja, de sus padres y de sus hijos. Respecto a esta percepción de problemas no se observó diferencias significativas por dependencia escolar. Es decir, son problemas que viven todos los docentes del sistema escolar. Las dificultades asociadas al reordenamiento en la vida familiar se expresaron en forma más intensa en lo referido a establecer distanciamiento entre hogar y trabajo, como también en la preocupación por sus alumnos/as y la dificultad de poder ayudarlos a ellos y a sus familias. Esta preocupación por los estudiantes fue también recogida en los estudios de Educación 2020 y Elige Educar. Respecto a estos factores no se observó diferencias por tipo de dependencia de los establecimientos escolares.

3. Compromiso de la comunidad escolar

En términos generales, las y los docentes que respondieron la encuesta se manifestaron en forma moderadamente favorable respecto al rol cumplido por los miembros de sus comunidades escolares (autoridades, colegas y apoderados). Considerada en su conjunto, la satisfacción con la comunidad escolar se sitúa entre moderada y buena, destacándose la preocupación que ésta tiene por los estudiantes. Respecto a los colegas, lo más valorado es su disposición para ayudar y la forma pertinente de hacerlo, aunque esta valoración es significativamente más alta entre docentes de colegios particular pagados que entre los de establecimientos públicos. En cuanto al apoyo efectivo del Centro de Padres hacia los docentes, la percepción de



profesores/as de colegios privados es significativamente mejor que la de aquellos en establecimientos públicos. Pero la estimación es al revés cuando se pregunta por el grado en que los apoderados estiman a las/los docentes. Es decir, se percibe una estimación más alta en los colegios públicos que en los privados.

4. Reflexión final

La situación de emergencia ha trastocado lo cotidiano de las relaciones pedagógicas y la vida escolar en general. En este contexto, las/os profesores han estado enfrentados a grandes desafíos. Si bien esta situación no se puede manejar o cambiar, y a pesar de que la incertidumbre se ha instalado por un periodo extenso, ellos no han actuado como sujetos pasivos ni se han paralizado en espera de directrices del nivel central o local. Por el contrario, se han mantenido trabajando y han adecuado su quehacer pedagógico sobre la marcha. A través de esta encuesta, las y los profesores señalaron cómo ha sido la experiencia de ser docente en los tiempos de emergencia que estableció la pandemia.

Durante este periodo, los profesores han buscado formas distintas e innovadoras en relación a sus prácticas pedagógicas anteriores, para poder alcanzar a conectarse con sus estudiantes. No es cualquier tipo de innovación, sino una innovación sensible en la que recurren más a lo lúdico y a recoger las emociones, buscando reconocer y respetar las posibilidades materiales de la realidad de sus estudiantes. Han buscado perfeccionarse en el uso de plataformas, TIC's y herramientas digitales en función de poder conectarse con sus estudiantes y han extendido su conocimiento y manejo a una diversidad de herramientas tecnológicas que les han sido útiles para enfrentar las situaciones actuales de la educación a distancia.

Las circunstancias de educar en confinamiento han permitido también que los docentes adquieran más conocimiento

sobre las familias de sus estudiantes, sus realidades y contextos. Los/las profesoras han ido conociendo, de manera más directa y cercana que antes, las condiciones materiales de sus viviendas y de los trabajos e ingresos familiares. En general, han estado mucho más preocupados por la situación económica de las familias de sus estudiantes y por el estado emocional de ellos y las familias, que por su propio bienestar.

El aprendizaje de nuevas formas de enseñar en este nuevo contexto ha estimulado importantes **reflexiones pedagógicas** sobre el sentido de la educación escolar, las prácticas pedagógicas, la relación familia-escuela y su rol como docentes. Esta encuesta ofreció a los participantes la oportunidad de poner en palabras su pensamiento sobre los cambios producidos en la educación, en la escuela y en sus prácticas cotidianas. Realizan cuestionamientos al currículum existente, destacándose su inquietud por integrar conocimientos y prácticas respecto al manejo emocional que a causa del contexto pandémico ocupa un lugar protagónico. Se observa también una reflexión sobre las diferentes modalidades de "estar presentes" como profesores para las/os estudiantes. Se recogen reflexiones importantes respecto al uso del tiempo escolar en función del currículum, donde "menos es más".

Por último, las respuestas a la encuesta y en particular a las preguntas abiertas, muestran una presencia profesional y pedagógica. Lejos de quedarse de brazos cruzados o en actitud de queja, las y los profesoras trabajan activamente para reducir las brechas educacionales, incorporando a su quehacer pedagógico la contención y el apoyo socioemocional. **Su discurso es profesional** y pareciera haberse visto fortalecido por la autonomía que ha permitido el confinamiento y por la innovación pedagógica desarrollada ante la necesidad de adaptar las formas tradicionales de enseñanza.



REFERENCIAS

Asociación de instituciones: I. Informática Educativa, Universidad de la Frontera; SUMMA; OPED-PUC, Centro Desarrollo Profesional Docente, Universidad Diego Portales & Centro Costadigital, PUCV. (mayo, 2020).
Docencia Durante la Crisis Sanitaria: La Mirada de los Docentes. Informe de Resultados.

Elige Educar (20.05.2020).
Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia. Reporte de Resultados.

Educar Chile (junio, 2020).
Vinculando Aprendizajes. Indagación sobre Estrategias de los Docentes y Apoyos Requeridos para la Educación a Distancia en Contextos de Crisis Sanitaria. Informe de Resultados.

Educación 2020 (abril, 2020) .
#Estamos Conectados. Testimonios y Experiencias de las Comunidades Educativas ante la Crisis Sanitaria. Informe de Resultados.

Vélez Medina, B. (2011).
La Escuela en Tiempos de Crisis: Puntos de Fuga para Re-instaurar la Esperanza en Contextos Post-desastres. Folios, 34, 25–35.

