



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional  
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

**IMPACTO DE LA CRISIS SANITARIA POR COVID-19 EN ACTORES CLAVES  
DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL DE LA REGIÓN DEL MAULE**

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Política y Gestión Educacional

Estudiante:  
**Juan Masso Vásquez**

Profesor Patrocinante:  
**Daniel Reyes Araya**

Talca, julio 2021

## CONSTANCIA

La Dirección del Sistema de Bibliotecas a través de su unidad de procesos técnicos certifica que el autor del siguiente trabajo de titulación ha firmado su autorización para la reproducción en forma total o parcial e ilimitada del mismo.



Talca, 2022



Facultad de Ciencias de la Educación  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Programa de Magíster en Política y Gestión Educativa

**IMPACTO DE LA CRISIS SANITARIA POR COVID-19 EN ACTORES CLAVES  
DE LA EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL DE LA REGIÓN DEL MAULE**

Trabajo de Graduación para la obtención  
del Grado Académico de  
Magíster en Política y Gestión Educativa

Estudiante:  
**Juan Masso Vásquez**

Profesor Patrocinante:  
**Daniel Reyes Araya**

Talca, julio 2021

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo a Edith mi esposa, quien siempre me acompaña en cada desafío y a mis hijos.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a cada profesor que colaboró con su visión de la educación en tiempos de pandemia para realización del presente estudio.

## Índice de Contenido

<b>DEDICATORIA</b> .....	<b>1</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>2</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS</b> .....	<b>12</b>
<b>1.1. Exposición General del Trabajo</b> .....	<b>12</b>
<b>1.2. Contextualización y Delimitación del Trabajo</b> .....	<b>13</b>
<b>1.3. Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio</b> .....	<b>14</b>
1.3.1. Preguntas de Investigación.....	14
1.3.2. Objetivo General.....	14
1.3.3. Objetivos Específicos.....	14
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1. Emergencia sanitaria</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2. Gestión escolar en tiempo de pandemia</b> .....	<b>17</b>
<b>2.3. Gestión directiva</b> .....	<b>20</b>
2.2.1. Dirección escolar durante la pandemia.....	26
2.2.2. Modelo de Gestión Escolar del Ministerio de Educación de Chile.....	28
<b>2.4. Gestión escolar en tiempo de pandemia</b> .....	<b>30</b>
2.4.1. Gestión directiva .....	30
2.4.2. Dirección escolar durante la pandemia.....	31
2.4.3. Herramientas para la gestión escolar.....	31
2.4.4. Modelo de gestión escolar del Ministerio de Educación de Chile.....	32
2.4.5. Aplicación de los modelos desde en el ámbito nacional y local.....	34
2.4.6. Evolución de los modelos sobre la función directiva.....	38
<b>2.5. Gestión Pedagógica</b> .....	<b>40</b>
2.5.1. Liderazgo técnico pedagógico.....	40
2.5.2. Gestión curricular: Implementación curricular.....	41
2.5.3. Prácticas docentes .....	43
2.5.4. Capacitación docente .....	44
<b>2.6. Gestión de Recursos</b> .....	<b>44</b>
2.6.1. Subvención regular .....	44
2.6.2. Ley SEP .....	46
<b>2.7. Gestión de la Convivencia en tiempos de pandemia</b> .....	<b>46</b>
2.7.1. Promoción del bienestar socioemocional en actores claves del sistema escolar.....	47
2.7.2. El aprendizaje socioemocional .....	48
<b>2.8. Deserción Escolar</b> .....	<b>49</b>

<b>2.9. Implementación de políticas y protocolos educacionales a nivel nacional en contexto de crisis sanitaria.....</b>	<b>52</b>
2.9.1. Continuidad del proceso educativo.....	52
2.9.2. Priorización curricular .....	53
2.9.3. Suspensión Simce y Evaluación Docente .....	54
2.9.4. Acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para el aprendizaje .....	55
2.9.5. Brecha digital.....	56
2.9.6. Desigualdad digital y rendimiento académico .....	59
<b><i>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....</i></b>	<b>62</b>
<b>3.1. Marco Contextual del Estudio .....</b>	<b>62</b>
<b>3.2. Perspectiva Metodológica.....</b>	<b>63</b>
<b>3.3. Unidad de análisis .....</b>	<b>64</b>
<b>3.4. Muestra del Estudio .....</b>	<b>64</b>
<b>3.5. Técnicas de Recolección de Datos.....</b>	<b>64</b>
3.5.1. Descripción del Instrumento.....	66
<b>3.6. Criterios de Confiabilidad y Validez de los instrumentos.....</b>	<b>78</b>
<b>3.7. Operacionalización de Variables .....</b>	<b>80</b>
<b>3.8. Condición Ética que Asegura Confiabilidad de los Datos.....</b>	<b>86</b>
<b><i>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS .....</i></b>	<b>87</b>
<b>4.1. ENCUESTA FAMILIA.....</b>	<b>88</b>
4.1.1. Contexto.....	88
4.1.2. Dimensión A: Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s).....	88
4.1.3. Dimensión B: Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza aprendizaje.....	91
4.1.4. Dimensión C: Apoyos recibidos desde el centro educativo.....	95
4.1.5. Dimensión D: Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos .....	98
4.1.6. Dimensión E Condiciones para el estudio .....	102
4.1.7. Preguntas abiertas de la encuesta familia.....	106
4.1.8. Resumen de encuesta familia.....	107
<b>4.2. ENCUESTA DOCENTE .....</b>	<b>110</b>
4.2.1. Contexto.....	110
4.2.2. Dimensión A: Rutina de trabajo .....	111
4.2.3. Dimensión B: Estrategias educativas.....	115
4.2.4. Dimensión C: Efectos del contexto.....	118
4.2.5. Dimensión D: Relación escuela-familia. ....	121
4.2.6. Dimensión E: Relación escuela-profesor.....	122
4.2.7. Dimensión F: Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos.....	124
4.2.8. Preguntas abiertas de la encuesta docente .....	128
4.2.9. Resumen Encuesta Docente.....	129
<b>4.3. ENCUESTA DIRECTIVOS.....</b>	<b>131</b>
4.3.1. Contexto .....	131
4.3.2. Dimensión A Rutinas de trabajo .....	132
4.3.3. Dimensión B Desafíos de implementación.....	135
4.3.4. Dimensión C Apoyos recibidos de Jefatura.....	139
4.3.5. Dimensión D Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos .....	141
4.3.6. Resumen Encuesta Directivos.....	145

<b><i>CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</i></b>	<b><i>148</i></b>
Preguntas de Investigación .....	148
<b><i>REFERENCIAS.....</i></b>	<b><i>155</i></b>
<b><i>ANEXOS.....</i></b>	<b><i>161</i></b>
<b><i>Anexo 1: Cuestionario para directivos del sector educacional en el marco de la crisis sanitaria chilena.....</i></b>	<b><i>161</i></b>
Anexo N°2: Cuestionario para docentes en el marco de la crisis sanitaria chilena. ....	166
Anexo N° 3: Cuestionario para la familia en el marco de la crisis sanitaria chilena.....	172
Anexo N° 4: Carta Patrocinio del Director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Universidad de Talca .....	179
<b><i>Anexo N°5: Especialidades EMTP Bases Curriculares Decreto N°452 .....</i></b>	<b><i>181</i></b>
NÓMINA DE ESTUDIANTES.....	185

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Porcentaje de usuarios de internet según decil de ingresos, nacional.....	58
Tabla 2: Fases de Recolección de Datos.....	66
Tabla 3: Estructura del cuestionario para directivos.....	68
Tabla 4: Estructura del cuestionario para docentes.....	71
Tabla 5: Estructura del cuestionario para la familia .....	74
Tabla 6: Fases de validación del instrumento .....	79
Tabla 7: Operacionalización de las variables cuestionario Directivos .....	81
Tabla 8: Operacionalización de las variables cuestionario Docentes .....	82
Tabla 9: Operacionalización de las variables cuestionario Familia Estudiantes .....	84
Tabla 10. Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s) .....	90
Tabla 11. Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza- aprendizaje.....	92
Tabla 12. Otros desafíos de implementación para el proceso de enseñanza- aprendizaje....	94
Tabla 13. Apoyos recibidos desde el centro educativo.....	96
Tabla 14. Otros apoyos recibidos desde el centro educativo .....	98
Tabla 15. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos .....	100
Tabla 16. Otra acción para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos .....	102
Tabla 17. Condiciones para el estudio .....	104
Tabla 18. Principales problemas enfrentados por las familias.....	106
Tabla 19. Principales aprendizajes obtenidos por las familias .....	107
Tabla 20. Rutina de trabajo.....	113
Tabla 21. Otra rutina de trabajo .....	114
Tabla 22. Estrategias educativas .....	117
Tabla 23. Otras estrategias educativas .....	118
Tabla 24. Efectos del contexto.....	120
Tabla 25. Otros efectos del Contexto.....	120
Tabla 26. Relación escuela-Familia .....	122
Tabla 27. Relación escuela-profesor. ....	123
Tabla 28. Relación escuela-profesor.....	123
Tabla 29. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos .....	125
Tabla 30. Otras acciones para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos.....	127
Tabla 31. Principales problemas que enfrentados por los docentes.....	128
Tabla 32. Principales aprendizajes docentes.....	129
Tabla 33. Rutina de trabajo.....	133
Tabla 34. Otra rutina de trabajo .....	135
Tabla 35. Desafíos de implementación .....	136
Tabla 36. Desafíos de implementación.....	137
Tabla 37. Otros desafíos de implementación.....	138
Tabla 38. Apoyos recibidos de jefatura (Sostenedor/Mineduc).....	139
Tabla 39. Apoyos recibidos de jefatura (Sostenedor/Mineduc).....	140
Tabla 40. Otros apoyos recibidos de jefatura (Sostenedor/Mineduc).....	140

Tabla 41. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos .....	143
Tabla 42. Otras acciones para el regreso a escuelas, jardines, colegios y liceos .....	144
Tabla 43. Principales problemas que enfrentaron los directivos .....	145
Tabla 44. Principales aprendizajes de directivos .....	145

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de su(s) hijo(s).....	89
Gráfico 2. Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza aprendizaje .....	91
Gráfico 3. Apoyos recibidos desde el centro educativo.....	96
Gráfico 4. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos .....	99
Gráfico 5. Condiciones para el estudio .....	103
Gráfico 6. Rutina de trabajo.....	112
Gráfico 7. Estrategias educativas.....	116
Gráfico 8. Efectos del contexto.....	119
Gráfico 9. Relación escuela-familia.....	121
Gráfico 10. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos .....	124
Gráfico 11. Rutina de trabajo.....	132
Gráfico 12. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos .....	142

## RESUMEN

El 11 de marzo de 2020 la OMS declara pandemia por Covid-19, de ese modo comenzaría un aislamiento a nivel planetario. Este confinamiento afectó todas las formas habituales de relaciones humanas, especialmente al sistema educativo.

El objetivo del presente estudio es analizar las opiniones de diversos actores del sistema escolar de la Región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia por COVID-19.

El estudio tiene un enfoque mixto cuali-cuantitativo, de tipo exploratorio descriptivo, basado en la aplicación de un cuestionario semiestructurado online, a una muestra voluntaria de actores claves, directivos, docentes, familia y estudiantes.

Entre los principales hallazgos y conclusiones de este estudio es posible mencionar que: las familias valoran el apoyo entregado por los colegios. Los Directivos escolares visualizan un trabajo pertinente y comprometido de parte de sus comunidades educativas. Los docentes se adaptaron rápidamente al trabajo on line, aunque ello ha significado un importante esfuerzo y desgaste de su parte. El caso de la Enseñanza media Técnico Profesional es complejo para trabajar a distancia debido a sus características prácticas. La crisis sanitaria ha generado grandes desafíos al sistema educativo chileno y ha dejado a la vista importantes brechas

## INTRODUCCIÓN

A partir de la declaración de pandemia por coronavirus el 11 de marzo de 2020, por el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS), cada país tuvo que implementar medidas para el control de su brote epidémico particular, como confinamientos, restricciones de movilidad, cierre de fronteras, centros de trabajo o escuelas, entre otras (Bravo y Magis, 2020).

Como consecuencia de las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias en respuesta al alto riesgo de contagio del Covid-19<sup>1</sup>, la vida cotidiana de las personas se vio transformada en una multiplicidad de dimensiones, destacando significativamente el ámbito de la educación, según la Organización de Naciones Unidas (ONU), cerca de 1600 millones de niños y jóvenes quedaron fuera de la escuela, afectando al 91% de todos los estudiantes del mundo y al menos 63 millones de maestros de enseñanza primaria y secundaria (UNESCO, 2020a).

En Chile, desde el 16 de marzo de 2020 el sistema escolar tuvo un abrupto cambio en su forma presencial de ser impartida en los establecimientos educacionales, los docentes tuvieron que dejar atrás las salas de clases para implementar de manera gradual procesos de enseñanza a distancia desde sus hogares, aprendiendo en la marcha el uso herramientas digitales y plataformas interactivas, para sostener con los estudiantes una comunicación académica, teniendo que adecuar para estas circunstancias espacios personales por espacios educativos, siguiendo un conjunto de orientaciones generales emanadas desde la autoridad educacional (MINEDUC, 2020a).

Del mismo modo, las familias de los educandos se vieron sorprendidas por las demandas de los nuevos recursos que exigió el proceso de enseñanza aprendizaje virtual en sus casas, tales como buena conexión a internet, dispositivos atingentes como computadores, notebook, tablet, celulares, entre otros recursos. Sumado a esto, las madres, los padres y tutores debieron iniciar un nuevo rol en el hogar, realizar el acompañamiento académico y monitoreo de sus pupilos en el desarrollo de actividades pedagógicas, en paralelo a sus actividades domésticas y laborales (MINEDUC, 2020b).

Este escenario de transformación social sin precedentes que trasciende la diversidad de actividades de las personas que integran las comunidades educativas, como directivos, docentes, estudiantes, apoderados, motivan a investigar sus experiencias de implementación del proceso de enseñanza aprendizaje a distancia, para dilucidar lo que ha significado realmente llevar a cabo desde sus hogares esta nueva modalidad virtual, que alteró por completo el panorama de los tradicionales sistemas educativos presenciales, que han debido ser reorientados al tránsito de espacios digitales para ajustar las prácticas pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Causado por el virus SARS-CoV-2

Esta investigación tiene como propósito analizar alcances e impactos de la gestión pedagógica y directiva en el marco de la crisis sanitaria producto del Covid-19, a través del análisis de resultados de encuestas aplicadas a los integrantes de diversas comunidades educativas respecto de sus rutinas de trabajo, estrategias, metodologías, desafíos que enfrentaron durante su implementación y/o aprendizajes que obtuvieron de este proceso, con el objetivo de comprender y vislumbrar las mejores posibilidades, para superar los actuales desafíos que presenta la educación en el ámbito profesional, social, académico y tecnológico.

## CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

### 1.1. Exposición General del Trabajo

El actual contexto de crisis sanitaria por COVID-19 ha trascendido fronteras a nivel mundial permeando nuestra sociedad y las instituciones en todas sus aristas de manera irreversible, generando el quiebre en las tradicionales dinámicas sociales y presenciales, transitando desde la sociedad de la información, caracterizada por la explosiva masificación de la información a partir del desarrollo de las TICs, hacia una sociedad del conocimiento, que se desarrolla a través del proceso educativo, mediante la implementación de formatos virtuales, para dar continuidad al funcionamiento de las diversas prácticas institucionales (MINEDUC, 2020c).

Es así como, en el ámbito de las instituciones educativas se generan cambios en la forma que los docentes imparten las clases a sus estudiantes, dejando atrás la modalidad presencial, siendo reemplazadas por la educación a distancia, modificando las rutinas de las comunidades educativas, desafiando a sus integrantes a implementar en la marcha la curricularización digital para los procesos de enseñanza aprendizaje sobre la base de ajustes y adaptaciones a herramientas digitales y nuevas plataformas académicas encargadas de mediar el desarrollo de los procesos a distancia, apoyados en orientaciones y estrategias formuladas desde el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020d).

No obstante, esta situación repentina que emerge sin precedentes, las decisiones, estrategias y metodologías utilizadas por cada docente concedieron amplia autonomía pedagógica en el marco de orientaciones ministeriales, sin embargo, se mantienen las mismas prácticas pedagógicas que básicamente, “se han mantenido inalterables, limitando el proceso educativo a las fronteras del aula tradicional, pese a las transformaciones profundas a nivel social y tecnológico” (MINEDUC, 2020c, p. 3).

De acuerdo a lo señalado, es necesario investigar en el contexto de pandemia, todo lo relacionado a la gestión educativa y directiva dentro de las comunidades educativas, siendo de suma importancia saber cómo enfrentan la crisis actual en todos los aspectos relacionados a su gestión, logrando identificar las prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos respecto de la enseñanza-aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los distintos estamentos de la comunidad educativa, identificando los principales desafíos de implementación que se han enfrentado en este período de crisis, con el fin de continuar con el desarrollo educativo. Finalmente, es menester saber con exactitud cuáles han sido las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que permitan orientar el regreso a la escuela, teniendo en cuenta la diversidad de realidades considerando factores socioeconómicos, culturales y geográficos pertinentes.

En síntesis, es necesario una investigación, amplia y objetiva con el fin de analizar el impacto real y los alcances que ha tenido la gestión educativa en los establecimientos educacionales de Enseñanza Media Técnico Profesional de la Región del Maule en tiempos de pandemia.

## **1.2. Contextualización y Delimitación del Trabajo**

Históricamente los procesos de pandemia han dificultado el desarrollo de la humanidad, generando cambios que marcan a un grupo o población debido a los protocolos de modernización y reevaluación establecidos para el nuevo contexto. Asumiendo excepciones de relación en una comunidad determinada. Modificando las conductas sociales e interrelaciones en distintos sistemas. No dejando ajena a micro-sistemas como la escuela, cuya interacción social y cultural con su entorno responde a procesos estructurales históricos (Favela Rodríguez, 2010), y que hoy presionan y tensionan de manera significativa a la institución escolar (Dubet, 2010).

Es así que la escuela asume un papel relevante, que vincula los cambios en la sociedad desde la visión pedagógica, o la escuela vincula los cambios desde la aplicación de procesos, que generen aprendizajes desde la toma de decisiones relevantes para el mejoramiento y adaptación a una nueva realidad. Llevando a cabo estos procesos a una población en formación, según el enfoque de las decisiones que se tomen, se busca fortalecer desde la mejora, dicha situación como parte de la solución a una problemática como hoy es la pandemia.

Esta modificación de las conductas, recae en todos los participantes, partiendo de la readaptación, readecuación del trabajo y su modernización técnica. Es así, que en esta nueva realidad mundial, emergen dificultades y cambia todo lo establecido en un estado de normalidad, ya que el coronavirus COVID-19 pasa de ser una epidemia a una pandemia afectando la posibilidad de continuar con una educación presencial a nivel mundial (OMS, 2020).

Por consiguiente, junto con la adecuación de los contenidos y las estrategias de enseñanza, no es menos importante, gestionar de manera adecuada los formatos de trabajo o soporte utilizados para este proceso. Tanto los estudiantes, como los equipos docentes, y quienes están a cargo de la gestión escolar, todos deben confluir en la implementación de una modalidad formativa pertinente y eficaz para el logro de los resultados de aprendizaje esperados. Más allá del uso de los recursos tecnológicos, todos los medios y recursos de los centros educativos han tenido que adaptarse rápidamente a los lineamientos y orientaciones entregadas por las autoridades educacionales, para dar continuidad a los procesos enseñanza-aprendizaje y cumplir el rol que tiene la escuela en nuestra sociedad.

Es por ello, que la gestión directiva y pedagógica asume un rol preponderante en el cumplimiento del logro de los objetivos de los centros educativos. Siendo estos equipos directivos, actores claves para sostener la gestión institucional, un funcionamiento técnico

pedagógico pertinente y de calidad, asumiendo el liderazgo de los procesos necesarios para la adaptación de los establecimientos a este nuevo contexto.

Así mismo, investigar los impactos de la pandemia en los procesos educativos, tomando en cuenta a todos los actores participantes, se espera contribuya a crear lineamientos generales para mejorar los procesos de gestión directiva y pedagógica de los establecimientos, que seguramente continuarán funcionando en modalidad a distancia o mixta, por un periodo de tiempo indeterminado aún, para fortalecer las acciones dirigidas a un continuo apoyo de los aprendizajes y la formación.

Finalmente, un actor relevante dentro del sistema educativo son los establecimientos de Educación Técnico Profesional, ya que representan un porcentaje importante de la población escolar, y sus condiciones particulares de funcionamiento, con un fuerte componente formativo práctico y una vinculación directa con el mundo laboral (Sepúlveda, 2017), hacen que sea relevante un estudio de estas características, para contribuir al desarrollo de este nivel educativo, específicamente en las Comunas de Talca y Linares.

### **1.3. Preguntas y/o Hipótesis que guían el Estudio**

#### **1.3.1. Preguntas de Investigación**

- ¿En qué condiciones ocurre la gestión pedagógica durante la crisis sanitaria en educación media técnico profesional?
- ¿Qué barreras impiden el desarrollo de la educación a distancia en diferentes establecimientos?
- ¿Qué estrategias y/o metodologías han favorecido el proceso de enseñanza aprendizaje a distancia?
- ¿Qué dificultades han tenido que enfrentar las familias de los educandos para dar continuidad a la formación escolar en el hogar?
- ¿Qué condiciones han facilitado el desarrollo de actividades escolares en el hogar?

#### **1.3.2. Objetivo General**

Analizar las opiniones de diversos actores del sistema escolar (directivos, docentes, familia y estudiantes) de la Región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19

#### **1.3.3. Objetivos Específicos**

- 1) Identificar las prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos respecto de la enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los distintos actores.
- 2) Caracterizar los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para el desarrollo educativo.

- 3) Precisar cuáles serían las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas.

En el marco de la presente investigación es posible señalar que tanto el objetivo general, como los objetivos específicos se han cumplido, se ha logrado analizar las opiniones de actores claves del sistema educativo respecto del impacto de la gestión pedagógica en el marco de la pandemia por Covid-19 y además vislumbrar algunas proyecciones respecto del panorama post pandemia que serán presentadas en el desarrollo de la presente investigación.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El presente capítulo realiza una revisión de la literatura relacionada con la crisis sanitaria generada por la pandemia de Covid-19, específicamente en el ámbito de la educación y los factores que inciden en la gestión escolar y de los alcances e impactos que generan las decisiones pedagógicas en el sistema educativo por parte de los principales actores; las autoridades educativas, equipos directivos, profesores y la comunidad educativa en general.

De acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación, Ley N° 20.370, el sistema formal de educación chileno cuenta con cuatro niveles de enseñanza: parvularia, básica media y superior. La educación parvularia atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica. La educación básica orienta la formación integral de los alumnos permitiendo la continuidad de su proceso educativo. La enseñanza media procura la profundización en la formación general y el desarrollo del ejercicio de la ciudadanía activa, este nivel ofrece una formación general científico-humanista y una formación técnico profesional y artística. Y la Educación Superior busca la formación avanzada del estudiante en ciencias, artes, humanidades, tecnologías y en el ámbito profesional y técnico. (Ley N° 20.370, 2009)

La Educación media técnico profesional, que es el objeto central de este estudio, “está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos” (Ley N° 20.370, 2009, Art. 20). De esta forma su busca que los estudiantes egresados de esta modalidad de enseñanza se integren al mundo laboral ocupando cargos técnicos en las actividades económicas principales del país.

Esta revisión se realiza en literatura tanto internacional como nacional, en el contexto de los documentos gubernamentales, investigaciones actualizadas, artículos de revistas especializadas y otros textos, con ello se pretende generar un Marco Teórico para analizar en específico el caso de la Enseñanza Media Técnico Profesional de la Región del Maule

Algunos de los temas que se revisan en este capítulo alcanzan especial relevancia en el contexto de confinamiento, distanciamiento social e implementación de clases a distancia y dicen relación con la necesidad de gestionar los recursos humanos y financieros de forma eficiente, redistribución de tareas, la necesidad de mantener la prestación de servicio educativo por parte de los colegios, mantener hábitos de estudio y aprendizajes de acuerdo a la priorización curricular en los estudiantes, adquirir e implementar recursos pedagógicos digitales por parte de los equipos docentes, disminuir en lo posible las brechas digitales de docentes y estudiantes, gestionar la convivencia escolar a distancia en las comunidades

educativas, generar estrategias de contención emocional para docentes y estudiantes y velar por mantener los índices de deserción escolar y generar estrategias para disminuirla en el contexto de crisis sanitaria y educación a distancia.

## **2.1. Emergencia sanitaria**

En diciembre del 2019 comenzó en la provincia China de Wuhan el brote por virus del Covid-19, este se extendió rápidamente a nivel global, alterando totalmente la normalidad en todos los planos de la vida y organización, debido a la necesidad de confinamiento y aislamiento social decretado por las cuarentenas sanitarias que buscaban contener los contagios. Esta nueva forma de relación alteró las rutinas de salud, económicas, laborales, políticas y por supuesto educativo, en este ámbito, el educacional se inicia una transformación radical, pues el sistema educativo a nivel global se vio enfrentado a nuevas formas de enseñar y aprender y se vio en la necesidad de generar estrategias de adaptación.

El Chile el 17 de marzo de 2020, a dos semanas de iniciado el año escolar y mediante la Resolución Exenta N° 180 del Ministerio de Salud, se daba inicio a la suspensión de clases presenciales por dos semanas de la siguiente forma: “Suspéndanse las clases en todos los jardines infantiles y colegios del país, por un periodo de dos semanas, a contar de hoy.” (Ley Chile, 2020).

En ese momento resultaba difícil proyectar la nueva realidad a la que nos enfrentaríamos como humanidad y en particular como sistema educativo chileno. Frente a esta problemática, el presente trabajo de grado, se enfoca en dilucidar las acciones tomadas por establecimientos en la VII región del Maule, Chile y el impacto causado en las comunidades escolares por el Covid-19, en ámbitos centrales de la educación como la gestión directiva, pedagógica, curricular, de la convivencia y gestión de recursos.

## **2.2. Gestión escolar en tiempo de pandemia**

La estructura del sistema escolar chileno, está normada por la Ley N°20.370 (2009) que establece la Ley General de Educación (LGE), la cual define los niveles y modalidades del sistema educativo existente. Su estructura escolar establece cuatro niveles: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media (humanista-científica (HC), técnico-profesional (TP) y artística). Junto con esto, incorpora las modalidades de Educación Especial y Educación de Adultos. Y el nivel de Educación Superior.

El nivel de Educación Media, es de carácter obligatorio para todos los jóvenes y tiene como función entregar educación formal y sistemática a niños y niñas que egresan de Educación Básica. La edad máxima para acceder es de 16 años e incluye cuatro grados de formación, cada uno con una duración de un año. Este nivel educativo ofrece una formación general común y una formación diferenciada en los últimos grados de educación (3° y 4° medio). Las formaciones diferenciadas

disponibles en el sistema son: humanista-científica (HC), técnico-profesional (TP) y artística (Ley 20.310, 2009, art. 20.).

La enseñanza media en los términos indicados anteriormente presenta objetivos diferenciados según cada una de sus modalidades:

En la enseñanza media Científico-humanista el objetivo central es la profundización en su formación general y desarrollar las habilidades que le permitan ejercer una ciudadanía activa para integrarse en la sociedad. (Ley 20. 310, 2009, art. 20)

Además de la modalidad anterior, la modalidad de formación diferenciada técnico-profesional, está orientada a la formación en especialidades que se relacionan con los sectores económicos y productivos del país. (Ley 20. 310, 2009, art. 20). Estas especialidades varían a lo largo del país según las principales actividades económicas de cada región, de esta forma aportan a la actividad productiva con su formación en técnicos de nivel medio competentes.

Dado lo anterior, la presente investigación se enmarca en el contexto de la VII Región del Maule que se sitúa entre los 34°41' y los 36°33' de latitud sur. Limita al norte con la VI región del Libertador General Bernardo O'Higgins, al sur con la región de Ñuble, al oeste con el océano pacífico y este con la República de Argentina. La superficie de la región es de 30.296,10 km<sup>2</sup> y representa un 4,0% del territorio nacional, excluyendo el Territorio Antártico Chileno. El territorio de la región del Maule se divide política y administrativamente en 4 provincias que contienen a 30 comunas, esta región se caracteriza por actividades económicas agrícolas, forestales y pesqueras. ("Biblioteca del Congreso Nacional | SIIT | Región del Maule", 2021)

En cuanto al Reporte Estadístico de la Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (BCN) se puede señalar que en la Región del Maule al 2019:

Es importante destacar que en la región del Maule, las 30 comunas están administradas por Departamentos de Administración Municipal de Educación, DAEM y por lo tanto, no existe ninguna Corporación Educativa Pública.

- El porcentaje de matrícula escolar de los niveles educativos, en Educación Parvularia presenta 24.030 estudiantes y a nivel País 385.705 estudiantes, en Enseñanza Básica Niños y Jóvenes presenta 121.310 estudiantes y a nivel país 2.014.744 estudiantes, en enseñanza Media Científico Humanista Niños y Jóvenes presenta 33.550 estudiantes y a nivel país presenta 653.256 estudiantes y en enseñanza Media Técnico Profesional Niños y Jóvenes presenta 22.489 estudiantes y a nivel país 244.480 estudiantes.

- En cuanto a establecimientos educacionales según dependencia administrativa presenta en Corporación Municipal 0 y a nivel país 1.016, Municipal DAEM 567 y a nivel país 3.895, Particular Subvencionado 276 y a nivel país 5.599, Particular Pagado 18 y a nivel país 679, Corporación de Administración Delegada DL 3166 5 y a nivel país 70 y Servicio Local de Educación 0 y a nivel país 233.
- Matrícula escolar según dependencia administrativa, Corporación Municipal 0 y a nivel país 406.131, Municipal DAEM 108.209 y a nivel país 830.857, Particular Subvencionado 98.867 y a nivel país 1.951.763, Particular Pagado 9.144 y a nivel país 332.675 y Corporación de Administración Delegada DL 3166 2.801 y a nivel país 44.281.
- Tasas de Pobreza año 2017, por ingreso 12.7 y a nivel país 8.6 y Multidimensional 22.5 y a nivel país 20.7.

En cuanto a la distribución de responsabilidades:

En el sistema escolar chileno es posible encontrar tres niveles de administración: central, intermedio y local. El nivel central está compuesto por las instituciones que componen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad<sup>2</sup>, esto es, el Ministerio de Educación, como órgano rector del sistema, y tres instituciones especializadas que en su conjunto velan por el buen funcionamiento del sistema escolar. Tanto el Mineduc como las otras instituciones, dependiendo de sus funciones, pueden estar desconcentrados administrativamente en todas o algunas regiones del país de modo de asegurar presencia a nivel nacional. El nivel intermedio está compuesto por las entidades que son propietarios y/o administran los establecimientos escolares. Por último, los establecimientos escolares son considerados el nivel local del sistema escolar. (MINEDUC, 2016, p. 57)

En particular el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar evalúa:

Las capacidades de gestión institucional, expresadas en la existencia y calidad de los sistemas que implementan los establecimientos escolares, para abordar de manera profesional, los temas clave que inciden en la posibilidad de implementar eficientemente el currículum y de alcanzar aprendizajes de calidad con sus alumnos. (MINEDUC, 2005, p. 9)

---

<sup>2</sup> El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización, creado por la ley N° 20529, tiene por objetivo asegurar el acceso a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos educacionales. Corresponde al Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Educación, a la Agencia de Calidad de la Educación y a la Superintendencia de Educación, en el ámbito de sus respectivas competencias, la administración de este. ("Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC) | Consejo Nacional de Educación", 2021)

Estos temas clave han sido sistematizados a través de un modelo de calidad de la gestión escolar que recoge la evidencia empírica de escuelas y liceos que, enfrentando similares condiciones socioeducativas, culturales y materiales que el promedio de los establecimientos, consiguen resultados educativos significativos con sus alumnos, como producto de una gestión escolar que no deja nada al azar, al menos en ámbitos tan relevantes como los procesos de liderazgo y conducción escolar, la gestión y supervisión de la implementación curricular, la convivencia escolar, la administración y gestión de recursos, y el análisis y evaluación permanente de sus resultados. (MINEDUC, 2005, pp. 9-10)

El modelo de gestión de calidad escolar promueve la responsabilización de los actores a través de las áreas del Liderazgo, que señala las prácticas del director y equipo directivo, para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales (MINEDUC, s.f.); el área de Gestión Curricular, que señala las prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, la implementación y evaluación de su propuesta curricular (MINEDUC, s.f. p. 5); el área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, que señala prácticas que lleva a cabo el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje (MINEDUC, s.f. p. 6); el área de recursos que señala las prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, s.f. p. 7); y finalmente el área de resultados, que se encarga de los datos, cifras, porcentajes, resultado de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros (MINEDUC, s.f. p. 8).

El sistema educativo chileno cuenta con una estructura organizacional amplia y especializada para dirigir, gestionar, apoyar y supervisar su funcionamiento, en este contexto la gestión escolar desempeña un rol fundamental ya que es la encargada de realizar la bajada de las políticas educativas y ponerlas en práctica en las escuelas.

### **2.3. Gestión directiva**

La investigación, tanto nacional como internacional, es consistente en mostrar que el liderazgo escolar tiene un rol central para el mejoramiento educativo y que es capaz de incidir sobre el resultado de los estudiantes (Weinstein et al., 2011; Leithwood et al., 2006; Robinson et al, 2007; Walters et al., 2005; Hallinger y Heck, 1998; Seashore Lewis et al., 2010, citado en MINEDUC, 2018). Según Barber y Mourshed, 2007 citado en Donoso y Benavides (2018) el liderazgo directivo constituiría después de la docencia de aula, el segundo factor intra-escuela más importante para el fortalecimiento educativo.

La evidencia proveniente de la investigación internacional también señala que los líderes efectivos se caracterizan por realizar un repertorio común de prácticas de liderazgo (Waters et al., 2005; Robinson et al., 2007; Day et al., 2007 citados en MINEDUC, 2018a), cuya

implementación específica variaría dependiendo del contexto de la escuela (Leithwood et al., 2008, citado en MINEDUC, 2018).

Estas prácticas de liderazgo, que han sido recogidas en el nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar,<sup>3</sup> actuarían de manera indirecta sobre los aprendizajes de los estudiantes, en la medida que logran impactar de manera directa en el desempeño de los profesores en el aula (Leithwood et al., 2006). En este sentido, los directores efectivos realizan prácticas que inciden sobre el trabajo de los profesores, específicamente sobre su motivación, sobre sus habilidades pedagógicas y sobre sus condiciones de trabajo (a nivel de aula y de escuela). De este modo, pueden afectar positivamente su desempeño y, consecuentemente, el logro de aprendizajes en los estudiantes (Leithwood et al., 2006)<sup>4</sup>. La investigación sobre liderazgo escolar realizada en Chile por CEPPE, confirma para nuestro país el impacto que tienen los directores sobre las variables asociadas al desempeño docente recién mencionadas<sup>5</sup> (Weinstein et al, 2011) y, a través de ellas, sobre los resultados de aprendizaje. (MINEDUC, 2018, p. 3)

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar se fundamenta alrededor de tres conceptos fundamentales tales como Liderazgo, Gestión y Prácticas de Liderazgo. En este sentido comprende al Liderazgo como una práctica que moviliza e influencia a otros de manera articulada para el logro de objetivos comunes y metas compartidas (Leithwood et al., 2006, citado en MINEDUC, 2018). “La definición supone que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución” (MINEDUC, 2018, p. 4). En esta línea el concepto de Gestión, se entiende como los procesos organizacionales convergentes y sostenibles en el tiempo.

La gestión de los equipos directivos está asociada esencialmente a la generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales. Hopkins y Spillane (2013) llaman a estas condiciones la “infraestructura”, la cual no es visible, pero soporta y asegura que las actividades pedagógicas se puedan desarrollar. (MINEDUC, 2018, p. 9)

En cuanto al concepto de Prácticas de Liderazgo es posible comprenderlo cuando el Liderazgo se conceptualiza “a partir de un conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder.” (MINEDUC, 2018, p. 9), en la cual se distinguen competencias como habilidades,

---

<sup>3</sup> El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar es el referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país. Su propósito es orientar la acción de los directivos escolares, así como también, su proceso de autodesarrollo y formación especializada. ("Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar - Liderazgo Escolar", 2021)

<sup>4</sup> Por otro lado, Weinstein (2009) señala que liderazgos mal ejercidos pueden tener impactos negativos para la organización escolar

<sup>5</sup> La literatura previa las ha denominado como variables mediadoras, en la medida que median en la relación entre el desempeño docente y los resultados de los alumnos (Leithwood et al., 2006)

conocimientos y actitudes vinculadas al desempeño efectivo (MINEDUC, 2018). “Entendemos competencia como una capacidad movilizada, en que se distinguen habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas a un desempeño efectivo. Las competencias incluyen, en su definición, un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental), y un saber ser (actitudinal).” (“Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar - Liderazgo Escolar”, 2021)

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar se agrupa en cinco dimensiones y los Recursos Personales en tres ámbitos. La primera dimensión, Construyendo e Implementando una Visión Estratégica Compartida, se compone de las siguientes acciones directivas:

- Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.
- Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.
- Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.
- Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.
- Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales. (MINEDUC, 2018, p. 21)

La segunda dimensión, Desarrollando las Capacidades Profesionales, se compone de las siguientes prácticas directivas:

- Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención de docentes y asistentes de la educación.
- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
- Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.

- Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.
- Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional. (MINEDUC, 2018, p. 21)

La tercera dimensión, Liderando los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje, se compone de las siguientes prácticas directivas:

- Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.
- Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.
- Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.
- Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.
- Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presenten dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.
- Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que respondan a las necesidades de sus estudiantes. (MINEDUC, 2018, p. 25)

La cuarta dimensión, Gestionando la Convivencia y la Participación de la Comunidad Escolar, se compone de las siguientes prácticas directivas:

- Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.

- Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.
- Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.
- Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el Proyecto Educativo Institucional.
- Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.
- Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes. (MINEDUC, 2018, p. 27)

La quinta dimensión, Desarrollando y Gestionando el Establecimiento Escolar, se compone de las siguientes acciones directivas:

- Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.
- Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.
- Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.
- En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.
- Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento así como del sistema escolar en su conjunto.

- Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento a los distintos actores de la comunidad educativa. (MINEDUC, 2018, p. 29)

En cuanto a los Recursos Personales, en el contexto de implementación de una práctica de liderazgo, presentan tres dimensiones que la respaldan: en primer lugar Principios, entendidos como guías profesionales que inspiran y proyectan el actuar del líder, tales como Ético, Confianza, Justicia Social e Integridad; en segundo lugar Habilidades, comprendidas por Visión Estratégica, Trabajar en Equipo, Comunicar de Manera Efectiva, Capacidad de Negociación, Aprendizaje Permanente, Flexibilidad, Empatía, Sentido de Auto-eficacia y Resiliencia; Y como última dimensión de este ámbito se encuentra, Conocimientos Profesionales, conformado por Liderazgo Escolar, Inclusión y Equidad, Mejoramiento y Cambio Escolar, Currículum, Evaluación, Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje, Desarrollo Profesional, Políticas Nacionales de Educación, Normativa Nacional y Local y Gestiones de proyectos. Estos Principios, Habilidades y Conocimientos mencionados, fundamentan el Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar y presentan el carácter y posibilidad de ser desarrollados en el tiempo (MINEDUC, 2018).

Dicha la Importancia que presenta la Gestión Directiva, en la comprensión de la guía que representa para la comunidad educativa y el impacto que tiene sobre los aprendizajes de los estudiantes, se puede vislumbrar el rol fundamental que ha tenido durante esta crisis sanitaria. La acelerada reflexión e implementación de una Visión estratégica Compartida y planeada en escasos días, para movilizar a una comunidad educativa completa, no ha estado exenta de dificultades, así como de nuevos aprendizajes para todos los actores que la constituyen.

El hecho de generar el desarrollo de las capacidades profesionales vinculadas a las TICs, con la autonomía que ha concedido la autoridad central, caracterizado por el contexto de emergencia, ha configurado procesos alternativos, en diversos escenarios educativos que han expuesto tanto debilidades como fortalezas de quienes la integran.

El Liderazgo de los procesos de enseñanza aprendizaje ha significado un trayecto con diferentes ritmos de quienes participan de su implementación, presentando diversos matices, que acentúan las diferencias sociales, el acceso fragmentado por una distribución desigual, la injusticia para unos y la comodidad para otros. Abre la posibilidad de reconfigurarnos como sociedad ante esta realidad.

Las prácticas de gestión de la Convivencia y la participación de la comunidad escolar, también han debido ser redireccionadas, cambiando el foco a nuevas situaciones, priorizando aspectos de seguridad, relevando espacios de contención emocional provocados por el estrés, el confinamiento, la pérdida de empleo, el riesgo de enfermarse, la pérdida de seres queridos, entre otras situaciones aflitivas (Mesa Social Covid-19, 2020).

El Desarrollo y Gestión del Establecimiento Escolar, ha tenido como foco el garantizar la continuidad del proceso educativo a distancia, suprimiendo, sin embargo, algunos procesos vinculados a las evaluaciones estandarizadas (SIMCE), como consecuencia del aprendizaje remoto y el contexto, no obstante las evaluaciones formativas y de proceso, de acuerdo a lo planteado en el decreto 67, se han mantenido, para dar seguimiento a la continuidad de aprendizajes priorizados y así planificar la vuelta a clase, si es necesario replanteando los objetivos (MINEDUC, (2020).

De acuerdo anterior, es posible identificar aspectos claves de la gestión directiva que se han complejizado con la crisis sanitaria. En el apartado siguiente se analizarán dichos elementos para exponer las situaciones emergentes que han debido abordar los líderes escolares respecto a la dirección escolar durante el periodo de pandemia.

### **2.2.1. Dirección escolar durante la pandemia.**

El cierre emergente de los establecimientos educacionales como medida preventiva no farmacéutica, a nivel internacional, para evitar el contagio de Covid-19, ha puesto en riesgo los aprendizajes de todos los estudiantes de los distintos niveles educativos, afectando principalmente al de los más vulnerables, que dependen de las escuelas para acceder a otros servicios como comidas escolares, servicios de protección infantil, apoyo especializado para niños, niñas y jóvenes con discapacidades, apoyo psicosocial y para la salud mental entre otros (UNICEF, 2020).

Sin embargo, las orientaciones ministeriales han permitido mantener, en el caso de Chile, los beneficios de alimentación y apoyos académicos y psicosociales a todos los estudiantes, siendo los equipos directivos los principales agentes que han debido velar por su implementación (MINEDUC, 2020).

El liderazgo educativo durante la contingencia ha implicado mantener simultáneamente una visión coherente a largo plazo y un conjunto de soluciones a corto plazo, para atender a los micro-procesos (Mesa Social Covid-19, 2020). La respuesta académica se ha centrado en garantizar la continuidad del aprendizaje mediante la movilización de una serie de recursos y modalidades alternativas a las tradicionales, para llevar el contenido didáctico de los entornos escolares a los hogares de los alumnos (UNESCO, 2020).

La planificación de las acciones a desarrollar durante la fase de educación remota generará respuestas más efectivas y mayor adhesión cuando se promueven estructuras y una cultura que posibiliten la colaboración a través de redes internas y externas. Las ideas de coherencia intra e inter organizacional, así como una colaboración que se expresa en prácticas compartidas, apuntan a proveer estructuras predecibles y fortalecer relaciones orientadas por un foco común. Lo cual es en sí mismo un factor protector en tiempos de incertidumbre y en la medida que son efectivas se transformaran en capacidades internas para enfrentar nuevos etapas y desafíos (UNESCO, 2020, p. 7).

Lo anterior ha puesto a prueba a los componentes locales, directores, equipos directivos, profesores y la cohesión al interior de la comunidad educativa, en un escenario completamente diferente al que se proyectó originalmente en el diseño de la estrategia institucional.

La crisis sanitaria ha generado una situación de gran impacto social y de trauma, por esto conviene prestar mayor atención a lo que se ha identificado como liderazgo informado para el trauma. Este liderazgo implica un marco de trabajo basado en las fortalezas de las personas y las comunidades, que se fundamenta en el entendimiento y la capacidad de respuesta a los impactos del trauma, enfatizando la seguridad física, psicológica y emocional tanto para quienes entrega apoyo como para los afectados, de tal forma que puedan reconstruir su sentido de control y empoderamiento. (Kinniburgh, Stolbach & Arvidson, 2014). Esto implica liderar con un foco en fortalecer un sentido de seguridad y agencia para que la comunidad escolar reconstruya sus relaciones, prioridades y sentido de pertenencia (Montecinos, 2020). (Mesa Social Covid-19, 2020, p. 8)

El liderazgo durante pandemia ha debido sensibilizar frente aspectos de ayuda al interior de la comunidad educativa, creando climas que propician la seguridad psicológica y física de los estudiantes para ofrecer contención emocional en sus interacciones con ellos, extendiéndola a los docentes (Mesa Social Covid-19, 2020). También es necesario destacar la construcción de respuestas colectivas a desafíos compartidos, como una manera de aliviar la sobrecarga laboral, asociada al escenario emergente. (Mesa Social Covid-19, 2020)

No obstante, el Ministerio de educación ha dispuesto apoyo técnico, orientado a las prácticas de los equipos directivos, a través de un ciclo estratégico para promover la mejora educativa a través de cambios acotados, claros y precisos focalizados en los aprendizajes, cuyo horizonte es el desarrollo de capacidades en los equipos de gestión, que permitan institucionalizar y sostener las mejoras puntuales que se vayan alcanzando. De esta manera, el ciclo estratégico contiene una mirada sistémica a corto y mediano plazo, concretizando acciones puntuales que tributan a focos definidos para el desarrollo de capacidades internas en escuelas y liceos. (MINEDUC, 2020. p. 8)

La estrategia está compuesta por cuatro focos: Foco del Apoyo Técnico, Estándar Indicativo de Desempeño, Acciones de Mejora, Movimientos Clave. Sujetos a modificarse en la medida que avanzan, pero manteniendo la estrategia (MINEDUC, 2020).

Se trata de una estrategia dinámica que requiere fortalecer los espacios de discusión y trabajo técnico en los Departamentos Provinciales, de manera de desarrollar una cultura de retroalimentación que permita mejorar permanentemente la acción profesional a través de la reflexión, la práctica regular y el modelamiento de buenos ejemplos: esta cultura de retroalimentación se desarrolla tanto al interior de los equipos de supervisión, como en la propia implementación del apoyo, es decir, está a la base del ciclo estratégico. (MINEDUC, 2020, p. 8)

En síntesis, durante esta pandemia la dirección escolar tuvo que flexibilizar y reorientar sus estrategias educativas en diferentes dimensiones directivas, mostrando singular autonomía, ante la orientación y reorientación que ha proyectado y decretado la autoridad Ministerial. De este modo la dimensión de la gestión directiva ha alcanzado un nuevo nivel de protagonismo al tener que liderar a sus comunidades educativas en una nueva realidad de incertidumbre, para esto han tenido que incorporar o relevar elementos tales como la preocupación por el bienestar psicosocial de docentes y alumnos con una gran flexibilidad en el desarrollo del sistema educativo.

El siguiente apartado nos adentrará a las prácticas que constituyen las diferentes áreas del Modelo de Gestión Escolar del Ministerio de Educación de Chile.

### **2.2.2. Modelo de Gestión Escolar del Ministerio de Educación de Chile.**

Desde el año 2000 en adelante la discusión pública, centra su atención en los problemas de calidad evaluados principalmente en el SIMCE, que declara creciente inequidad educativa en el país, principalmente en los sectores más vulnerables de la sociedad y el compromiso educativo pendiente con ellos, en cuanto a aprendizajes mínimos que podían alcanzar y cómo a partir de estos podían sumarse a las posibilidades de desarrollo de Chile (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, 2016).

En este periodo destaca la iniciativa del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE) que desarrolló el Ministerio de Educación donde promueve el mejoramiento de las prácticas institucionales, instalando un circuito de mejoramiento, a través de una autoevaluación institucional en base a un “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar”, la revisión y validación de este diagnóstico por parte de un panel externo de expertos en el modelo de gestión, la planificación y ejecución de mejoras en los ámbitos más relevantes evidenciados en la evaluación y la vinculación de todo este proceso a las decisiones de apoyo y recursos que provienen de los sostenedores<sup>6</sup> municipales hacia las escuelas y del propio Ministerio a través de la supervisión. (MINEDUC, 2005, p. 8)

El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar se estructura en cinco áreas, tales como el Liderazgo que es entendido como las prácticas desarrolladas por el director y equipos directivos para orientar, planificar, articular, evaluar procesos institucionales y conducir a los miembros de la comunidad educativa. Dentro de esta área existen dimensiones tales como, Visión Estratégica y Planificación, que alude a las prácticas del establecimiento educativo que favorecen al logro de los objetivos institucionales misión y visión; la dimensión de Conducción, que alude a prácticas del director y del equipo directivo que aseguran el actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa en función del logro de los objetivos institucionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; la

---

<sup>6</sup> El sostenedor es el mediador entre el Ministerio de Educación y los Equipos Directivos de las escuelas, sus funciones principales están ligadas a cuatro dimensiones de las escuelas, Planificar y administrar recursos, Gestión Técnico Pedagógica, Gestión de Proyectos y Redes para el aprendizaje (MINEDUC, 2012).

dimensión de Alianzas Estratégicas, que alude a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la articulación con actores u organizaciones de su entorno contribuya al logro de los objetivos y metas institucionales; y como última dimensión del área de Liderazgo se encuentra la Información y análisis, que alude a prácticas del establecimiento educacional para generar y analizar información útil para la evaluación institucional, toma de decisiones y rendición de cuenta pública (MINEDUC, s.f.).

El área de Gestión Curricular se entiende como las prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular. Dentro de esta área están las dimensiones de Organización curricular, que alude a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la propuesta curricular sea coherente con el PEI y articulada con el marco curricular, en el contexto de las necesidades formativas y educativas de los estudiantes; la dimensión de Preparación de la Enseñanza que alude a las prácticas del establecimiento educacional que aseguran la organización, análisis y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje para la implementación del currículo en el aula; la dimensión Acción docente en el aula que alude a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente en el aula a través del proceso de enseñanza-aprendizaje; y por último la dimensión de Evaluación de la Implementación Curricular, que alude a las prácticas del establecimiento educacional para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular (MINEDUC, s.f.).

El área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes se entiende como las prácticas que lleva a cabo el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje. Dentro de sus dimensiones cuenta la Convivencia Escolar, que alude a las prácticas que aseguran una sana y productiva interacción de los actores de la comunidad educativa en función de su PEI y la dimensión de Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes que alude a las prácticas del establecimiento educacional para contribuir al desarrollo psicosocial, cognitivo, afectivo y físico de los estudiantes (MINEDUC, s.f.).

El área de Recursos Humanos se comprende como las prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de sus dimensiones cuenta Recursos Humanos que alude a las prácticas del establecimiento educacional que aseguran el desarrollo profesional de los docentes y paradocentes en coherencia con el PEI; la dimensión de Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos que alude a prácticas que aseguran una utilización eficiente de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, equipamiento e infraestructura a fin de implementar el PEI y la dimensión de Procesos de Soporte y Servicios que alude a prácticas del establecimiento educacional para asegurar sistemas de soporte y servicios que requiere la implementación del PEI (MINEDUC, s.f.).

Finalmente, el área de Resultados que se entiende por datos, cifras, porcentajes resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros. Dentro de sus dimensiones se encuentran los Logros de Aprendizaje que aluden a datos del establecimiento educacional referido a niveles de logro de los aprendizajes establecidos en el Marco Curricular; la dimensión de Logros Institucionales que alude a datos del establecimiento referido al logro de metas institucionales y finalmente la dimensión de Satisfacción de la Comunidad Educativa que alude a datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa (MINEDUC, s.f.).

El contenido de todas las áreas y dimensiones del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, se operacionaliza en elementos de gestión más específicos, que se pueden identificar en la heterogeneidad particular de cada establecimiento, ya que señala procesos que debieran estar en cualquier institución escolar, dada la experiencia internacional y nacional acumulada, de la incidencia de estas áreas y dimensiones en la generación de resultados del establecimiento (MINEDUC, s.f.)

## **2.4. Gestión escolar en tiempo de pandemia**

La gestión escolar es la encargada de desarrollar los planes estratégicos y conducir a las comunidades educativas hacia el desarrollo de la misión institucional, esta tarea, de carácter complejo, se ha visto desafiada por la necesidad de ejecutarse en un contexto de crisis sanitaria que obligó al confinamiento y aislamiento social, por tanto al cierre de colegios y por lo mismo a una reinención de la labor educativa, de las formas de enseñar y aprender, en este contexto ha sido necesario reevaluar y redireccionar los instrumentos y formas de la gestión escolar, pasan desde la gestión del proceso educativo hasta la gestión de la convivencia escolar.

### **2.4.1. Gestión directiva**

La Gestión de los equipos directivos en tiempos de pandemia ha sido un desafío vital para las unidades educativas, donde a nivel planetario las escuelas se fueron cerrando por precaución y evitar el contagio entre los estudiantes, profesores y funcionarios en general, es por lo anterior, que en este subtema se contextualizará, revisará y analizará a través de la literatura, seminarios, documentos y otros, el contexto, actuar y decisiones que tomaron los equipos directivos en sus comunidades escolares.

De acuerdo al párrafo anterior, es posible identificar aspectos claves de la gestión directiva que se han complejizado con la crisis sanitaria, en esta sección se analizarán dichos elementos para exponer los obstáculos que han debido superar los líderes escolares respecto a temáticas relevantes de la gestión directiva, tales como: dirección escolar durante el periodo de pandemia, herramientas para la gestión escolar, modelos de gestión escolar del Mineduc, aplicación de modelos desde el ámbito nacional y local y la evolución de los modelos sobre la función directiva.

#### **2.4.2. Dirección escolar durante la pandemia.**

El cierre emergente de los establecimientos educacionales como medida preventiva no farmacéutica, a nivel internacional, para evitar el contagio de Covid-19, ha puesto en riesgo los aprendizajes de todos los estudiantes de los distintos niveles educativos, afectando principalmente al de los más vulnerables, que dependen de las escuelas para acceder a otros servicios como comidas escolares, servicios de protección infantil, apoyo especializado para niños, niñas y jóvenes con discapacidades, apoyo psicosocial y para la salud mental entre otros (UNICEF, 2020, p. 4).

El liderazgo educativo durante la contingencia ha implicado mantener simultáneamente una visión coherente a largo plazo y un conjunto de soluciones a corto plazo, para atender a los micro-procesos (Mesa Social Covid-19, 2020). La respuesta académica se ha centrado en garantizar la continuidad del aprendizaje mediante la movilización de una serie de recursos y modalidades alternativas a las tradicionales, para llevar el contenido didáctico de los entornos escolares a los hogares de los alumnos. (UNESCO, 2020, p. 1).

La planificación de las acciones a desarrollar durante la fase de educación remota ha generado respuestas efectivas y con mayor adhesión cuando se promueven estructuras y una cultura que posibilita la colaboración a través de redes internas y externas. Las ideas de coherencia intra e inter organizacional, así como una colaboración que se expresa en prácticas compartidas, apuntan a proveer estructuras predecibles y a fortalecer relaciones orientadas por un foco común. Lo cual es en sí mismo es un factor protector en tiempos de incertidumbre y en la medida que son efectivas se transforman en capacidades internas para enfrentar nuevas etapas y desafíos (Mesa Social Covid-19, 2020).

La crisis sanitaria ha generado una situación de gran impacto social y de trauma, por esto conviene prestar mayor atención a lo que se ha identificado como liderazgo informado para el trauma. Este liderazgo implica un marco de trabajo basado en las fortalezas de las personas y las comunidades, que se fundamenta en el entendimiento y la capacidad de respuesta a los impactos del trauma, enfatizando la seguridad física, psicológica y emocional tanto para quienes entrega apoyo como para los afectados, de tal forma que puedan reconstruir su sentido de control y empoderamiento. (Kinniburgh, Stolbach & Arvidson, 2014). Esto implica liderar con un foco en fortalecer un sentido de seguridad y agencia para que la comunidad escolar reconstruya sus relaciones, prioridades y sentido de pertenencia (Montecinos, 2020). (Mesa Social Covid-19, 2020, p. 8) Dado lo anterior, es posible observar que los equipos directivos en general han enfrentado el nuevo escenario de crisis sanitaria tratando de mantener vigente y de la mejor forma posible el servicio educativo para todos los estudiantes, utilizando de la mejor forma posible los recursos disponibles, permitiendo reconocer las fortalezas de las comunidades educativas con un liderazgo positivo, centrado en el empoderamiento de los estamentos de la unidad educativa.

#### **2.4.3. Herramientas para la gestión escolar.**

Una de las herramientas más importantes y relevantes para el liderazgo de los equipos directivos, es el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, que recoge los avances y experiencias en esta materia, desarrollados en Chile durante la última década. Estas iniciativas, sumada a la investigación internacional y el reciente esfuerzo por conceptualizar y sistematizar procesos de mejoramiento y el rol de los líderes escolares en Chile, han permitido seleccionar y distinguir conceptos claves que guían este Marco.

En ese contexto, parte importante de la investigación actual busca comprender cuáles son las prácticas concretas que caracterizan a un liderazgo escolar efectivo. A este respecto, los hallazgos convergen en identificar un conjunto de prácticas comunes asociadas a un liderazgo efectivo, cuyo grado de énfasis en su aplicación presentaría variaciones de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como a la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de que el liderazgo efectivo es contextual y contingente (Day et al., 2009; Marfán et al., 2012, Ahumada et al., 2015).

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar se diseña y fundamenta considerando los siguientes conceptos: Liderazgo, Gestión y Prácticas de Liderazgo.

Un liderazgo efectivo presenta variaciones de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como a la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta e que “que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009, p.70).

En resumen, la importancia del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar consiste en aportar herramientas a la gestión directiva, las que en el contexto actual se tornan sumamente relevantes ya que aportan directrices para la toma de decisiones institucionales, son herramientas fundamentales para una gestión directiva efectiva.

#### **2.4.4. Modelo de gestión escolar del Ministerio de Educación de Chile.**

A partir de la década del 2000 la discusión pública, centra su atención en los problemas de calidad evaluados principalmente en el SIMCE, que declara creciente inequidad educativa en el país, principalmente en los sectores más vulnerables de la sociedad y el compromiso educativo pendiente con ellos, en cuanto a aprendizajes mínimos que podían alcanzar y cómo a partir de estos podían sumarse a las posibilidades de desarrollo de Chile (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, 2016).

En este periodo destaca la iniciativa del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE) que desarrolló el Ministerio de Educación donde

promueve el mejoramiento de las prácticas institucionales, instalando un circuito de mejoramiento, a través de una autoevaluación institucional en base a un “Modelo de Calidad de la Gestión Escolar”, la revisión y validación de este diagnóstico por parte de un panel externo de expertos en el modelo de gestión, la planificación y ejecución de mejoras en los ámbitos más relevantes evidenciados en la evaluación y la vinculación de todo este proceso a las decisiones de apoyo y recursos que

proviene de los sostenedores municipales hacia las escuelas y del propio Ministerio a través de la supervisión. (MINEDUC, 2005, p. 8)

El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar se estructura en cinco áreas, tales como el Liderazgo que es entendido como las prácticas desarrolladas por el director y equipos directivos para orientar, planificar, articular, evaluar procesos institucionales y conducir a los miembros de la comunidad educativa. Dentro de esta área existen dimensiones tales como, Visión Estratégica y Planificación, que alude a las prácticas del establecimiento educativo que favorecen al logro de los objetivos institucionales misión y visión; la dimensión de Conducción, que alude a prácticas del director y del equipo directivo que aseguran el actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa en función del logro de los objetivos institucionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes; la dimensión de Alianzas Estratégicas, que alude a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la articulación con actores u organizaciones de su entorno contribuya al logro de los objetivos y metas institucionales; y como última dimensión del área de Liderazgo se encuentra la Información y análisis, que alude a prácticas del establecimiento educacional para generar y analizar información útil para la evaluación institucional, toma de decisiones y rendición de cuenta pública (MINEDUC, s.f.).

El área de Gestión Curricular se entiende como las prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular. Dentro de esta área están las dimensiones de Organización curricular, que alude a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la propuesta curricular sea coherente con el PEI y articulada con el marco curricular, en el contexto de las necesidades formativas y educativas de los estudiantes; la dimensión de Preparación de la Enseñanza que alude a las prácticas del establecimiento educacional que aseguran la organización, análisis y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje para la implementación del currículo en el aula; la dimensión Acción docente en el aula que alude a las prácticas del establecimiento educacional para asegurar que la implementación curricular se concrete eficazmente en el aula a través del proceso de enseñanza-aprendizaje; y por último la dimensión de Evaluación de la Implementación Curricular, que alude a las prácticas del establecimiento educacional para determinar el grado de desarrollo e impacto que tiene la implementación del diseño curricular (MINEDUC, s.f.).

El área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes se entiende como las prácticas que lleva a cabo el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje. Dentro de sus dimensiones cuenta la Convivencia Escolar, que alude a las prácticas que aseguran una sana y productiva interacción de los actores de la comunidad educativa en función de su PEI y la dimensión de Formación Personal y Apoyo a los Aprendizajes de los Estudiantes que alude a las prácticas del establecimiento educacional para contribuir al desarrollo psicosocial, cognitivo, afectivo y físico de los estudiantes (MINEDUC, s.f.).

El área de Recursos Humanos se comprende como las prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Dentro de sus dimensiones cuenta Recursos Humanos que alude a las prácticas del establecimiento educacional que aseguran el desarrollo profesional de los docentes y paradocentes en coherencia con el PEI; la dimensión de Recursos Financieros, Materiales y Tecnológicos que alude a prácticas que aseguran una utilización eficiente de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, equipamiento e infraestructura a fin de implementar el PEI y la dimensión de Procesos de Soporte y Servicios que alude a prácticas del establecimiento educacional para asegurar sistemas de soporte y servicios que requiere la implementación del PEI (MINEDUC, s.f.).

Y finalmente el área de Resultados que se entiende por datos, cifras, porcentajes resultados de mediciones que el establecimiento registra, sistematiza y analiza para evaluar la calidad de sus logros. Dentro de sus dimensiones se encuentran los Logros de Aprendizaje que aluden a datos del establecimiento educacional referido a niveles de logro de los aprendizajes establecidos en el Marco Curricular; la dimensión de Logros Institucionales que alude a datos del establecimiento referido al logro de metas institucionales y finalmente la dimensión de Satisfacción de la Comunidad Educativa que alude a datos del establecimiento educacional que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa (MINEDUC, s.f.).

El contenido de todas las áreas y dimensiones del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, se operacionaliza en elementos de gestión más específicos, que se pueden identificar en la heterogeneidad particular de cada establecimiento, ya que señala procesos que debieran estar en cualquier institución escolar, dada la experiencia internacional y nacional acumulada, de la incidencia de estas áreas y dimensiones en la generación de resultados del establecimiento (MINEDUC, s.f.)

#### **2.4.5. Aplicación de los modelos desde en el ámbito nacional y local**

El modelo de gestión escolar emanado del Ministerio de Educación, y detallado en el punto anterior, es una herramienta vital para cumplir con los estándares y metas trazadas por cada unidad educativa, uno de los propósitos primordiales es la obtención de resultados en los aprendizajes de todos los estudiantes, para ello, se focaliza en las áreas y dimensiones claves para llevar a cabo un eficiente liderazgo escolar, como lo son: el liderazgo, la gestión curricular, la convivencia y apoyo a los estudiantes, los recursos y por último los resultados educativos (MINEDUC, 2020)

La aplicación del modelo de la calidad de la gestión escolar en el contexto nacional y local, depende principalmente de las autoridades educacionales, a nivel nacional, directamente del Mineduc, institución asignada por el Gobierno para todo lo relacionado al aspecto educativo, y en el ámbito local, depende de sus sostenedores y de forma muy particular de los equipos directivos de las comunidades educativas, por consiguiente, es indispensable

instruir, capacitar y acompañar a los líderes educativos en la aplicación de los modelos de liderazgo que se deben impartir en los establecimientos educacionales.

Es por lo anterior que el Ministerio de Educación, como órgano rector del sistema, tiene el objetivo de implementar políticas educacionales que propendan al mejoramiento sistemático de la calidad educativa, entregando herramientas concretas a los líderes educativos, tales como: los estándares de aprendizaje, los indicadores de calidad educativa y los estándares de desempeño, inclusive prestar apoyo técnico-pedagógico permanente a los establecimientos, enfatizando en el desarrollo profesional docente, según indica la Ley N°20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (SAC), en el artículo 3.

El Estado de Chile a través del Mineduc creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el año 2011 por medio de la Ley SAC N°20.529, del conformada por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación<sup>7</sup>, la Agencia de Calidad de la Educación<sup>8</sup> y la Superintendencia de Educación<sup>9</sup>, cuya finalidad primordial es la de asegurar el acompañamiento, el apoyo técnico-pedagógico, orientaciones pedagógicas, desempeño de los establecimientos, entre otros. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad se creó con el debido a que es imprescindible contar con un cuerpo institucional que permita un mejoramiento concreto en la calidad educativa en todos los niveles, no importando la realidad socio-económica de los estudiantes y de sus familias, haciéndose responsable el Estado en que todas las personas obtengan una educación de calidad, equidad y con acceso universal.

El Modelo de la Calidad de la Gestión Escolar (MINEDUC, 2020) promueve la responsabilización de los actores de la comunidad educativa respecto de los resultados del establecimiento y a su vez de , una gestión profesional rigurosa, por lo tanto, la aplicación primordial está dentro de los equipos directivos de los establecimientos educacionales, con el apoyo de sus sostenedores y del Mineduc, a través de sus respectivos Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o Departamento Provincial de Educación (DEPROV). Para ello, se trabaja en las áreas y dimensiones que son claves para la eficiente gestión escolar y la obtención de resultados con los estudiantes, estas dimensiones se relacionan con los siguientes conceptos:

---

<sup>7</sup> El Consejo Nacional de Educación (CNED) es un organismo autónomo del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relaciona con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Se constituyó en abril de 2012, según la conformación establecida por la Ley General de Educación N°20.370, cuyo texto refundido, coordinado y sistematizado con las normas de la LOCE fue fijado por el DFL N°2-2009 de Educación. Como sucesor legal del Consejo Superior de Educación, heredó sus atribuciones y asumió otras en el ámbito escolar. ("Quiénes somos | Consejo Nacional de Educación", 2020)

<sup>8</sup> La Agencia de Calidad de la Educación es un servicio público, funcionalmente descentralizado, con consejo exclusivo, dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por medio del Ministerio de Educación. ("¿Quiénes Somos?", 2020)

<sup>9</sup> Su objeto es fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia, y fiscalizar la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal. ("¿Quiénes Somos?", 2020)

1. Liderazgo escolar: El Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) define el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas”. (Leithwood en MINEDUC, 2015, p.10). La definición supone que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución. La investigación tanto internacional como nacional es convergente en mostrar el liderazgo escolar como un factor crítico en el mejoramiento de los establecimientos escolares y en definitiva de los logros de aprendizajes de los estudiantes, especialmente significativa en aquellos establecimientos más vulnerables. (Hallinger en MINEDUC, 2015, p.10). Es por lo anterior, que se le da tanta importancia en la preparación, capacitación y validación de los líderes educativos que administran las escuelas, ya que, de acuerdo a lo señalado en manual, el líder escolar incide positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. La aplicación en el contexto nacional se puede realizar a través de las herramientas de gestión que entrega el Mineduc, como lo es el MBDLE, y en el ámbito local, se aplica directamente con el equipo directivo, de gestión y de todos los estamentos de la comunidad educativa.
  
2. Gestión Curricular: Es definida como, “políticas, procedimientos y prácticas del establecimiento educacional para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2020, p.33). La Gestión Curricular tiene el objetivo de “asegurar la cobertura curricular y aumentar la efectividad de la labor educativa, mediante la revisión conjunta, el análisis y la mejora de los procesos pedagógicos” (MINEDUC, 2020, p.33).
  
3. El Marco para Buena Dirección añade que “La Gestión Curricular contiene las competencias<sup>10</sup> y habilidades<sup>11</sup> que evidencian la forma en la cual el director asegura el aprendizaje efectivo en aula, considerando la cultura y el Proyecto Educativo del Establecimiento<sup>12</sup>. Se expresan en la capacidad de promover el

---

<sup>10</sup> Perrenoud (1998) define competencia desde la dimensión educativa y afirma que corresponde a “la capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos. Para hacer frente, lo mejor posible, a una situación, debemos poner en juego y en sinergia varios recursos cognitivos, entre ellos los conocimientos” (Perrenoud, 1998, pág. 7).

<sup>11</sup> Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social. (“Bases curriculares para la educación básica”, 2012).

<sup>12</sup> El Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene una relevancia central en el sistema escolar chileno, en la medida que en él se explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento y cuál es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad. Por lo mismo, no sólo es un instrumento de alto valor legal y educativo para los sostenedores y los colegios, sino también para las familias que los eligen y los territorios en los cuales se ubican. Los Proyectos Educativos Institucionales, además, son el referente que

diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de calidad de las estrategias de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículum. Por lo tanto, la aplicación en el ámbito nacional y local depende principalmente del Mineduc y de los equipos directivos, apoyados por sus respectivos sostenedores.

4. Convivencia Escolar: Es definida como:

“el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad, abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye también la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta”. (MINEDUC, 2020, p. 1)

5. Por otro lado, la Política Nacional de Convivencia Escolar la define y la da énfasis a la formación integral, diversa e inclusiva, ya que señala que

“el objetivo central de la Política de Convivencia Escolar es orientar la definición e implementación de acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una Convivencia Escolar participativa, inclusiva y democrática, con enfoque formativo, participativo, de derechos, equidad de género y de gestión institucional y territorial”. (MINEDUC, 2020, p.8).

6. La aplicación en el ámbito local, se realiza por medio de la elaboración de un Reglamento Interno y de Convivencia Escolar (RICE<sup>13</sup>), que es construido por todos los estamentos de la comunidad educativa.

7. Recursos: Es definido como “prácticas del establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de los docentes y paradocentes; la organización, mantención y optimización de los recursos y soportes en función del PEI y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (MINEDUC, 2020, p.7)

---

permite proyectar y programar las acciones que aseguren una educación de calidad a través de otras herramientas como el Plan de Mejoramiento Educativo. (“Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional”, 2018).

<sup>13</sup> El Reglamento de Convivencia es un componente del Reglamento Interno que todo establecimiento educacional debe tener. Los establecimientos subvencionados están legalmente obligados a contar con un Reglamento Interno que contenga el de Convivencia, cuyo objetivo es otorgar un marco regulatorio a los problemas de convivencia en la comunidad educativa. Sirve para orientar el comportamiento de los diversos actores que conforman la comunidad, a través de normas y acuerdos que definen los comportamientos aceptados, esperados o prohibidos, estableciendo criterios y procedimientos formativos para abordar los conflictos y las situaciones de violencia. Para esto, define sanciones y medidas reparatorias proporcionales y ajustadas a derecho, susceptibles de aplicar. (“Orientaciones para elaboración y revisión de reglamentos de convivencia escolar”, 2011).

8. Todos estos recursos emanan del nivel central, es decir, Mineduc, implementando una serie políticas educativas que propenden a financiar las escuelas con la finalidad de suplir todas aquellas necesidades que vayan apareciendo, regidas estrictamente al Proyecto Educativo Institucional y al Plan de Mejoramiento Educativo<sup>14</sup>, por lo cual, todos los actores son partícipes de la elaboración de dichos planes y programas, aplicando en el nivel local por los equipos directivos, quienes contextualizan las necesidades de los estudiantes, profesores, asistentes de la educación y padres y apoderados con la finalidad de entregar recursos para la implementación adecuada y en la mejora de los resultados académicos.

En síntesis, el modelo de gestión escolar propuesto por el Mineduc, destaca cinco dimensiones del liderazgo directivo, deben ser trabajadas para asegurar la calidad de la educación. Este modelo señalado por el Mineduc permite avanzar a nuevas estrategias configurando nuevos modelos de gestión directiva, que será tratado en el siguiente apartado.

#### **2.4.6. Evolución de los modelos sobre la función directiva.**

Frente a las políticas educacionales implementadas en nuestro país en los últimos tiempos como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, ha dejado en evidencia que el contar con directivos capacitados mejora en el funcionamiento de los centros educativos, pues se han descentralizado, adquirido autonomía y se ha establecido la rendición de cuentas en los mismos, además de potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el rol de los directores está en función de las mejoras de los resultados en los estudiantes. Por lo tanto, se ha comenzado a redefinir las responsabilidades presentes en el liderazgo directivo, comenzando con una definir las responsabilidades de los líderes dejando claro funciones y orientaciones pedagógicas, también una distribución del liderazgo dentro de las comunidades, y profesionalizar al desarrollar las habilidades de liderazgo eficaz (Weinstein & Hernández, 2014).

Cuando las instituciones no cuentan con un liderazgo eficiente difícilmente podrán crear altas expectativas dentro de la comunidad educativa, por lo que es necesario contar con directores capaces y con las habilidades necesarias, la OECD (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) en ese sentido plantea que “el liderazgo directivo es clave para lograr escuelas efectivas”, de esta manera el no contar con líderes capaces afectará directamente en dar o no una educación de calidad para los niños, jóvenes y adultos de nuestro país.

Desde los directores designados, que se enquistaron en el cargo por años (Núñez, Weinstein, & Muñoz, 2010, pág. 70), , pero desde que se transformó la norma que modifica

---

<sup>14</sup> El Plan de Mejoramiento Educativo es un instrumento de planificación estratégica que le permite al establecimiento educacional organizar de manera sistémica e integrada los objetivos, metas y acciones para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes; lo que implica intencionar en las escuelas y liceos el desarrollo de un Ciclo de Mejora Continua, entendido como un conjunto de fases articuladas por las cuales deben transitar permanentemente para mejorar su gestión institucional y sus resultados educativos en función de lo declarado en el PEI. (“Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo”, 2019).

la Jornada Escolar Completa (JEC) comienza a precisar la posición directiva que se comienza a inclinar ya hacia el liderazgo pedagógico, definiendo que “la función principal de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”; por lo mismo que el art. 7 bis indica que los directores deben contar con ciertas atribuciones (Núñez, Weinstein, & Muñoz, 2010), entre las que están:

Formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación.

Organizar y orientar las instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.

Adoptar las medidas necesarias para que los padres reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos detalla la gestión anual, metas y resultados de aprendizaje, cumplimiento del calendario escolar, indicadores de eficiencia interna y situación de la infraestructura. También se establece la administración delegada en la que los directores gestionan recursos en forma autónoma a los sostenedores, en el caso municipal los alcaldes. Otro órgano que surge en este periodo es el consejo escolar, que es un espacio en el cual periódicamente se reúnen todos los estamentos de los establecimientos. (Nuñez, Weinstein, & Muñoz, 2010, pág. 73)

Uno de los mayores avances en materia de profesionalización de los líderes es el año 2005 cuando se publica el Marco para la Buena Dirección (MBD), herramientas para los equipos directivos que sirve de orientación sobre la acción de los directivos escolares, como también su proceso de autodesarrollo y formación especializada; donde se establecen criterios, prácticas o estándares de lo que la política pública considera un buen liderazgo escolar (Cancino & Vera, 2017, pág. 40) Precizando cuatro dimensiones claves: Liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia. En el año 2015 se actualiza el Marco para la Buena Dirección, agregándole también el Liderazgo Escolar, en el cual se profundizan competencias asociadas a la gestión directiva, así como las habilidades necesarias para un buen liderazgo escolar contextual y contingente. (Cancino & Vera, 2017, pág. 46)

Junto con el impulso dado a la función directiva con la creación del MBD paralelamente el año 2005 se dictó la ley 20006 que crea la obligatoriedad de los concursos de los directores de establecimientos municipales, la que viene a finalizar la existencia de directores vitalicios en algunos establecimientos. El cargo es por 5 años, permitiendo la renovación por otro periodo similar, donde los directores deben presentar su propuesta de trabajo (Núñez, Weinstein, & Muñoz, 2010, p. 73).

Con esto nace el concepto de equipo directivo bajo el amparo de la Ley General de Educación (LGE), donde se establece el derecho a realizar el proyecto educativo de los establecimientos que dirigen, elevar la calidad de los mismos, desarrollarse y promover entre los docentes el desarrollo profesional para que se cumplan las metas establecidas,

además de hacer cumplir las normas del establecimiento. (Nuñez, Weinstein, & Muñoz, 2010, págs. 74, 75).

Finalmente, el año 2011 se implementa la ley sobre Calidad y Equidad de la Educación comenzando una serie de cambios, entre los que se destaca la implementación del Sistema de Alta Dirección Pública (SADP) desde el 2012, que regula la concursabilidad de quienes asumen la función directiva en colegios municipales, permitiendo un grado de autonomía a los directores principalmente en gestión y administración de recursos, definiciones y actuaciones en materia pedagógica, la obligación de desarrollar autoevaluaciones en virtud de convenios y metas. (Cancino & Vera, 2017, pág. 51)

Para Muñoz, Amenábar y Valdebenito se puede deducir que se han venido realizando una serie de transformaciones desde la década del 90 hasta nuestros días en pos de una mejora significativa con respecto a los equipos directivos en nuestro país, ya que un estudio realizado el año 2010 identifica cerca de 80 programas de formación dirigidos principalmente a la función directiva, de forma presencial y con una duración de más de un año. (Muñoz, Amenábar, & Valdebenito, 2019, págs. 52 -55)

## **2.5. Gestión Pedagógica**

Dentro del grupo de los actores claves del proceso educativo, el rol que cumplen los líderes pedagógicos es de vital relevancia, ya que las decisiones que deben tomar involucran y afectan a todo el sistema educativo, es por esto que resulta de gran importancia relevar el rol de la gestión pedagógica.

En este apartado se analiza el rol del liderazgo técnico pedagógico, la gestión curricular, las prácticas docentes y la capacitación que estos han recibido en este periodo de crisis sanitaria en el contexto de la enseñanza media para identificar los impactos de la gestión pedagógica en las temáticas abordadas.

### **2.5.1. Liderazgo técnico pedagógico.**

El liderazgo pedagógico es clave por su impacto sobre la calidad y eficacia de los aprendizajes en el aula, especialmente por la forma en que las prácticas ejercidas por los líderes pedagógicos inciden en el conocimiento y el desarrollo de habilidades de los profesores, así como también, en el nivel de trabajo en las aulas y el nivel de aprendizaje activo de los alumnos (Rodríguez y Gairín, 2017).

En relación al trabajo técnico pedagógico en colegios públicos, Donoso y Benavides, (2018), definen las tareas ejercidas por la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) entre cuyas funciones, que son declaradas por los mismos equipos directivos, se encuentran:

“el rol técnico de apoyo docente en proceso claves como: planificación de la enseñanza, evaluación y monitoreo de los aprendizajes y la búsqueda de estrategias pedagógicas para la mejora del proceso de enseñanza—aprendizaje, destacando:

orientación docente, asesoramiento y retroalimentación a los requerimientos del docente en aula; seguimiento, monitoreo del cumplimiento de la planificación, cobertura curricular” (p.11)

En el contexto actual de pandemia, el Ministerio de Educación ha generado un conjunto de orientaciones que apuntan a delinear el trabajo de gestión pedagógica y curricular en los centros educativos, con foco en el uso de recursos tecnológicos para el trabajo remoto, entregando guías de trabajo a los distintos actores de las comunidades educativas, específicamente: Equipos directivos, docentes, apoderados y alumno (MINEDUC, 2020)

Asimismo, tal como lo proponen Arancibia, Cosimo y Casanova, es clave desarrollar una gestión pedagógica orientada a relevar el rol de los docentes, cuya práctica es fundamental para la incorporación adecuada de recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza, que faciliten el logro de aprendizaje de calidad, sustentados en el diseño y utilización de recursos educativos basados en distintos soportes tecnológicos pertinentes y contextualizados a las características sociales y culturales de la comunidad educativa (Arancibia, Cosimo y Casanova, 2018).

Junto con lo anterior, resulta fundamental en el contexto actual, que exista un trabajo conjunto entre el equipo directivo y todo el colectivo docente, que permita la adaptabilidad de la organización escolar a las nuevas dinámicas y procesos formativos. Para Gairín-Sallán (2020), el desarrollo permanente de la organización escolar requiere de un liderazgo pedagógico compartido, donde el foco “en el caso de los directivos, se centra en el aprendizaje organizacional y, en el caso de los profesores de aula, en el desarrollo curricular y en la mejora de la efectividad en el aula” (p.232). Todo esto para fortalecer el liderazgo pedagógico de los directivos escolares y de los propios profesores.

### **2.5.2. Gestión curricular: Implementación curricular.**

El currículum es un instrumento y medio fundamental de todo sistema educativo, ya que reúne un conjunto de recursos que conforman “un aparato que se vertebra en torno a una distribución y especialización de los contenidos a través de cursos, niveles y modalidades del mismo” (Sacristán, 2007: p.52)

Para Sacristán (2007), actualmente se cuenta con diversos modelos que permiten organizar y gestionar este componente clave del sistema escolar, con la finalidad de racionalizar el conjunto de recursos que este abarca, sin embargo, este instrumento no puede ser indiferente a las complejidades de que es objetivo la práctica pedagógica, “la propia concepción de éste como práctica obliga a escrutar las condiciones en que se produce, sean de índole subjetiva o institucional” (p.57). Por lo anterior, la gestión pedagógica y curricular juega un rol fundamental para lograr contextualizar el diseño del currículum a las condiciones de implementación, sean de naturaleza institucional, tecnológica, social o cultural.

En otras palabras, Sacristán (2007) señala que “puesto que la praxis tiene lugar en un mundo real y no en otro hipotético, el proceso de construcción del currículum no debería separarse del proceso de realización en las condiciones concretas dentro de las que se desarrolla” (p.58), lo cual viene a reafirmar la relevancia de la pertinencia y contextualización del currículum como instrumento que requiere de ciertos grados de flexibilidad y adaptabilidad, para el logro de los fines de todo proceso educativo.

Según Bolívar (2019), el diseño, implementación y la práctica curricular, es un proceso dinámico y continuo, que permite un flujo desde la teoría a la práctica y viceversa:

Por tanto, el currículum es lo que sucede en las aulas y centros escolares y, a la vez, una teoría que debe servir para dinamizar, orientar y legitimar el cuerpo escolar, aparte de la dimensión procesual (“*curriculum development*”), donde ambas dimensiones, en cierta medida, se fusionan (p.51)

Por otra parte, esta dinámica no está ajena a los desafíos que emergen desde la política educativa, siendo el mismo Ministerio de Educación quien ha identifica dentro de sus desafíos, que:

[...] el Estado debe promover la flexibilidad y contextualización curricular mediante la generación de condiciones institucionales (gestión) y profesionales (desarrollo profesional) que posibiliten los procesos de apropiación, recontextualización y construcción curricular. Ello en el entendido que permiten la comprensión y logro de los sentidos del currículum nacional con mayor profundidad a la vez que incentivan su complementación con características relevantes del contexto regional/local. (MINEDUC, 2016: p.30)

En el contexto nacional, Cox (2012) identifica un conjunto de ámbitos en que ha incido la política educativa en las últimas décadas, siendo fundamentales los cambios realizados en el ámbito curricular, señalando:

Entre los años 1996 y 2002, las políticas llevan a cabo un cambio mayor del currículo, desde el nivel parvulario a la educación secundaria, fundado en la necesidad de organizar la experiencia escolar acorde a objetivos y contenidos relevantes a los requerimientos de la sociedad ‘global y del conocimiento’, como a superar el anacronismo y las orientaciones ideológicas del currículo del contexto autoritario. (p.24)

Asimismo, junto con relevancia de las políticas nacionales en el ámbito curricular, el crecimiento acelerado del conocimiento y su acumulación, dificultan la organización de contenidos y saberes, generando un alto grado de complejidad para que la escuela cumpla su rol tradicional de transmitir y difundir conocimiento o información en un sentido amplio. Asimismo, se acuerdo a lo que señala Sacristán (2010), el rol sistema escolar en una sociedad del conocimiento justa requiere de:

[...] unas instituciones, alfabetizaciones, un currículum y el desarrollo de unas prácticas acordes con esa sociedad anhelada. La justicia a la que aspiramos ha

cambiado sus exigencias en las sociedades de la información. El derecho a la educación de todos, la posibilidad de acceder a ella, la igualdad de oportunidades, las políticas distributivas tendentes a compensar las desigualdades, los mínimos que deben ser comunes para todos requieren de un replanteamiento. (p.200) (p.200)

### 2.5.3. Prácticas docentes

Respecto al uso de plataformas, es importante señalar como punto de partida las orientaciones entregadas por el Ministerio de Educación el 15 de marzo del presente año en el documento Orientaciones Mineduc Covid-19. (MINEDUC, 2020).

En dicho documento se dan a conocer las plataformas que permitirán a los Colegios, sus Profesores y alumnos, desarrollar el Plan de Aprendizaje Remoto a través de las plataformas implementadas por el Mineduc, tales como, [aprendoenlinea.mineduc.cl](http://aprendoenlinea.mineduc.cl) “con recursos educativos alineado al currículum escolar de 1º básico a 4º medio” (MINEDUC, 2020).

Orientaciones para los equipos directivos y docentes respecto de cómo guiar el aprendizaje remoto y la utilización de plataformas de comunicación disponibles en <http://bit.ly/orientacionesmineduc> En este documento se presenta una recopilación de herramientas digitales, plataformas y recursos educativos organizados por categorías del siguiente modo:

1. *Chats, Whatsapp, Slack, Email institucional.*
2. Sistemas de gestión de aprendizaje: *Google Classroom*, que en acuerdo con el Mineduc permitiría a todos los establecimientos educacionales acceder de manera gratuita a sus servicios *Classroom, Meet, Drive, Docs, Gmail*, entre otros.
3. Clases en video y videoconferencia, *YouTube Studio, Google Meet, Zoom, Skype.*
4. Recursos educativos digitales: *Aprendo en línea*, portal educativo que incluye acceso a recursos como la Biblioteca Digital Escolar, *Pixarron, Khan Academy, Mathema, Puntaje Nacional, Discovery Education.*

Todos los recursos anteriores citados en el documento de Orientaciones para docentes y equipos directivos para guiar el aprendizaje de los estudiantes a distancia (MINEDUC, 2020), corresponden a la primera estrategia que el Gobierno de Chile puso a disposición de los Colegios para enfrentar en primera instancia el nuevo escenario de aprendizaje remoto.

Todo lo anterior, sin perjuicio de que estas estrategias “deberán ser complementadas por material propio del establecimiento, con el fin de incentivar proyectos propios de aprendizaje remoto.” (MINEDUC, 2020)

#### **2.5.4. Capacitación docente**

La formación docente en temas de informática educativa ocupó un lugar importante debido al nuevo escenario de educación remota y a las necesidades formativas que derivaron de él respecto de la utilización de plataformas y metodologías a distancia.

En este contexto el Mineduc a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), lanza la plataforma desarrollodocenteenlinea.cpeip.cl donde ofrece “28 nuevos cursos gratuitos enfocados en tres ejes: priorización curricular, aprendizaje socioemocional y herramientas digitales, a los cuales podrán postular los equipos pedagógicos de establecimientos que reciban financiamiento del Estado de todo el país, como municipales, servicios locales, particulares subvencionados y administración delegada” (Mineduc, 2020). De esta forma se espera dar respuesta de parte del Gobierno a la necesidad de formación docente digital.

Por su parte CEPAL-UNESCO (2020), sostiene que, debido al contexto de pandemia y educación a distancia, los docentes presentan necesidades de formación en 4 áreas fundamentalmente: recursos, competencias y metodologías TIC, profundización en los avances de innovación metodológica, desarrollo de competencias para la enseñanza de habilidades socioemocionales, generación de propuestas colaborativas de trabajo.

### **2.6. Gestión de Recursos**

La dimensión de Gestión de Recursos es clave para llevar a cabo los planes y programas de mejoramiento dentro de los establecimientos educacionales, más aún, en el contexto de crisis sanitaria, que trajo consigo una serie de cambios, mejoras en conectividad, adquisición de nuevas tecnologías, entre otros, en este subtema se dará a conocer las distintas fuentes de financiamiento que pueden optar las unidades educativas para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes por medio de la adquisición de material educativo, equipos tecnológicos, implementos e insumos de trabajo, detallando en como los recursos han sido claves para enfrentar de la mejor forma la gestión escolar en tiempos de pandemia, enfatizando en la Ley Sep y de subvención regular.

#### **2.6.1. Subvención regular**

La subvención escolar regular corresponde a la asignación de recursos fiscales, establecido en el DFL<sup>15</sup> N° 2 de 1998, orientados de manera plena a establecimientos educacionales que mantengan su estructura, personal docente, insumos y materiales pedagógicos para el desarrollo de aprendizajes. Teniendo la posibilidad de reajustar a diciembre de cada año según las necesidades captadas durante el periodo.

---

<sup>15</sup> Decreto Fuerza de Ley

Estos montos se asignan según el USE<sup>16</sup>, ajustándose a los presupuestos establecidos, o a los reajustes promulgados por el Estado. Dichos valores sufren modificaciones según una determinada modalidad o nivel escolar, además de sumarse la Jornada Escolar Completa<sup>17</sup> como factor relevante en el total.

Estos montos están concebidos para mantener activos los procesos escolares hoy en pandemia, independiente de la modalidad o formato establecido por cada institución, según los lineamientos y orientaciones emanadas desde el ministerio de educación. Además de establecer la cantidad por institución según la matrícula para cada centro educativo.

Dicha distribución fija como responsable a cada sostenedor, entendido por tal al responsable final de la existencia y gestión de los establecimientos. En los privados suele ser su propietario, en los públicos la autoridad superior municipal, individualizando los montos por cantidad de estudiantes matriculados anualmente. Cruzando a su vez información de manera transversal con factores socioeconómicos e índices de vulnerabilidad.

Por lo mismo cabe señalar la relevancia de estos montos desde la aparición del COVID-19, mermando de manera abrupta los aprendizajes desde esta nueva realidad. Estableciendo la obligatoriedad de participar, independiente del contexto del estudiante y su disponibilidad digital o manejo con las tecnologías.

La subvención regular, está orientado en la actualidad (estado de crisis sanitaria) a otorgar las herramientas necesarias para continuidad de los procesos de enseñanza, dando garantías de calidad continua con la asignación de recursos que garanticen dicha propuesta. Cada pago es gestionado por los DEPROE<sup>18</sup> teniendo la responsabilidad de orientar y fiscalizar el uso de los recursos asignados.

Los pagos de subvención regular son fundamentales por el vínculo contractual que establece con los participantes, empleados públicos encargados de la implementación escolar, tanto equipos directivos, docentes y asistentes de la educación. Este nexo hace posible la continuidad de los procesos formativos, guiándose con las orientaciones ministeriales de trabajo a distancia vía online.

La pandemia ha otorgado esta posibilidad validada por el Estado mediante la continuación de los pagos de subvención sin menosprecio del formato implementado por el centro educativo. Acreditando y justificando la cancelación de USE según lo establecido por la ley.

---

<sup>16</sup> Unidad de medida establecida para la subvención escolar, equivalente a 93.640,38 pesos en enseñanza media C.H, y 105.769 pesos de promedio para T.P, tanto en Agrícola, Industrial y Comercial. (Comunidad Escolar, 2019).

<sup>17</sup> Jornada Escolar Completa, Mineduc, 2020.

<sup>18</sup> Departamento Provincial de Educación, encargados de la supervisión y asesoría técnico pedagógica y de la inspección administrativa y financiera de los establecimientos educacionales subvencionados de su jurisdicción, Mineduc, 2020.

El apoyo pedagógico se ha transformado en un pilar fundamental para el progreso de las escuelas. Seguramente ninguna propuesta de trabajo se pudiese llevar a cabo sin el otorgamiento y asignación de montos que respalden y justifiquen la continuidad de los procesos. Se funda allí el valor de montos base que aseguren dicha continuidad.

### **2.6.2. Ley SEP**

La Subvención Escolar Preferencial está planificada como un monto adicional a la subvención regular, en establecimientos que tengan la designación de estudiantes prioritarios y preferentes, recordando que los establecimientos educacionales atienden en su mayoría estudiantes con dificultades socioeconómicas y pertenecientes a sectores de pobreza (CEPAL, 2019), con el fin de suplir necesidades que no puedan ser acogidas en los montos base otorgados para cada sostenedor. Teniendo la responsabilidad cada establecimiento de formular un plan de mejoramiento, PME<sup>19</sup>, que justifique la designación de recursos excepcionales para el funcionamiento de proyectos, en búsqueda del mejoramiento de los aprendizajes y su calidad.

Hoy, estos recursos están orientados a facilitar de manera emergente gastos que vayan dirigidos en beneficio de los participantes de la escuela. Flexibilizando los recursos SEP en orden de las necesidades internas y su contexto.

En el Ord. 540 de 2020, la Superintendencia de Educación específica y otorga la facultad de utilizar dichos recursos desde su función de ente regulador, a la mejora o compra de insumos que faciliten los procesos de conectividad para el trabajo remoto, dando cuenta de esta necesidad y carencia latente durante el proceso de pandemia.

La sofisticación del trabajo a distancia, hoy día marca parámetros de actualización obligatorios en lo tecnológico, acortando con esta medida la brecha existente en los estudiantes del sector público. La compra de hardware y software computacionales son parte fundamental de esta actualización escolar, mejorando sustancialmente mediante la flexibilización de esta ley la adquisición, no estando exentos de la fiscalización del uso de los recursos por parte de la Superintendencia.

### **2.7. Gestión de la Convivencia en tiempos de pandemia**

Los efectos del confinamiento han generado la necesidad de abordar con urgencia la estabilidad emocional y social de niños, niñas y jóvenes, siendo obligatorio el tomar medidas que den respuesta a las necesidades y demandas en materia de salud física y emocional en las comunidades escolares, mediante la gestión de la convivencia escolar, desde una mirada integral del proceso formativo, implementando acciones que fortalezcan las relaciones entre las personas y grupos mediante la entrega de estrategias de cómo vivir y convivir en el actual tiempo de pandemia.

---

<sup>19</sup> Plan de Mejoramiento Educativo

A continuación el capítulo presenta de qué manera afecta el confinamiento a los estudiantes, y en especial a los pertenecientes a los grupos más vulnerables, y se enfoca en el rol que adquiere la escuela, tanto en materia educacional como contención, así se presenta esta como una prestadora de apoyo, pero también de monitoreo tanto en de los aprendizajes como en materia psicológica; además del rol, junto a las autoridades de fomentar las medidas necesarias para evitar la deserción en periodo de pandemia.

### **2.7.1. Promoción del bienestar socioemocional en actores claves del sistema escolar.**

El cierre de las escuelas por efectos del COVID-19, ha exigido el desarrollo de un proceso escolar a distancia, decisión que no ha estado ajena a los efectos que ha traído consigo el confinamiento, que se han visto agravados en sectores de mayor pobreza y precariedad sumado al aumento en las tasas de violencia de género y doméstica en la mayor parte de los países. De acuerdo con CEPAL/UNICEF (2020), el 51,2% de niñas, niños y adolescentes que viven en zonas urbanas en América Latina reside en hogares con algún tipo de precariedad habitacional. Dos de cada diez viven en condiciones de precariedad habitacional moderada y tres de cada diez enfrentan situaciones de precariedad habitacional grave.

Efectos que han impactado en el desarrollo del proceso escolar, materializándose en las desiguales en el acceso de recursos educativos de estudiantes y sus familias, un incremento en niveles de estrés que ha traído la falta de una convivencia directa frente a la actual condición de no presencialidad, con medidas de cuidado y distanciamiento físico, ha modificado estas interacciones, con efectos sociales y psicológicos (Mesa Covid 2020), sumado a la falta de habilidades por parte de estudiantes, profesores y familias para poder llevar a cabo un proceso de aprendizaje a distancia, siendo un riesgo latente en que niñas, niños y jóvenes vean interrumpidas sus trayectorias escolares como resultado de la pandemia. “La evidencia revela que aumenta el porcentaje de niños, niñas y jóvenes que no vuelven a estudiar cuando existen situaciones de crisis climáticas, económicas y sociales” (Plan International, 2015 citado en Recart, Cortes y otros, 2020, p. 4).

En referencia al contexto descrito, es importante señalar que no sólo los estudiantes y sus familias se han visto afectados por el desarrollo de un proceso escolar a distancia sino que también los propios docentes y asistentes de la educación quienes se han visto enfrentados a una serie de dificultades al momento de querer abordar las demandas sociales, emocionales y de salud mental que experimentan los estudiantes y sus familias, sin contar, en algunos casos, con recursos profesionales y personales necesarios para dar respuesta a dichas demandas, generándose en ellos situaciones de desgaste emocional, agobio y frustración, que pudiesen desencadenar trastornos de estrés como el Síndrome de Burnout entendido como “una manifestación aguda del estrés laboral concretado en cuatro variables: el estrés laboral, el docente, el docente y el ámbito institucional o las condiciones en las que realiza su labor” (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017 citado en Mejía, Silva y Rueda, 2020, p. 136)

De la misma manera llevar a cabo el quehacer pedagógico a distancia ha resultado ser todo un reto para los y las docentes debido a que “las nuevas condiciones han requerido que el profesorado utilice plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraba familiarizado”(CEPAL- UNESCO, 2020, p. 10), a su vez, la incorporación de nuevas responsabilidades y exigencias tanto en el ámbito personal como profesional, debido a la necesidad de tener que trasladar al hogar el quehacer laboral, ha implicado un aumento considerable en las horas de trabajo requeridas para preparar las clases, el material pedagógico o el mantener el contacto con sus estudiantes.

Es frente a lo expuesto que es imprescindible que los equipos directivos redefinan sus estrategias educativas en el marco de la promoción de la convivencia escolar adecuándolas a los desafíos que demanda el contexto actual con la finalidad de dar respuesta a las necesidades y demandas socio-emocionales por parte de los distintos actores escolares brindando los apoyos necesarios en este tiempo de crisis ante el sentimiento de temor e incertidumbre que ha generado este período de pandemia. Resultando necesario el rol activo de todos los actores escolares, tanto en el período de confinamiento total como en el actual proceso de reapertura paulatina de las escuelas, con la finalidad de mantener los vínculos y fomentar el bienestar socioemocional. “Ante situaciones de estrés, resulta relevante entregar proximidad y regulación, de manera de recuperar la percepción de control en relación al riesgo de crisis como la que hoy estamos viviendo” (Recart, Cortes y otros, 2020, p. 5 ) siendo necesarios todos los esfuerzos que cada comunidad educativa realice en post de asegurar la continuidad educativa de sus estudiantes, afianzando los vínculos y sentido de pertenencia entre todos y cada uno de los integrantes resultando esencial en estos tiempos de pandemia.

### **2.7.2. El aprendizaje socioemocional**

En períodos de crisis es la Escuela, desde su rol social, la primera en ser llamada a monitorear y entregar los apoyos necesarios que permitan dar continuidad de los aprendizajes de los y las estudiantes. El promover un estado de bienestar psicológico, emocional y social de los niños y sus familias resulta ser un desafío para las comunidades educativas, siendo el aprendizaje socioemocional una opción, considerando que el “desarrollar habilidades de aprendizaje socioemocional puede dar cabida a conductas que permitan abordar las situaciones estresantes con calma y respuestas emocionalmente reguladas y fortalecer el pensamiento crítico para tomar decisiones y medidas mejor informadas” ( Arslan y Demirtas 2016 citado en UNESCO, 2020, p. 2)

Conceptualmente, la literatura especializada define el aprendizaje socioemocional como:

“El proceso mediante el cual los niños y adultos adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten lograr el autoconocimiento, comprender y auto-regular las emociones y su expresión, motivarse para establecer y alcanzar objetivos positivos, empatizar con los demás, construir y mantener relaciones positivas, tomar responsablemente sus decisiones y manejar de manera efectiva situaciones desafiantes

(Goleman, 1996; Bisquerra, 2000; CASEL, 2019, citado en MINEDUC 2020 a, p. 4).

Al mismo tiempo, el aprendizaje socioemocional debe ser entendido como un proceso de aprendizaje permanente y sostenible en el tiempo, pertinente frente al actual período de confinamiento y educación a distancia como en el plan de retorno escolar o ante cualquier situación de crisis que como sociedad debiésemos enfrentar.

Siendo el aprendizaje socioemocional una trayectoria que requiere del desarrollo de habilidades y competencias personales relacionadas con el autoconocimiento, la autorregulación y la activación y potenciación de las habilidades de resiliencia, siendo ésta última entendida como “la capacidad humana de enfrentar, superar, aprender y aun siendo transformado ante las adversidades inevitables de la vida” (Céspedes 2020, citada en MINEDUC b, 2020, p. 3). Resultando desafiante para las escuelas y los equipos directivos incorporar herramientas, estrategias y conocimientos respecto al aprendizaje socioemocional, visualizándose como un modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, un modo de vincularse y acompañar a los estudiantes, en el que se promueven conductas positivas y el desarrollo de aptitudes y fortalezas personales que les permitan sortear de mejor manera situaciones adversas y de crisis.

En el caso de Chile, entre las medidas implementadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) para la entrega de apoyos socioemocionales dirigidos a los distintos actores de la comunidad escolar, se han centrado en la entrega de recursos y herramientas dirigidas a la promoción del autocuidado y el bienestar emocional en el actual contexto de crisis sanitaria y en la preparación de un ambiente adecuado frente al retorno a clases presenciales. Entre los apoyos que se han implementado se encuentran una serie de ciclos de charlas online o Webinars<sup>20</sup> en la entrega de guías con orientaciones dirigida a docentes y asistentes de la educación<sup>21</sup>, a padres y apoderados en recomendaciones ante el desarrollo de clases a distancia<sup>22</sup> y a los equipos directivos<sup>23</sup>.

De igual manera se han entregado lineamientos de articulación de los tradicionales planes de gestión de la convivencia escolar desde una mirada de formación integral de los estudiantes<sup>24</sup> cuya propuesta es la necesidad de vinculación de éste con el actual contexto de crisis, dando énfasis en los apoyos necesarios para cada integrante de la comunidad escolar.

## **2.8. Deserción Escolar**

La pandemia de Covid-19 en nuestro país este 2020, sensibilizó un fenómeno presente en los establecimientos educacionales de manera sistemática, la deserción motivada por un sinnúmero de problemas presentes tanto en las comunidades educativas como en el entorno

---

<sup>20</sup> Disponible en plataformas web y digitales del MINEDUC

<sup>21</sup> Claves para el autocuidado docente ( Mayo, 2020)

<sup>22</sup> Orientaciones para las familias, 2020 ( Mayo, 2020)

<sup>23</sup> Preparando el espacio para un regreso a clases socioemocionalmente seguro ( Mayo, 2020)

<sup>24</sup> Política Nacional de Convivencia Escolar ( Marzo, 2019)

de los estudiantes como delincuencia, drogadicción, abandono por parte de las autoridades, etc. Pero es una realidad que a pesar de que los establecimientos intentan llevar a cabo una rutina escolar medianamente normal (clases online, entrega de guías, tutoriales, etc.) lamentablemente no todas las familias cuentan con los medios tecnológicos y físicos necesarios para desarrollar el trabajo académico, muchas no cuentan con acceso a un computador, limitando el acceso a recibir los contenidos de manera normal, tampoco existe una conexión a internet de calidad para todas las familias, y también hay un gran número de jóvenes que su único medio digital es el teléfono celular, herramienta en la cual los estudiantes no poseen habilidades digitales de la web 2.0, teniendo solamente un dominio avanzado en redes sociales, generando amplias brechas entre los estudiantes de distintos estratos sociales(Fernández, 2005)

Es un relato fundado en texto, pero este punto no está articulado con la estructura general, se requiere orden en la argumentación general, sustentando con los análisis de los especialistas. Constantemente el ministro Raúl Figueroa plantea en los medios de prensa que producto de la pandemia iba a existir un alto porcentaje de deserción, y culpa de está a la pérdida del vínculo entre el alumno y su establecimiento, por lo que convocó una mesa técnica sobre la deserción escolar, pues las medidas que se han tomado para mitigar los efectos de la pandemia pueden generar condiciones que propicien un aumento en el riesgo de deserción, por diversas razones. La inasistencia a clases constituye un factor relevante que perjudica no solo los aprendizajes, sino el grado de conexión del establecimiento con sus estudiantes y familias. Esto afecta además la sociabilización de los alumnos con sus compañeros. (DGE, 2020; pág.32); agrupando las propuestas en cinco grandes temáticas:

1. Generar un relato común sobre las trayectorias escolares positivas y el rol de los adultos responsables.
2. Generar condiciones para que los distintos actores del sistema escolar puedan realizar un trabajo autónomo y activo en promover trayectorias escolares positivas.
3. Fortalecer sistemas de detección oportuna de estudiantes en riesgo de exclusión escolar y apoyar a la comunidad educativa en su uso.
4. Fortalecer el trabajo en red para enfrentar la multicausalidad de la exclusión escolar, tanto en tiempos de clases a distancia como presenciales.
5. Fortalecer programas existentes de reinserción, reingreso y retención escolar. (DGE, 2020)

Frente a estos grandes temas, también plantean medidas que iban destinadas a evitar la deserción en las escuelas ante las circunstancias que impedían el normal funcionamiento de estas, las cuales fueron:

“Envío masivo de SMS a más de 11.600 apoderados de niños y jóvenes que estuvieron matriculados en 2019 y abandonaron los estudios en 2020. Se les envió información contando que aún continúa abierto el proceso de matrícula 2020. Los

niños, niñas y jóvenes que logren matricularse tras esto, tendrán un seguimiento con el objetivo de asegurar que sean acogidos y tengan un apoyo adecuado en el establecimiento que los recibe.” (Mineduc, 2020)

Extensión del Sistema de Alerta Temprana (SAT) para todo el sistema educativo. Esta herramienta permite que los establecimientos educacionales identifiquen a los estudiantes con mayor riesgo de deserción escolar, en base a indicadores educativos (rendimiento, rezago pedagógico, promedios de asistencia de años anteriores, entre otros) y características socioeconómicas, de entorno y familiares.

Creación de una herramienta de gestión del contacto que se está sosteniendo con los estudiantes, para poder identificar a quienes no tienen contacto habitual con el establecimiento y las razones por las que esto ocurre. La idea es que el profesor jefe tenga información de la matrícula de su curso, y desde esta planilla los directores y/o sostenedores puedan conocer si los escolares están en contacto de forma constante o si requieren un mayor apoyo a través de trabajo colaborativo con equipo psicosocial, grupo de WhatsApp, llamadas, etc.

Generación de reportes periódicos de ausentismo, lo que permitirá a cada establecimiento educacional identificar casos de ausentismo crónico individualizado y tomar medidas de gestión oportunas, junto con talleres de capacitación de buenas prácticas para profesores y equipos directivos, los que se enfocarán en cómo comunicarse con sus estudiantes más críticos.

Difundir a través de redes sociales y una página web, buenas prácticas en prevención de la deserción que han sido exitosas en algunos establecimientos. La idea es que quienes se interesen en conocer más de estas iniciativas puedan tomar contacto directo con cada colegio.

Generar más espacios de reencuentro educativo para el año 2021 para que niños y jóvenes que se encuentran fuera del sistema retomen sus trayectorias educativas. (DGE, 2020). Frente a estas propuestas por parte del Ministerio es necesario poner énfasis en cosas que quizás no sepan o nunca lo vieron, como por ejemplo que antes de la pandemia, principalmente el sistema municipal en sectores vulnerables carecía de muchos recursos tecnológicos, lo que impedía el buen aprendizaje de los estudiantes a través de estrategias variadas y atractivas para los mismos que tuvieran insertas el uso de internet o las redes sociales.

Además, hay que agregar que muchas escuelas ni siquiera cuentan con conexión a internet, o bien la conexión es inadecuada para impartir educación a distancia, de esta manera se produce diferencias que llevan al abandono ante el nulo acceso, principalmente de los sectores más vulnerables a las actividades realizadas por los establecimientos para los estudiantes. No debemos olvidar tampoco que pasa con los estudiantes que presentan NEE, los cuales han quedado en una indefensión ante el progreso educativo al no tener un

acompañamiento adecuado, lo que lleva a que muchos de ellos puedan estar en peligro de repetir o abandonar sus estudios.

Otro factor no considerado es la cantidad de familias altamente vulnerables que están insertas en todos los establecimientos, principalmente municipalizados del país, que constantemente sufren precariedades, desigualdades, además de injusticias transversalmente en educación, salud, vivienda, que se hicieron cada vez más patentes desde el estallido social del 18 de octubre del 2019, todo esto es un factor determinante en la alta tasa de deserción en algunos sectores de nuestra sociedad, pues factores de la familia de orden sociodemográfico también pueden determinar mayores o menores niveles de deserción. (MINEDUC, 2020).

Otra preocupación es el aumento de la violencia intrafamiliar que se ha observado en los últimos meses y, en particular, el maltrato infantil. Las medidas de confinamiento y la recesión económica impactan directamente en los factores que contribuyen a generar estrés tóxico, a saber: cesantía o reducción del ingreso familiar, hacinamiento, distanciamiento social, violencia intrafamiliar y aumento del consumo de drogas y alcohol (Eyzaguirre, Le Foulon, & Salvatierra, 2020, pág. 116), que genera espacios de alta vulneración de derechos de los niños y jóvenes, no cuentan con un apoyo familiar para los estudios, y menos para la continuidad de los mismos. Finalmente, las medidas sanitarias también han afectado el proceso de aprendizaje de los niños y jóvenes, perjudicando especialmente a quienes provienen de las familias más vulnerables (Eyzaguirre, Le Foulon, & Salvatierra, 2020, pág. 117) , pues no tienen los espacios físicos y el mobiliario adecuado para desarrollar su trabajo; El Ministerio a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) han desarrollado una red de apoyo importante entregando cajas para los estudiantes vulnerables continuamente .

Existe una serie de factores que influyen en la deserción, (Román, 2013) el interés del joven por continuar sus estudios, el nivel de identificación con el colegio y su proyecto educativo, las metas personales, la relación con los docentes, etc., pero hay algo que cierto, que la deserción posee un sinnúmero de causas a las que podemos apuntar, como factores familiares y su contexto, algunos atributos de orden individual como la repitencia previa, los problemas de aprendizaje que posea, muchas veces no diagnosticados a tiempo, pero no hay que dejar fuera que el sistema educativo en Chile no es inclusivo, pues estos no se orientan en dar un apoyo a las dificultades particulares que posean los estudiantes, ni tampoco a los diversos estilos de aprendizaje, que los hace diferente a todos, pero el sistema generaliza y los coarta, provocando una desilusión del mismo y el posterior abandono de los estudios. (Oliva, 2008)

## **2.9. Implementación de políticas y protocolos educacionales a nivel nacional en contexto de crisis sanitaria**

### **2.9.1. Continuidad del proceso educativo**

Según el Informe Covid-19 de CEPAL-UNESCO (2020), en gran parte de América Latina y el Caribe, una de las medidas tomadas que se vio con más fuerza fue la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos, esto para evitar contagios producto de la pandemia COVID-19. A raíz de lo anterior se estableció proseguir con los estudios en diversas modalidades a distancia, ya sea mediante clases online, transmisiones de programas educativos por medios de comunicación como la radio o televisión, entre otros.

En Chile, la situación ha sido similar a la mencionada anteriormente, en una entrevista para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Raúl Figueroa, Ministro de Educación de Chile, respondió sobre cómo Chile enfrenta la emergencia educativa ante la pandemia COVID-19. En ella, el Ministro manifiesta que desde principios de año el Gobierno inició la preparación de un “Plan de Acción” para hacer frente a una posible suspensión de actividades pedagógicas presenciales, lo que permitiría dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes del país. Además, comentó que “Luego de la suspensión total de clases presenciales en marzo, pusimos a disposición de la comunidad educativa la plataforma Aprendo en línea que cuenta con recursos educativos para estudiantes de primero básico a cuarto medio” (R. Figueroa, Ministro de Educación de Chile, UNESCO, 3 de abril de 2020).

En la misma entrevista, en cuanto al tema de conectividad y disponibilidad de recursos como dispositivos electrónicos, Raúl Figueroa manifestó que para apoyar a los estudiantes que no cuenten o presenten dificultades con aquellas herramientas se lanzó un plan “Aprendo en casa” el cual consta de material educativo impreso que se les hace llegar a los estudiantes que lo necesiten.

Sin embargo, según la encuesta “Docencia Durante la Crisis Sanitaria: La mirada de los docentes” (IIIE Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera y otros, 2020), realizada en mayo a docentes que imparten distintos niveles de enseñanza en establecimientos educacionales chilenos, un 27% de los profesores utiliza habitualmente o todos los días las plataformas disponibles por el MINEDUC, haciendo referencia a que

“Los docentes de establecimientos particulares pagados son quienes incorporan con mayor frecuencia los recursos digitales, las herramientas de comunicación y las plataformas, por el contrario, los docentes de establecimientos municipales los utilizan en menor medida. El uso de herramientas de comunicación es utilizado principalmente por profesores más jóvenes y los recursos digitales por docentes de educación básica o que imparten clases en dos cursos o menos” (Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera y otros, 2020).

### **2.9.2. Priorización curricular**

Producto de la crisis sanitaria, tanto a nivel mundial como nacional, se ha visto afectado en la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en tanto la normalidad de

las clases presenciales de los establecimientos educacionales en todos sus niveles de enseñanza ha cambiado, contemplando nuevos desafíos como la forma de implementación del currículo por medios no presenciales. Por lo anterior, se debe tener en cuenta “... las características de los currículos nacionales o subnacionales, los recursos y capacidades del país para generar procesos de educación a distancia, los niveles de segregación y desigualdad educativa del país y el tiempo transcurrido del año escolar” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 3) para poder realizar adecuaciones del currículo en un contexto como el que se está viviendo.

En Chile, MINEDUC propuso priorizar objetivos de aprendizajes considerados indispensables para la continuidad del proceso formativo de los y las estudiantes de Chile, la que pretende dar respuesta a las necesidades de aquellos niños, niñas y adolescentes que vieron obstaculizados sus procesos educativos.

La Priorización Curricular<sup>25</sup> propuesta considera “Equilibrio entre los objetivos de los ejes curriculares o líneas formativas; Coherencia de aprendizaje y respuesta a una progresión en el ciclo que facilitan el aprendizaje; El ser imprescindibles para continuar la enseñanza del año siguiente” (MINEDUC, 2020) por cada asignatura y sector de enseñanza del currículum vigente, siendo un apoyo para las escuelas en el contexto actual producto de la pandemia.

Cabe mencionar que esta Priorización Curricular propuesta por el MINEDUC es una herramienta temporal en el marco de la crisis sanitaria, con una validez hasta finales de 2021, por lo que el Currículum nacional sigue vigente. Además, para su implementación están dispuestas Orientaciones Didácticas para todas las asignaturas, así también de recursos pedagógicos (evaluaciones formativas, videos, entre otros) en base de los programas de estudios y textos escolares.

Así también, es posible considerar que esta Priorización Curricular puede dar pie para un nuevo modo de trabajo pedagógico, pues

Hoy se abre una oportunidad para repensar la arquitectura del currículum, para abrir la posibilidad de trabajar el saber desde una perspectiva más integrada, que abarque áreas de conocimiento conjuntamente y que promueva de manera más clara la participación de las propias comunidades educativas en la gestión del currículum, lo que supone espacios para el trabajo colaborativo y profesionalización docente. (Educación 2020, 2020, párr. 9).

### **2.9.3. Suspensión Simce y Evaluación Docente**

Con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, cada año se aplica a los y las estudiantes un Sistema de Medición de la Calidad de la

---

<sup>25</sup> Priorización Curricular <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular>

Educación<sup>26</sup> (SIMCE), el cual consiste en una evaluación estandarizada a nivel nacional, de ese modo los resultados que arrojan dan cuenta de los logros de aprendizajes con los que cuentan los y las estudiantes en diferentes áreas del currículum nacional, triangulando información respecto al contexto escolar y social en el cual están inmersos.

Así también, a los y las docentes de establecimientos educacionales que dependen de municipios o Servicios Locales de Educación de Chile se les aplica una evaluación obligatoria llamada Evaluación Docente o Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente con el objetivo de fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Ahora bien, ante el contexto nacional en el que ha estado inmerso el país producto del COVID-19, se ha visto mermado la normalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje durante este 2020, provocando así cuestionamientos sobre si es prudente o no realizar las evaluaciones antes mencionadas. Por lo anterior, luego de varias discusiones se establece la Ley N° 21.272 que indica la suspensión de la evaluación Docente (artículo 70 y 19 K del Estatuto Docente) y las pruebas SIMCE<sup>27</sup> con causa por la crisis sanitaria que ha afectado a Chile, postergando así ambas evaluaciones para el 2021.

#### **2.9.4. Acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para el aprendizaje**

La suspensión de clases a lo largo del país, y el paso a una educación a distancia llevo a evidenciar las notadas diferencias entre las distintas comunidades educativas en Chile. Si bien según la Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile el año 2017<sup>28</sup>, “el porcentaje de hogares que declara tener acceso propio y pagado a internet llega al 87,4%<sup>29</sup>” (Subtel, 2017, p. 2), una encuesta realizada por Educación 2020, evidencia que “un 42% de las/los estudiantes reporta tener solamente celular con conexión, pero no disponen de un aparato de pantalla mediana para cumplir con las tareas escolares” (Educación 2020 a, 2020, p. 9), lo cual dificulta el poder realizar las actividades, ya que muchas veces las tareas son enviadas por archivos *Word* o PDF, los cuales no pueden ser abiertos en estos aparatos.

Es preocupante también, que un “45,7% de las/los estudiantes que respondieron la encuesta tienen conectividad nula o limitada, es decir, “carecen de condiciones relevantes para sostener el aprendizaje a distancia.”(Educación 2020 a, 2020, p. 9), de lo cual se desprende que el “acceso desigual a conexiones a Internet, se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020, citado en CEPAL, 2020, p. 4).

---

<sup>26</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) <https://www.agenciaeducacion.cl>

<sup>27</sup> En 2019, el SIMCE fue suspendido solo para segundos medio producto de la contingencia nacional “Estallido Social”.

<sup>28</sup> IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet. Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile, diciembre de 2017

<sup>29</sup> Se descompone en 29,6% de hogares que sólo tienen conexiones móviles, 28,9% que sólo tienen conexiones fijas y un 27,2% de hogares que tienen tantas conexiones fijas como móviles.

La desigualdad descrita anteriormente, afecta seriamente a la hora de llevar a cabo este proceso educativo. En el Informe Conectados, al consultarle a los estudiantes sí disponen de un computador exclusivo para hacer sus tareas escolares, “el análisis por GSE, se observa que los ingresos más altos tienen acceso más frecuente a Computador, mientras que los sectores de menores ingresos disponen en menor medida de computadores para su uso personal” (Educación 2020 b, 2020, p. 8). Al analizar los porcentajes, un 55,4% de los estudiantes del grupo socioeconómico bajo no disponen un computador para realizar sus actividades, mientras que el 75% del grupo socioeconómico alto siempre tiene un computador a su disposición. Tal situación deja en evidencia la desigual posición en que nos vemos enfrentados al llevar a cabo las clases a distancia.

Es importante también, poner atención en las condiciones que está siendo llevado a cabo este proceso:

“más de la mitad de las/los estudiantes participantes reportan no tener los siguientes recursos: materiales para realizar tareas, espacio cómodo, ambiente de concentración, adulto a quien pedir ayuda, contacto con algún(a) profesor(a) para resolver dudas y contacto con algún(a) compañero(a) para resolver dudas” (Educación 2020 b, 2020, p. 4).

No obstante, desde las comunidades educativas, se ha hecho un trabajo inagotable con la finalidad

“que la población estudiantil continúe su formación académica y así evitar la deserción escolar. Sin embargo, es de vital importancia reflexionar sobre la brecha<sup>30</sup> digital que aún existe en entornos vulnerables o en donde no todas las personas tienen acceso a las mismas oportunidades” (Universia, 2020, párr. 10).

Es por este motivo que se deben tomar las medidas necesarias para que el no contar con una conexión a internet no sea un condicionante al momento de acceder al proceso educativo. De acuerdo a lo planteado y sugerido por el MINEDUC, a los estudiantes de colegios y liceos que no cuentan con conexión a internet, se deberá hacer lo posible para que reciban su material pedagógico, “en formato impreso, que tiene como propósito reforzar y apoyar los aprendizajes esperados en el nivel, de manera atractiva y fácil” (MINEDUC, 2020, p. 30).

### **2.9.5. Brecha digital**

---

<sup>30</sup> El término brecha digital fue acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos, en los años noventa, para referirse a la desigualdad en el acceso a las tic. Años después se ampliaría para incluir múltiples aspectos de la apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, entre otros. (Lloyd, M. 2020, p.115)

La pandemia provocó que pasáramos de una educación presencial a una educación a distancia, situación que no ha favorecido a toda la población.

Uno de los grupos que más se verán afectados con esta nueva modalidad de enseñanza serán los estudiantes pertenecientes a las familias con bajos recursos, ya sean, de infraestructura de sus hogares, ingresos del grupo familiar, hacinamiento, o equipamiento tecnológico. En cambio, para los estudiantes de familias con más recursos, la educación se sigue produciendo, dado que viven en hogares cuyo capital sociocultural y mayores oportunidades tiende a mitigar el impacto en el aprendizaje y los efectos psicosociales que la interrupción de la educación presencial trae consigo. (Murillo y Duk, 2020, p. 12).

La marcada diferencia en la cual se está llevando a cabo este proceso, repercutirá en las familias menos acomodadas de la nación. Según Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra (2020):

La precariedad con la que estamos enfrentando el proceso de educación a distancia, probablemente repercutirá en un aumento significativo de la deserción escolar y en el aumento de las brechas de aprendizaje, tanto al interior de las aulas como entre los establecimientos educacionales (p. 114).

En este sentido, al hablar de brecha digital, la que es entendida como “la separación que existe entre personas (comunidades, Estados, países) que utilizan las tecnologías de la información y comunicación como parte de la rutina de su vida diaria y aquellos que no tienen acceso a las mismas y aunque tengan, no saben cómo utilizarla” (Serrano y Martínez, 2003, citado en León y Meza, 2020, p. 7), existe una alarmante distancia entre quienes cuentan con los medios necesarios para poder llevar a cabo este proceso educativo y quiénes no.

Lo anterior queda en evidencia según el análisis de León y Meza (2020), quienes afirman que son cuatro los factores que condicionan el uso del internet y acrecientan las brechas tecnológicas, el nivel de ingresos, la edad, zona de residencia y el nivel educacional (p. 8)

El primer factor, relaciona el uso de internet con el nivel de ingresos, dado el mayor nivel de ingresos, mayor es la cantidad de usuarios de internet, a su vez, quienes menos recursos tienen, menor es su acceso a la red.

De acuerdo con tabla1, el 96,8% del decil más alto de Chile es usuario de internet, a diferencia del 53,5% del decil más bajo del país.

Un segundo factor que incide en el uso del internet es la edad<sup>31</sup>. Donde los jóvenes, son quienes más lo utilizan.

---

31 “En base a los registros, se reconoce que, a mayor edad, mayor es también el porcentaje de usuarios de internet, alcanzando la cifra más alta para las personas entre 25 a 29 años, con 98,9% en 2020. Una vez pasado los 39 años, comienza un descenso paulatino del porcentaje” (León y Meza, 2020, p. 35)

Tabla 1: Porcentaje de usuarios de internet según decil de ingresos, nacional

Decil de ingresos	Porcentaje de usuarios de internet			
	Año 2013	Año 2015	Año 2017	Año 2020
<b>I decil</b>	38,9%	45,3%	49,6%	53,5%
<b>II decil</b>	46,1%	57,3%	63,6%	70,2%
<b>III decil</b>	52,2%	60,5%	66,5%	73,4%
<b>IV decil</b>	51,2%	62,3%	68,7%	75,2%
<b>V decil</b>	54,5%	64,3%	71,9%	79,7%
<b>VI decil</b>	57,0%	66,2%	74,6%	82,4%
<b>VII decil</b>	60,4%	69,7%	77,8%	85,5%
<b>VIII decil</b>	67,2%	75,0%	81,4%	88,3%
<b>IX decil</b>	77,5%	82,5%	88,0%	95,7%
<b>X decil</b>	89,9%	92,4%	94,9%	96,8%

Fuente: Elaboración propia en base a estudio de León y Meza (2020)

El tercer factor, está relacionado con la zona de residencia, donde la zona urbana supera ampliamente a la zona rural en cuanto a conexión, y calidad de esta. La ministra de Transporte y Telecomunicaciones, Gloria Hutt señala que “uno de los grandes desafíos que tiene Chile es la conectividad digital y de internet: hoy hay 200 comunas en las que menos de un 5% de sus habitantes tienen internet fijo<sup>32</sup>”(2010, párr. 4).

El último factor para considerar es el nivel educacional. “mientras mayor sea el nivel educacional de una persona, mayor probabilidad habrá en que sea usuario de internet.” (León y Meza, 2020, p. 49).

Al hablar de brecha digital, también tenemos que mencionar el impacto que ha tenido esta nueva forma de enseñanza en los profesores, “la irrupción de la educación a distancia producto de la emergencia, ha dejado al descubierto la brecha digital existente entre las escuelas y sus docentes” (Murillo y Duk, 2020, p. 12).

Cánovas (2020, párr. 12) es enfático al señalar que

Un sector del profesorado (y de las instituciones) no ha tenido demasiado en cuenta, durante años, todo aquello que los nuevos recursos podían ofrecer para mejorar las clases presenciales. Dicho de otra manera, la competencia digital docente, imprescindible para encauzar la competencia digital del estudiante, no siempre está en el nivel óptimo.

Sin embargo, Balarin (2020) afirma que la recomendación es aprovechar la crisis para repensar cosas que no se han mirado con la suficiente profundidad con respecto al impacto de la desigualdad, en la necesidad de tener algún programa sostenido en el tiempo, no sólo

---

32 “Para el año 2020, la zona urbana tiene un 81,0% usuarios de internet, mientras que la zona rural, un 57,9%” (León y Meza, 2020, p. 42).

de conectividad, y que incluya una capacitación adecuada para que los docentes puedan hacer uso de la tecnología con fines pedagógicos (párr. 7).

### **2.9.6. Desigualdad digital y rendimiento académico**

Durante el último año producto de la pandemia Chile, al igual que en que casi todos los países del mundo, se ha seguido dando continuidad al proceso educativo en todos los niveles, ya sea mediante entrega de guías físicas o mediante recursos en línea, sin embargo, la directora de UNICEF (2020), Henrietta Fore, afirma que “para al menos 463 millones de niños cuyas escuelas cerraron, no existía el aprendizaje a distancia” (párr. 2).

En Chile hasta antes de la pandemia si bien se contaba con la infraestructura “para permitir el acceso de los alumnos y docentes a las tecnologías de la información y la comunicación, posicionándose como el país latinoamericano con mejor uso tecnológico” (Hepp, Pérez, Aravena y Zoro, 2017, p. 4).

A su vez al revisar el resultado de la ICILS<sup>33</sup>, llevada a cabo el año 2018, a estudiantes de octavo año básico, los cuales obtuvieron 476 puntos, podemos decir que “demuestran un conocimiento funcional de los computadores como herramienta y una comprensión básica de las consecuencias de equipos a los que acceden múltiples usuarios” (Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2019, p. 12), es decir pese a la gran infraestructura que se tiene, las habilidades tecnológicas que han adquirido los jóvenes, posicionan a Chile en el “grupo de peor desempeño junto con Luxemburgo, Italia, Uruguay y Kazajistán, alcanzando en promedio el nivel más básico de habilidades en tecnologías de la información y la comunicación (TIC).” (Eyzaguirre et al., p. 124)

El estudio también viene a confirmar que el nivel socioeconómico al cual pertenecen será un predictor de sus resultados, “a mayor nivel socioeconómico, mejor resultado” (ACE, 2019, p. 16), diferencia también observada en otras pruebas estandarizadas aplicadas en el país “como ICCS 2016 y TIMSS 2015 donde la brecha entre el primer y el último quintil es de alrededor de una desviación estándar (100pts)” (ACE, 2019, p. 16).

Según Eyzaguirre et al., y basándose en los datos de la ICILS 2018, indican:

---

<sup>33</sup> ICILS es un estudio internacional desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, organización internacional de centros e instituciones nacionales de investigación, agencias de investigación gubernamentales, académicos y analistas) tiene como objetivo investigar cuán preparados están los estudiantes de 8° básico en el uso de los computadores para manejar información. Específicamente, ICILS reporta sobre las capacidades de los estudiantes en buscar, encontrar y juzgar información proveniente de la Red, usar el computador para transformar, crear y comunicar información, y comprender los alcances de la comunicación vía web.

resulta preocupante que el 20% de los estudiantes de octavo básico no tenga familiaridad con el rango básico de comandos y programas para realizar tareas rutinarias (por ejemplo, abrir una nueva pestaña de un navegador o insertar una imagen en un documento), y para el 90% de los estudiantes de octavo básico la enseñanza online será un desafío mayor, ya que no evidencian haber adquirido las destrezas y conocimientos suficientes para usar de forma independiente un computador como herramienta para recopilar y manejar información (p. 124).

Es decir, la marcada diferencia entre alumnos de más alto nivel socioeconómico con otros de más bajo, es aún más perceptible en este contexto de pandemia y de clases a distancia donde “no se trata solo de una diferencia de acceso a equipamiento, sino también del conjunto de habilidades que se requieren para poder aprovechar esta oportunidad, (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 7), la cual aumentara más la inequidad y del sistema educativo chileno.

Es por esto fundamental que los alumnos cuenten con el apoyo necesario por parte de los establecimientos educacionales y sus familias para este proceso educativo. En relación a lo anterior la comunicación entre el establecimiento, alumnos y familias toma un valor trascendental al momento de llevar a cabo el proceso educativo.

De acuerdo con los datos obtenidos por un conjunto de universidades y centros de investigación, “un 62% de los docentes se ha comunicado regularmente o casi todos los días con sus estudiantes, sin embargo, en promedio solo se han logrado comunicar con la mitad de ellos” (IIIE Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera y otros, 2020, p.3). En enseñanza media la situación es aún más preocupante, ya que solo un 53% de ellos ha logrado comunicarse con sus estudiantes.

Asociado al problema de conectividad, y a la falta de un profesor que guíe el trabajo de los alumnos, como es realizado en el aula, está el problema de la autonomía de los estudiantes. Resultados del IIIE, “solo un 9% de docentes considera que la mayoría de sus estudiantes cuentan con hábitos para estudiar de forma autónoma y solo un cuarto cree que sus estudiantes tienen las habilidades necesarias para usar aplicaciones de trabajo a distancia” (IIIE et al., 2020, p.10). Aun así, casi la mitad de los docentes considera que ha logrado que sus estudiantes aprendan.

Si nos enfocamos en los aprendizajes que se perderán durante este año, un estudio del Mineduc con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial señala que si se mantienen las escuelas cerradas durante todo el año la pérdida de los aprendizajes oscilaría entre un 64% a un 95% dependiendo del quintil de ingresos de los alumnos y sus familias (Mineduc, 2020)

Al analizar en términos más concretos, de acuerdo a los resultados de aprendizaje la escolaridad de la población nacional corresponde a 12,85 años en promedio, mientras que el rendimiento obtenido en las evaluaciones internacionales le otorga al país una escolaridad ajustada correspondiente a 9,58 años. Situación que se podría ver afectada,

reduciendo la escolaridad esperada a 12 años y a 8,3 años de escolaridad efectiva<sup>34</sup>. (Mineduc, 2020, p. 15).

En conclusión, el capítulo expuesto anteriormente de revisión de literatura y conformación del marco teórico, permitirá conocer el contexto de gestión directiva en tiempos de pandemia, los desafíos a los cuales se ha visto enfrentado el sistema educativo chileno, especialmente en el caso de la enseñanza media, analizando las diversas miradas teóricas y variables que inciden en la toma de decisiones de los equipos directivos de la gestión pedagógica para continuar con el servicio educativo, las herramientas para la gestión escolar y los modelos de gestión en su implementación a nivel nacional y local, flexibilizando y adaptando los roles y funciones al nuevo contexto de educación a distancia.

En el ámbito de la gestión pedagógica los equipos técnico pedagógicos de los colegios desempeñaron un rol preponderante al momento de generar estrategias pedagógicas a distancia con la finalidad de alcanzar altos índices de comunicación y cobertura educacional con los alumnos, adaptado los Planes y Programas de acuerdo a la priorización curricular emanada del Mineduc y adaptándola a las características específicas y particulares de cada comunidad educativa. Para llevar a cabo lo anterior se trabajó multidisciplinariamente para levantar una plataforma digital que permitiera llegar a la totalidad del alumnado con la finalidad de continuar con la entrega del servicio educativo, mantener los aprendizajes curriculares, tener una comunicación directa con apoderados y estudiantes apoyando la contención y apoyo socioemocional, gestionar la convivencia escolar y promover el bienestar socioemocional de toda la comunidad educativa.

En el siguiente apartado de marco metodológico, se presentará la estrategia de análisis, tipo de estudio y metodología con la cual se analizarán los temas y las variables obtenidas de la aplicación de encuestas a los actores claves del proceso educativo respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia Covid-19.

---

<sup>34</sup> Los años de escolaridad ajustados por la calidad de aprendizajes busca entregar una representación más certera sobre el aprendizaje adquirido a lo largo de la vida. Para la conformación de este indicador se ponderan los años de escolaridad esperada de la población con los resultados de aprendizaje estandarizados, que corresponde a un puntaje que normaliza los resultados obtenidos en evaluaciones internacionales a fin de permitir una comparación directa entre los países.

## CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

El capítulo describe la metodología empleada en la recolección y análisis de los datos para dar respuesta a los objetivos de la investigación. Comienza describiendo el contexto en que se realiza el estudio, la argumentación metodológica, la elaboración de un instrumento para los directores, docentes, familias y estudiantes de los establecimientos educacionales de Enseñanza Media Científico-Humanista y Técnico Profesional de la Región del Maule hasta el plan de análisis de los datos recolectados.

### 3.1. Marco Contextual del Estudio

La investigación se realizará en establecimientos educacionales de enseñanza media, de dependencia municipal y particular subvencionada de la Región del Maule, la cual posee una superficie territorial de 30.296,1 km<sup>2</sup> que representa el 4,0% de la superficie nacional. Su capital regional es la ciudad de Talca y está dividida en cuatro provincias (Curicó, Talca, Linares y Cauquenes), con un total de 30 comunas. En cuanto a su población, según señala el CENSO 2017 ésta “alcanzó a 1.044.950 habitantes y una densidad de 34,49 habitantes por kilómetro cuadrado” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile BCN, 2020, párr. 3). Los habitantes de la región del Maule perciben en promedio \$666.558 de ingresos monetarios, ubicándose un 29,6% más bajo que el promedio nacional, correspondiente a \$946.597, teniendo a un 12,7% de la población en rangos de pobreza, según la encuesta de caracterización socioeconómica nacional (CASEN, 2017).

La región del Maule se caracteriza por un clima mediterráneo cálido y subhúmedo el cual “permite la existencia de vegetación nativa y el desarrollo de plantaciones artificiales” (ODEPA, 2020, p. 8). Facilitando el desempeño agro-industrial como centro de abastecimiento nacional en esta materia, teniendo gran parte de su territorio en el sector rural, correspondiente a 279.819 habitantes (26,8% de la población).

La matrícula regional, en enseñanza media se establece con un total de 56.578 estudiantes, de los cuales un 60,14 % pertenece a educación media científico-humanista, con un total de 142 establecimientos, y un 39,85 % a educación técnico-profesional, con un total de 71 establecimientos. Para efectos de esta investigación se tomará la información recopilada de instituciones educativas cuya modalidad de estudio se desempeñan en estas dos áreas de educación en jóvenes.

Cada modalidad cumple con estándares establecidos por el MINEDUC, en la Ley General de Educación 20.370, cuya descripción indica que en los niveles medios se debe profundizar los contenidos generales. Esta profundización fundamentalmente debe estar orientada a habilidades de integración a la sociedad, tanto en la formación general común y la diferenciada. Ambas modalidades habilitan a los estudiantes en el desempeño de educación superior y continuidad de estudios, sin embargo en la formación técnico

profesional la incorporación a la vida del trabajo no depende de esta continuidad voluntaria (BCN, 2020).

De acuerdo a lo que plantea la Estrategia Nacional de Educación Técnico Profesional: “Para la Formación Técnico Profesional, la calidad y pertinencia se traduce, necesariamente, en mayor empleabilidad para quienes transiten por ella, tanto en términos de posibilidad de encontrar empleo como en el nivel de ingresos que perciban por ello. Complementariamente, la calidad y pertinencia de la Formación Técnico Profesional se traduce también en un aumento de la competitividad y productividad de las empresas, a través de la mejora en las capacidades de los trabajadores”.

### **3.2. Perspectiva Metodológica**

La presente investigación será de carácter descriptivo - exploratorio, dado que al ser descriptiva propone que el investigador, describa situaciones y eventos, es decir, como es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan “especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (Hernández et al, 2014, p. 92).

Respecto a los estudios exploratorios éstos “se emplean cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso (Hernández et al, 2014, p. 91) ya que se considera abordar un fenómeno que no ha sido abordado antes, frente a lo reciente de la pandemia sanitaria producto del Covid-19 y sus implicancias en el desarrollo de los procesos educativos, junto con medir y describir las condiciones, estrategias y características del desarrollo de la gestión pedagógica en la modalidad a distancia.

El estudio a la vez mide o evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. El alcance de tipo descriptivo - exploratorio se fundamenta en que tiene por objeto analizar las opiniones de diversos actores del sistema escolar (directivos, docentes, familia y estudiantes) de la Región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19, desde su punto de vista y desde la experiencia respecto al fenómenos analizado.

A su vez, esta investigación se define bajo un enfoque metodológico cuantitativo con alcances cualitativos. Siendo el primero el que “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (Hernández et al, 2014, p. 4), y el segundo el que “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación”. (Hernández et al, 2014, p.7) al basarse en el análisis de las opiniones de directivos, docentes, familias y estudiantes de establecimientos educacionales que imparten enseñanza media científico humanista y técnico profesional de la Región del Maule.

### **3.3. Unidad de análisis**

La unidad de análisis “indica quiénes van a ser medidos, es decir, los participantes o casos a quienes en última instancia vamos a aplicar el instrumento de medición” (Hernández et al., 2014, p. 183). La población que se consideró para la investigación fueron directivos, docentes, familia y estudiantes de establecimientos educacionales de enseñanza media científico humanista y técnico profesional de la Región del Maule.

### **3.4. Muestra del Estudio**

La muestra fue de tipo no probabilística, entendida como un “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (Hernández et al., 2014, p. 176) ya que la elección de los sujetos de investigación no dependía de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra. Igualmente, este procedimiento no fue mecánico ni en base a fórmulas de probabilidad, sino que requirió de un proceso de decisión tomado por los investigadores del presente estudio, los que establecieron previamente que los sujetos de investigación serían sujetos específicos.

La investigación tiene características de censo, ya que está dirigida a una población específica, representada por Directores, Docentes, Familias y Estudiantes pertenecientes a Establecimientos Educacionales Municipales y Particular Subvencionado de enseñanza media científico humanista y técnico profesional de la Región del Maule, quienes fueron invitados a participar de manera voluntaria y anónima a contestar el cuestionario en formato digital y a su vez la aplicación de una entrevista individual semi-estructurada a un grupo de informantes claves previamente seleccionados.

En relación a la distribución geográfica, en su mayoría los Establecimientos Educacionales Municipales y Particulares Subvencionados se emplazan en sectores urbanos de la región del Maule.

Respecto a la diversidad y heterogeneidad de los actores educativos, específicamente en el caso de los directivos y docentes es posible señalar que:

Sexo grupo etario, grado académico, años de trabajo y tipo de contrato

Respecto a las familia y los estudiantes: vínculo, sexo, grupo etario, situación laboral, nivel de enseñanza adulto responsable, integrantes de la familia en edad escolar, nivel de escolaridad estudiantes, tipo de establecimiento, apoyos de bienes y servicios escolares.

### **3.5. Técnicas de Recolección de Datos**

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron dos:

- Cuestionario o encuesta online.
- Entrevista individual semi-estructurada.

1.- **Cuestionario o encuesta online:** La obtención de datos se canaliza a través de un cuestionario o encuesta online, mediante la plataforma gratuita Formulario Google<sup>35</sup> “en el cual el investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario prediseñado, y no modifica el entorno ni controla el proceso que está en observación” (Hernández, et al. 2014, p. 132). Dadas las características del enfoque de la investigación, se selecciona y diseña la encuesta como instrumento de recolección de datos<sup>36</sup>.

De esta manera la encuesta permite -entre otras cosas-, comprender los puntos de vista de la población a investigar. Asimismo, para el modelo de investigación a desarrollar, los datos son obtenidos a partir de la implementación de encuestas con respuestas cerradas provistas de una escala de medición de actitudes “Likert”<sup>37</sup> y preguntas abiertas que recogerán información sobre los alcances e impactos de la gestión directiva y pedagógica en el marco de la pandemia COVID-19, para identificar prácticas desarrolladas por los establecimientos respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje y organización institucional docente.

2.- **Entrevista individual semi-estructurada:** En este tipo de entrevista “se presentan temas que deben tratarse, aunque el moderador tiene libertad para incorporar nuevos que surjan durante la sesión, e incluso alterar parte del orden en que se tratan” (Hernández et al., 2014, p. 411).

Para la aplicación de esta entrevista se definieron encuentros virtuales a través de video llamada entre el/la investigador/a y los/as informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los/as informantes respecto de su propia experiencia respecto a los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19, expresadas con sus propias palabras.

---

<sup>35</sup> Formulario Google, plataforma online de encuestas y cuestionarios formulados de manera personalizada o grupal para la recolección de datos específicos según interés, Google 2020.

<sup>36</sup> En el Anexo A se presenta la encuesta utilizada en la investigación

<sup>37</sup> Escalamiento de Likert “Conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (Hernández et al., 2014, p. 238)

**Tabla 2: Fases de Recolección de Datos**

<b>FASE</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>1°. Contacto con Director del DAEM, Autoridad Municipal de Educación de Talca y Directores de Colegios particulares subvencionados que imparten enseñanza media científico humanista y técnico profesional.</b>	El Investigador presenta y argumenta el estudio como las necesidades de colaboración respecto de los encuestados, en este caso los Directores, docentes y familias de la Región del Maule.
<b>2°. Envío de las Encuestas a los Directores de los Establecimientos Educativos.</b>	El Investigador envía vía electrónica (mail) un formulario de Google -dirigido a Directores, docentes y familia, según corresponda- que contiene la encuesta para ser respondida directamente.
<b>3°. Aplicación de la Encuesta a la población de estudio.</b>	Directores, docentes y familia-estudiantes reciben y contestan la Encuesta siguiendo las instrucciones.
<b>4°. Recepción de los formularios con respuesta.</b>	Directores, docentes y familia envían Encuesta con su respuesta a través de Formulario de Google.
<b>5°. Tabulación de datos</b>	El Investigador tabula los datos utilizando un programa informático (SPSS) para procesar la información de las Encuestas aplicadas.
<b>6°. Análisis e interpretación de los datos</b>	El Investigador analiza e interpreta los resultados considerando las conexiones que se encuentren entre éstos y lo que la literatura o investigaciones previas señalan al respecto

Fuente: Elaboración propia

### **3.5.1. Descripción del Instrumento**

La recolección de datos y la selección de instrumentos que serán utilizados en esta investigación, son vital importancia ya que nos permitirán guiar la búsqueda de información necesaria que dé respuesta a los objetivos planteados.

En el contexto actual que estamos viviendo frente a la pandemia declarada en marzo del presente año, COVID -19, se hizo necesario la creación y utilización de encuestas de opinión que permitan dar cuenta de lo relacionado con la gestión pedagógica de los establecimientos que imparten educación media técnico profesional Región del Maule, además se incorporaron 2 preguntas abiertas con la finalidad de entregar información fidedigna para la investigación.

Los instrumentos elaborados fueron enviados a través de link a los establecimientos que imparten educación técnico profesional, con el objetivo de incorporar la mayor población

que componen los diferentes estamentos de las comunidades educativas, por tanto se pretende tener una muestra significativa y así dar respuestas a los objetivos de nuestra investigación.

Dichos instrumentos, son de carácter descriptivo – exploratorio, por el cual se recolectarán los datos serán tres cuestionarios, los cuales constan de preguntas abiertas ya que “proporcionan una información más amplia y son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o la que tenemos es insuficiente” (Phillips, Phillips y Aaron, 2013 citado en Hernández et al, 2014, p. 252), y cerradas, puesto que su ventaja es que “cuando el cuestionario se envía por correo, se tiene un mayor grado de respuesta porque es fácil de contestar y completarlo requiere menos tiempo” (Hernández et al, 2014, p. 251).

El cuestionario será aplicado de forma autoadministrada, lo que significa que el cuestionario se proporciona directamente a los participantes, quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos” (Hernández et al, 2014, p. 264). Instruyéndolos por medio de indicaciones escritas en el instrumento sobre su manera de responder o completar, y se les deja un espacio libre para su abordaje y llenado.

La investigación contempla la colaboración de los directores de los establecimientos de enseñanza media técnico profesional, a quienes se les enviaron los links, para que ellos puedan socializarlos con sus comunidades educativas y así sean recibidos por directivos, profesores y apoderados.

El objetivo de los cuestionarios es conocer las opiniones de diversos actores del sistema escolar (directivos, docentes, familia y estudiantes) de la región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19. Para lo cual serán elaboradas tres cuestionarios, uno para directivos, otro para profesores y el último para las familias.

### **Estructura del cuestionario de directivos**

El cuestionario dirigido a los directivos tiene por objetivo recopilar información respecto de la gestión pedagógica directiva en el marco de la crisis sanitaria y está estructurado en cinco dimensiones y a su vez, en indicadores como se detalla en el Cuadro N° X más dos preguntas abiertas.

- La primera dimensión reúne información para elaborar una caracterización de los directivos de la región del Maule.
- La segunda dimensión recoge su impresión respecto a su rutina de trabajo en el marco de la pandemia COVID-19.

- La tercera dimensión considera su opinión respecto a los desafíos de implementación que han debido abordar en el marco de la pandemia COVID-19, respecto a su gestión pedagógica.

- La cuarta dimensión contempla los apoyos recibidos por parte de sus jefaturas, ya sean Sostenedores o Mineduc.

- La quinta dimensión hace mención a la forma en la cual debería ser el regreso a las escuelas el año 2021 y como debería ser este regreso.

Las dimensiones, subdimensiones e indicadores contemplados en la estructura del instrumento, más las preguntas abiertas formuladas se muestran en el siguiente cuadro.

**Tabla 3: Estructura del cuestionario para directivos**

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Indicador</b>
<b>ANTECEDENTES PERSONALES Y CURRICULARES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexo</li> <li>- Edad</li> <li>- Título Profesional</li> <li>- Años de trabajo como director/a</li> <li>- Grado(s) académico(s)</li> <li>- Modalidad del establecimiento donde ejerce (marque todas las que corresponda)</li> <li>- Tipo de establecimiento educacional donde trabaja actualmente</li> <li>- Contrato de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Masculino – Femenino</li> <li>- hasta 25 - entre 26 y 30 - entre 31 y 40 - entre 41 y 50 - más de 50</li> <li>- Profesor/a de Educación inicial - Profesor/a de Enseñanza Básica - Profesor/a de Enseñanza Media - otro</li> <li>- hasta 2 años - de + de 2 a 5 años - de más de 5 a 10 años - de más de 10 a 15 años - más de 15 años</li> <li>- Licenciado – Magister - Doctor – ninguno</li> <li>- Preescolar – Básica - Media TP - Media HC - Superior</li> <li>- MUN - P. SUBV. - P. PAG. - MUN. TP - P. SUBV. TP - CFT – IP – Universidad</li> <li>- Planta regular (contrato indefinido) - Planta no regular (a contrata o plazo fijo) – Honorarios</li> </ul>
<b>A. RUTINA DE TRABAJO</b>	-Asegurar la ayuda a los padres o cuidadores para	Siempre A veces

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Indicador</b>
	apoyar el aprendizaje de los estudiantes - Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante - Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis - Garantizar el bienestar de los docentes - Garantizar el bienestar del estudiante - Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa - Gestionar la entrega de beneficios sociales -becas - Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID 19 - Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes - Supervisión, evaluación y orientación de profesores - Otra.	Rara vez Nunca
<b>B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN</b>	- Disponibilidad de infraestructura tecnológica - Abordar la salud emocional de los estudiantes - Abordar la salud emocional de los docentes - Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales - Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar - Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje - Falta de comunicación adecuada con los padres para	Muy de Acuerdo De Acuerdo En Desacuerdo Muy en Desacuerdo

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Indicador</b>
	coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios - Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación - Otra.	
<b>C. APOYOS RECIBIDOS DE JEFATURA (Sostenedor, Mineduc)</b>	- Asuntos pedagógicos Asuntos financieros - Normas disciplinarias en general - Problemas con la comunidad escolar - Administración del recurso humano - Otra.	Siempre A veces Rara vez Nunca
<b>D. REGRESO A LAS ESCUELAS</b>	- Readecuación de los modelos de evaluación - Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases - Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial - Reemplazo/ajustes de los contenidos - Extensión del año escolar 2020 a 2021 - Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales - Cancelación del año escolar - Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos Otra.	Muy de Acuerdo De Acuerdo En Desacuerdo Muy en Desacuerdo
<b>PREGUNTAS ABIERTAS</b>	¿Cuáles fueron los 3 principales problemas que usted enfrentó como director? (en orden de relevancia) A partir de esta experiencia, ¿Sus 3 aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia)	

Fuente: Elaboración propia

## Estructura del cuestionario de docentes

El cuestionario dirigido a los docentes tiene por objetivo recopilar información respecto de la gestión pedagógica en el marco de la crisis sanitaria en donde deberán responder un cuestionario el cual estará estructurado en siete dimensiones y a su vez, en indicadores como se detalla en el Cuadro N° X más dos preguntas abiertas, al igual que los directivos.

- La primera dimensión reúne información para elaborar una caracterización de los docentes de la región del Maule que participaran del estudio.
- La segunda recoge su impresión respecto a su rutina de trabajo en el marco de la pandemia COVID-19.
- La tercera dimensión busca conocer las estrategias educativas llevadas a cabo por los docentes en el marco de la pandemia COVID-19.
- La cuarta dimensión pretende saber su opinión respecto a los efectos del contexto en su labor docente como en los estudiantes.
- La quinta dimensión hace mención a la relación escuela – familia y como esta se vio afectada durante este último año.
- La sexta dimensión busca conocer el apoyo recibido por parte de la escuela durante este año.
- La séptima dimensión hace mención a la forma en la cual debería ser el regreso a las escuelas el año 2021 y como debería ser este regreso.

Las dimensiones, subdimensiones e indicadores contemplados en la estructura del instrumento, más las preguntas abiertas formuladas se muestran en el siguiente cuadro:

**Tabla 4: Estructura del cuestionario para docentes**

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Indicador</b>
<b>ANTECEDENTES PERSONALES CURRICULARES</b>	<b>Y</b> - Sexo - Edad  - Título Profesional  - Años de trabajo como Docente	- Masculino – Femenino - hasta 25 - entre 26 y 30 - entre 31 y 40 - entre 41 y 50 - más de 50 - Profesor/a de Educación inicial - Profesor/a de Enseñanza Básica - Profesor/a de Enseñanza Media - otro

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Indicador</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grado(s) académico(s)</li> <li>- Modalidad del centro donde trabaja principalmente</li> <li>- Tipo de establecimiento educacional donde trabaja actualmente</li> <li>- Tipo de contrato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hasta 2 años - de 3 a 5 años</li> <li>- de 6 a 10 años - de 11 a 15 años - más de 15 años</li> <li>- Licenciado – Magister - Doctor – ninguno</li> <li>- Preescolar – Básica - Media/media laboral – Superior</li> <li>- MUN - P. SUBV. - P. PAG. - MUN. TP - P. SUBV. TP - CFT – IP – Universidad</li> <li>- Planta regular (contrato indefinido) - Planta no regular (a contrata o plazo fijo) – Honorarios</li> </ul>
<b>A. RUTINA DE TRABAJO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir / responder a correo electrónico / WhatsApp / SMS</li> <li>- Planifica / prepara clases con nuevas herramientas</li> <li>- Realiza clases con nuevos métodos / herramientas</li> <li>- Asiste / participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia</li> <li>- Participa en reuniones pedagógicas a distancia</li> <li>- Apoya a nivel socioemocional a las familias de los estudiantes</li> <li>- Apoya pedagógicamente a las familias de los estudiantes</li> <li>- Efectúa llamadas telefónicas y/o video llamadas</li> <li>- Otra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Siempre</li> <li>A veces</li> <li>Rara vez</li> <li>Nunca</li> </ul>
<b>B. ESTRATEGIAS EDUCATIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de materiales digitales</li> <li>- Orientaciones a las familias</li> <li>- Uso de materiales disponibles en el colegio</li> <li>- Clases de video grabadas</li> <li>- Enviar actividades escolares impresas</li> <li>- Clases on line</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Siempre</li> <li>A veces</li> <li>Rara vez</li> <li>Nunca</li> </ul>

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Indicador</b>
	- Comunicación por radio - Otra.	
<b>C. EFECTOS DE CONTEXTO</b>	- El aprendizaje en el estudiante - La motivación en el estudiante - Desarrollo de mis tareas propuestas - Desarrollo de las tareas de los estudiantes - Otra.	Aumentó Sin cambios No sabe o no responde Disminuyó
<b>D. ESCUELA-FAMILIA</b>	- La comunicación - La participación - El vínculo afectivo	Mejóro Sin cambio No sabe o no responde  Disminuyó
<b>E. ESCUELA-PROFESOR</b>	- Apoyo al docente - Las horas de trabajo	Aumentó Sin cambios No sabe o no responde Disminuyó
<b>F. REGRESO A LAS ESCUELAS</b>	- Readecuación de los modelos de evaluación - Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases - Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial - Reemplazo/ajustes de los contenidos - Extensión del año escolar 2020 a 2021 - Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales - Cancelación del año escolar - Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos - Otra.	Muy de Acuerdo De Acuerdo En Desacuerdo Muy en Desacuerdo
<b>PREGUNTAS ABIERTAS</b>	A partir de esta crisis, ¿Cuáles fueron los 3 principales problemas que usted enfrentó como profesor? (en orden de	

Dimensión	Subdimensión	Indicador
	relevancia) A partir de esta experiencia ¿Sus 3 aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia)	

Fuente: Elaboración propia

### Estructura del cuestionario dirigido a las familias

El cuestionario busca precisar información de las familias respecto del apoyo que han debido entregar a sus hijos y está estructurado en cinco dimensiones y a su vez, en indicadores más dos preguntas abiertas dirigido a los apoderados, y una dimensión más una pregunta abierta dirigida a los estudiantes como se detalla en el Cuadro N° X.

- La primera dimensión reúne información para elaborar una caracterización personal y curricular de los apoderados de la región del Maule.
- La segunda dimensión recoge su impresión respecto a la rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos o pupilos en el marco de la pandemia COVID-19.
- La tercera dimensión considera su opinión respecto a los desafíos de implementación que han debido abordar en el marco de la pandemia COVID-19, para su proceso de enseñanza aprendizaje.
- La cuarta dimensión contempla los apoyos recibidos por parte del centro escolar durante este último año.
- La quinta dimensión hace mención a la forma en la cual debería ser el regreso a las escuelas el año 2021 y como debería ser este regreso.
- La sexta dimensión dirigida al estudiante busca conocer la situación del estudiante y como este ha llevado a cabo su proceso educativo durante este último año en el contexto de la pandemia COVID-19

Las dimensiones, subdimensiones e indicadores contemplados en la estructura del instrumento, más las preguntas abiertas formuladas se muestran en el siguiente cuadro.

**Tabla 5: Estructura del cuestionario para la familia**

Dimensión	Subdimensión	Indicador
<b>ANTECEDENTES PERSONALES Y CURRICULARES</b>	- Su relación con el estudiante es  - Sexo - Edad	- Padre – Madre - Hermano/a - Abuelo/a - otro Masculino – Femenino - hasta 25 - entre 26 y 30 - entre 31 y 40 - entre 41 y 50 - más de 50

Dimensión	Subdimensión	Indicador
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo estable</li> <li>- Último nivel educativo alcanzado</li> <li>- Número de hermanos(as) del estudiante en edad escolar N°</li> <li>- Nivel (es) de estudios de su(s) hijos(as)</li> <li>- Número de hermanos(as) del estudiante en edad escolar N°</li> <li>- Nivel (es) de estudios de su(s) hijos(as)</li> <li>- Tipo(s) de establecimiento</li> <li>- Recibe algún tipo de beneficio social directo o indirecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si – No</li> <li>- Básica – Media - Superior</li> <li>- Básica – Media - Superior</li> <li>- Preescolar – Básica – Media - Superior</li> <li>MUN - P. SUBV. - P. PAG. - MUN. TP - P. SUBV. TP - CFT – IP – Universidad</li> <li>- Asignación familiar - SEP - Beca alimentación - Pase escolar - Otros beneficios del Ministerio de Desarrollo Social - Beca de útiles escolares – Otros – Ninguno</li> </ul>
<p><b>A. RUTINA DE TRABAJO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SU(S) HIJO(OS)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoya en el aprendizaje a su(s) hijo (s) en el hogar</li> <li>- Aborda la salud emocional de ellos/as</li> <li>- Garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizajes</li> <li>- Monitorea el avance académico de ellos/as</li> <li>- Supervisa y orienta a su(s) hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Siempre</li> <li>A veces</li> <li>Rara vez</li> <li>Nunca</li> </ul>
<p><b>B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN PARA EL PROCESO E/A</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, Tablet, etc. para el uso escolar</li> <li>- Cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea</li> <li>- Usted dispone de habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Muy de Acuerdo</li> <li>De Acuerdo</li> <li>En Desacuerdo</li> <li>Muy en Desacuerdo</li> </ul>

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Indicador</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observa un equilibrio entre las actividades escolares digitales y no digitales de su(s) hijo(s)</li> <li>- Dispone de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar</li> <li>- Dispone de un espacio físico que permite desarrollar las actividades educativas de su(s) hijo(s)</li> <li>- Existe una comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje</li> <li>- Los profesores(as) se coordinan con su(s) hijo(s) de forma cotidiana.</li> <li>- Otro desafío.</li> </ul>	
<b>C. APOYOS VISTOS DESDE EL CENTRO ESCOLAR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asuntos pedagógicos (materiales, guías, videos explicativos de las actividades)</li> <li>- Orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s)</li> <li>- En la provisión de alimentación Escolar</li> <li>- En comunicación de beneficios escolares</li> <li>- Otro.</li> </ul>	<p>Siempre A veces Rara vez Nunca</p>
<b>D. REGRESO A LAS ESCUELAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes</li> <li>- Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases</li> <li>- Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial</li> <li>- Reemplazo/ajustes de los contenidos</li> <li>- Extensión del año escolar 2020 a 2021</li> </ul>	<p>Muy de Acuerdo De Acuerdo En Desacuerdo Muy en Desacuerdo</p>

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensión</b>	<b>Indicador</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales</li> <li>- Cancelación del año escolar (Término)</li> <li>- Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos</li> <li>- Otra acción</li> </ul>	
<b>E. SITUACIÓN DEL ESTUDIANTE.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tengo un lugar definido para estudiar.</li> <li>- Me siento demasiado cansado/a para estudiar</li> <li>- Me siento demasiado distraído/a para estudiar</li> <li>- Las tareas del colegio en este último tiempo me agotaron</li> <li>- Me cuesta mantener la atención en este nuevo proceso educativo</li> <li>- Las clases de mis profesores me aburren</li> <li>- Participo activamente en las actividades académicas online</li> <li>- A menudo tengo distractores para poder estudiar (radio, televisión prendida y/o personas conversando)</li> </ul>	<p>Muy de Acuerdo De Acuerdo En Desacuerdo Muy en Desacuerdo</p>
<b>PREGUNTAS ABIERTAS APODERADO</b>	<b>AL</b>	<p>¿Cuáles fueron los principales problemas que usted enfrentó como padre, madre o tutor en el proceso escolar de su(s) hijo(s) en su hogar? (escriba tres en orden de relevancia)</p> <p>A partir de esta crisis, ¿Cuáles son los principales aprendizajes que usted obtuvo? (escriba tres en orden de relevancia)</p>
<b>PREGUNTA ABIERTA ESTUDIANTE</b>	<b>AL</b>	<p>A partir de esta crisis. ¿Cuáles fueron los principales problemas que tuviste en este nuevo proceso escolar? (escriba tres en orden de relevancia)</p>

Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que se solicitó el apoyo de los directores de los establecimientos y también a los jefes DAEM de las comunas de la región, al ser el cuestionario de carácter voluntario y confidencial, pudiesen existir sujetos que omitan su colaboración. Por este motivo se considerarán para el estudio solo los datos de quienes respondan el instrumento.

Luego de ser respondidas las encuestas por directores, docentes y apoderados, éstas se reúnen en una base de datos que serán compartidos de acuerdo con el objeto de estudio para ser utilizadas en los análisis estadísticos que nos permitan obtener visiones y conclusiones de los objetivos planteados para esta investigación.

Posteriormente se utilizó el programa *Statistical Package for the social Sciencies* (SPSS), software informático que proporciona a los investigadores herramientas que permiten consultar datos y formular hipótesis de forma rápida, ejecutar procedimientos para aclarar las relaciones entre variables, identificar tendencias y realizar predicciones.

Una vez recolectados los datos se organiza la información para luego ser tabulados, se elaboran tablas de frecuencias con respuestas obtenidas por los participantes y gráficos que dan cuenta de la información de las encuestas aplicadas.

Posteriormente se establecen las tendencias y porcentajes con la finalidad de conceptualizar las percepciones de los encuestados en todas sus dimensiones van guiando el estudio y para luego comparar con los objetivos de la investigación.

Los resultados obtenidos sobre la Gestión Pedagógica en el marco de los establecimientos educacionales que imparten educación técnico profesional, bajo la crisis sanitaria producto del COVID-19" y que fueron contestadas por directivos, docentes y familias del sistema educativo, cumple con la normativa establecida en la Ley N°. 21.096 de confidencialidad y privacidad.

### **3.6. Criterios de Confiabilidad y Validez de los instrumentos**

Para esta investigación los datos fueron extraídos a través de la aplicación de dos instrumentos de recolección o medición de datos; el cuestionario y entrevista individual semiestructurada, los que reúnen los requisitos esenciales la confiabilidad y la validez necesarias para esta investigación.

La confiabilidad de un instrumento de edición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales (Hernández-Sampieri et al., 2013; Kellstedt y Whitten, 2013; y Ward y Street, 2009, citado en Hernández et al., 2014, p. 200) y la validez se refiere “al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (Hernández et al., 2014, p. 200).

Para otorgar validez a la investigación se utilizaron dos herramientas: la triangulación de datos y validez de contenido.

Triangulación de datos: Dentro de esta triangulación tenemos presente en esta investigación la Triangulación de Informantes, la cual implica la coexistencia de distintos informantes, su objetivo es verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de investigaciones. Es por esto que resulta importante rescatar tanto las opiniones de diversos actores del sistema escolar (directivos, docentes, familia y estudiantes) para contrastar sus visiones y verificar la confiabilidad de sus discursos. (Revista de Medios y Educación. N° 47 Julio 2015, p74-75)

Validez de contenido: “Se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. (...) Un instrumento de medición requiere contener representados prácticamente todos los ítem del dominio de contenido de las variables a medir”. (Hernández et al, 2003, p347-348).

Nuestra investigación esta validada ya que los instrumentos de medición abarcan un gran número de variables de la gestión escolar, tales como rutinas de trabajo, estrategias educativas, motivación docente, motivación escolar, relación familia-escuela, relación docente-escuela, retorno a clases presenciales, apoyos entre otros, todas estrechamente ligadas a los objetivos de la investigación.

A su vez, para validar el contenido de esta herramienta de recolección de datos, fue utilizada la técnica del juicio de expertos considerando cuatro fases; la primera fase, diseño de los instrumentos los cuales van dirigidos a directivos, docentes y familia; segunda fase socialización con actores claves en donde instrumentos se enviaron a directivos, docentes y familia de la comunidad educativa; la tercera fase modificaciones del diseño en donde se modifican los instrumentos de acuerdo a las observaciones y sugerencias recolectadas por los actores claves; y la cuarta fase de revisiones y modificaciones finales por parte de docentes del programa de Magíster en Políticas y Gestión Educacional (MPGE). A continuación se detalla fases de validación del instrumento en el cuadro XX.

**Tabla 6: Fases de validación del instrumento**

<b>FASE</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>1°. Diseño de instrumentos</b>	Se diseñaron los instrumentos (para directivos, docentes y familia) en la plataforma “Formularios de Google”
<b>2°. Socialización con actores claves</b>	Los instrumentos se enviaron a docentes y directivos de la comunidad educativa donde el Investigador trabaja, para obtener observaciones y sugerencias de éste.
<b>3°. Modificaciones de diseño</b>	Se realizaron modificaciones de los instrumentos según las observaciones y sugerencias recolectadas por los actores claves.
<b>4°. Revisiones y modificaciones finales por parte de docentes del programa de MPGE</b>	Se enviaron los instrumentos ya modificados a docentes del programa de MGPE donde realizaron rectificaciones.

Fuente: Elaboración propia

En relación a la validez y confiabilidad, que son dos fases esenciales del proceso, lo que permite darle veracidad al instrumento de recolección de datos, dicho instrumento fue elaborado para la presente investigación (encuesta) y para ser validado, fue sometido a juicio de expertos en el área de educación, posibilitando la evaluación, la pertinencia de las preguntas y sus alternativas como en los ámbitos teóricos en la cual se sustenta.

Por consiguiente, se requirió a un grupo de profesionales expertos en educación los cuales contestaron de acuerdo los siguientes criterios: contar con un grado académico (doctor o magister en gestión escolar), ser profesionales de la educación, y tener experiencia profesional de al menos cinco años, ejerciendo en el sistema escolar y/o siendo integrante del equipo directivo de los establecimientos educación.

### **3.7. Operacionalización de Variables**

El proceso de operacionalización de las variables está estrictamente relacionado al tipo de técnica o metodología utilizada para la recolección de datos. Por lo que son concordantes con los objetivos planteados en la investigación, por consiguiente responden al enfoque utilizado y al tipo de investigación que se desarrolla.

Por tanto, las variables son delimitadas en sus dimensiones, con la finalidad de medirlas y observarlas en un contexto real, ahora bien los indicadores de cada una de las dimensiones se van a relacionar con las posibles respuestas que se obtendrán de los encuestados.

Asimismo, para medir esta variable es necesario su operacionalización, de manera que permita un proceso más claro para su medición, al mismo tiempo se definen sus dimensiones y sus indicadores; por lo cual las dimensiones son aspectos que se pueden medir y observar en las unidades de investigación.

Por lo tanto, operacionalización de las variables con sus respectivos indicadores, se muestra a continuación en la **Tabla N°7** con el fin de responder a los objetivos generales y específicos.

#### **Objetivo General**

Analizar las opiniones de diversos actores del sistema escolar (directivos, docentes, familia y estudiantes) de la Región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19

#### **Objetivos Específicos**

1° Identificar las prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos respecto de la enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los distintos actores.

2° Caracterizar los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para el desarrollo educativo.

3° Precisar cuáles serían las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas.

**Tabla 7: Operacionalización de las variables cuestionario Directivos**

Objetivo específico	Variables	Tipo de variable	Dimensión	Instrumento
1.- Identificar las prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos respecto de la enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los distintos actores.	- Sexo - Edad - Título Profesional - Años de trabajo. - Grado académico - Modalidad del centro donde trabaja - Tipo de establecimiento educacional. - Tipo de contrato.	Independiente	<b>Antecedentes personales y curriculares</b>	<b>Encuesta Directivos</b>
	-Ayuda padres /apoderados. -Evaluación del aprendizaje. - Prioridad curricular - Bienestar docentes - Bienestar estudiante -Políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa. - Beneficios sociales. - Atención médica COVID 19 - Distribución de alimentos - Orientación de profesores	Dependiente	<b>Rutina de trabajo</b>	<b>Encuesta Directivos</b>
2.- Caracterizar los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para el desarrollo educativo.	-Infraestructura tecnológica - Salud emocional estudiantes - Salud emocional docentes - Actividades digitales y no digitales. - Apoyo del aprendizaje desde el hogar	Dependiente	<b>Desafíos de implementación</b>	<b>Encuesta Directivos</b>

Objetivo específico	VARIABLES	Tipo de variable	Dimensión	Instrumento
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad familia.</li> <li>- Comunicación familia</li> <li>- Capacidad de adaptación docente.</li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo Pedagógico</li> <li>- Apoyo Financieros</li> <li>- Apoyo Norma y disciplina</li> <li>- Apoyo Convivencia Escolar</li> <li>- Apoyo Administración RRHH</li> </ul>	Dependiente	<b>Apoyos recibidos de jefatura (sostenedor, Mineduc)</b>	<b>Encuesta Directivos</b>
<b>3.- Precisar cuáles serían las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Readequación evaluación</li> <li>- Distribución de estudiantes</li> <li>- Continuidad educativa.</li> <li>- Ajuste contenidos</li> <li>- Extensión del año escolar</li> <li>- Carga de trabajo docente</li> <li>- Cancelación año escolar</li> <li>- Habitabilidad y seguridad de los espacios educativos.</li> </ul>	Dependiente	<b>Regreso a las escuelas</b>	<b>Encuesta Directivos</b>

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 8: Operacionalización de las variables cuestionario Docentes**

Objetivo específico	VARIABLES	Tipo de variable	Dimensión	Instrumento
<b>1.- Identificar las prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos respecto de la enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexo</li> <li>- Edad</li> <li>- Título Profesional</li> <li>- Años de trabajo.</li> <li>- Grado académico</li> <li>- Modalidad del centro donde trabaja</li> <li>- Tipo de establecimiento educacional.</li> <li>- Tipo de contrato</li> </ul>	Independiente	Antecedentes personales y curriculares	<b>Encuesta Docentes</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emails-WhatsApp - SMS</li> <li>- Clases con nuevas herramientas</li> </ul>	Dependiente	Rutina de trabajo	<b>Encuesta Docentes</b>

<b>Objetivo específico</b>	<b>Variables</b>	<b>Tipo de variable</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Instrumento</b>
<b>distintos actores.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clases con nuevos métodos.</li> <li>- Cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia</li> <li>- Reuniones pedagógicas a distancia</li> <li>- Apoyo socioemocional familias.</li> <li>- Apoyo pedagógico familias</li> <li>- Llamadas telefónicas y/o video llamadas</li> </ul>			
<b>2.- Caracterizar los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para el desarrollo educativo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de materiales digitales</li> <li>- Orientaciones a las familias</li> <li>- Uso de materiales disponibles en el colegio</li> <li>- Clases de video grabadas</li> <li>- Enviar actividades escolares impresas</li> <li>- Clases on line</li> <li>- Comunicación por radio</li> </ul>	Dependiente	Estrategias Educativas	<b>Encuesta Docentes</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje en el estudiante</li> <li>- Motivación en el estudiante</li> <li>- Desarrollo de mis tareas propuestas</li> <li>- Desarrollo de las tareas de los estudiantes</li> </ul>	Dependiente	<b>Efectos del Contexto</b>	<b>Encuesta Docentes</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación</li> <li>- Participación</li> <li>- Vínculo afectivo</li> </ul>	Dependiente	<b>Escuela-Familia</b>	<b>Encuesta Docentes</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo docente</li> <li>- Horas de trabajo</li> </ul>	Dependiente	<b>Escuela-Profesor</b>	<b>Encuesta Docentes</b>
<b>3.- Precisar cuáles serían las principales propuestas de</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Readecuación evaluación</li> <li>- Distribución de estudiantes</li> <li>- Continuidad</li> </ul>	Dependiente	<b>Regreso a las escuelas</b>	<b>Encuesta Docentes</b>

Objetivo específico	Variables	Tipo de variable	Dimensión	Instrumento
<b>cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas.</b>	educativa. - Ajuste contenidos - Extensión del año escolar - Carga de trabajo docente - Cancelación año escolar - Habitabilidad y seguridad de los espacios educativos.			

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 9: Operacionalización de las variables cuestionario Familia Estudiantes**

Objetivo específico	Variables	Tipo de variable	Dimensión	Instrumento
<b>1.- Identificar las prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos respecto de la enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los distintos actores.</b>	- Relación estudiante - Sexo - Edad - Trabajo estable - Nivel educativo alcanzado - Número de hermanos(as) en edad escolar N° - Nivel (es) de estudios de su(s) hijos(as) - Tipo(s) de establecimiento - Recibe beneficio social directo o indirecto	Independiente	Antecedentes personales y curriculares	<b>Encuesta Familia-Estudiante</b>
	- Apoya en el aprendizaje desde el hogar - Aborda la salud emocional de ellos/as - Garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizajes - Monitorea el avance académico de ellos/as - Supervisa y orienta a su(s) hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares.	Dependiente	<b>Rutina de trabajo en el proceso enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(os)</b>	<b>Encuesta Familia-Estudiante</b>

<b>Objetivo específico</b>	<b>Variables</b>	<b>Tipo de variable</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Instrumento</b>
<b>2.- Caracterizar los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para el desarrollo educativo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de materiales digitales</li> <li>- Orientaciones a las familias</li> <li>- Uso de materiales disponibles en el colegio</li> <li>- Clases de video grabadas</li> <li>- Enviar actividades escolares impresas</li> <li>- Clases on line</li> <li>- Comunicación por radio</li> <li>- Otra.</li> </ul>	Dependiente	<b>Desafíos de implementación para el proceso e/a</b>	<b>Encuesta Familia-Estudiante</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asuntos pedagógicos (materiales, guías, videos explicativos de las actividades)</li> <li>- Orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s)</li> <li>- En la provisión de alimentación Escolar</li> <li>- En comunicación de beneficios escolares</li> <li>- Otro.</li> </ul>		<b>Apoyos vistos desde el centro escolar</b>	<b>Encuesta Familia-Estudiante</b>
<b>3.- Precisar cuáles serían las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Readecuación evaluación</li> <li>- Distribución de estudiantes</li> <li>- Continuidad educativa.</li> <li>- Ajuste contenidos</li> <li>- Extensión del año escolar</li> <li>- Carga de trabajo docente</li> <li>- Cancelación año escolar</li> <li>- Habitabilidad y seguridad de los espacios educativos.</li> </ul>	Dependiente	<b>Regreso a las escuelas</b>	<b>Encuesta Familia-Estudiante</b>

Fuente: Elaboración propia

### **3.8. Condición Ética que Asegura Confiabilidad de los Datos**

En esta investigación, se considera la aplicación de una encuesta cuya participación será confidencial y voluntaria, donde los directores, docentes y familias (apoderados y estudiantes) de los establecimientos educacionales que imparten educación técnico profesional pertenecientes a la Región del Maule.

Por consiguiente, se envió una carta de patrocinio de la Universidad de Talca a los Jefe del Departamento de Educación Comunal de la Región del Maule con la finalidad de dar a conocer los objetivos del estudio, quienes realizarán la investigación, los tiempos destinados, para que participantes, en este caso directores, docentes y familia puedan contestar voluntariamente una encuesta para recopilar desde allí sus opiniones relacionadas a la gestión pedagógica en tiempos de pandemia COVID -19.

La totalidad de información adquirida a través de las encuesta será manejada de acuerdo con las normas de confidencialidad y privacidad que especifica la Ley N°. 21.096 que consagra el derecho a protección de los datos personales.

En el capítulo N°4 se expondrán los resultados desde la gestión pedagógica, donde se evidencian los principales hallazgos de los establecimientos educacionales que imparten educación técnico profesional en la Región del Maule, y que responden a la línea investigativa referida a distintos contextos en un escenario de COVID - 19.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS**

En el presente capítulo se exponen los principales resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de levantamiento de información, con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de investigación, comprobar Hipótesis, establecer pautas de comportamiento y relevar nuevas interrogantes del proceso de investigación.

Para procesar la información, en un primer momento, se utilizó el programa SPSS. Posteriormente se seleccionó la información de la modalidad técnico profesional de nivel medio, en el programa Excel de los actores familia, docentes y directores.

Para el tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos se efectuaron las siguientes acciones:

- a.** Tabular los datos por actor (familia, docentes y directivos)
- b.** Graficar los datos por actor
- c.** Analizar e interpretar los datos por actor, dimensión, subdimensión e indicador
- d.** Sintetizar respuestas por actor
- e.** Analizar conexiones entre actores y la literatura que señala la investigación al respecto.

A partir de este análisis, basado en la recogida de datos mediante la aplicación de cuestionarios, se pretende hacer una propuesta de trabajo, para establecimientos educacionales, a través de políticas locales, para enfrentar los principales desafíos educativos al retorno escolar, al determinar alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia, en establecimientos Técnicos Profesionales de nivel medio de la región del Maule.

A continuación, se detallarán los resultados obtenidos y los tejidos explicativos e inferencias por cada actor, analizando e interpretando las respuestas de cada dimensión contenida en las encuestas, basada en rutinas, desafíos, apoyos, situación y opinión de cada participante, respecto a su experiencia durante el proceso educativo a distancia en pandemia, cada dimensión contará con subdimensiones que representan las posibles acciones o situaciones experimentadas por cada encuestado, donde éste determina a través de un indicador la ocurrencia de la subdimensión. Además, se expondrán y analizarán preguntas abiertas contenidas en cada dimensión por cada actor encuestado, con la pretensión de enriquecer la descripción de situaciones y eventos del fenómeno estudiado.

## **4.1. ENCUESTA FAMILIA**

### **4.1.1. Contexto**

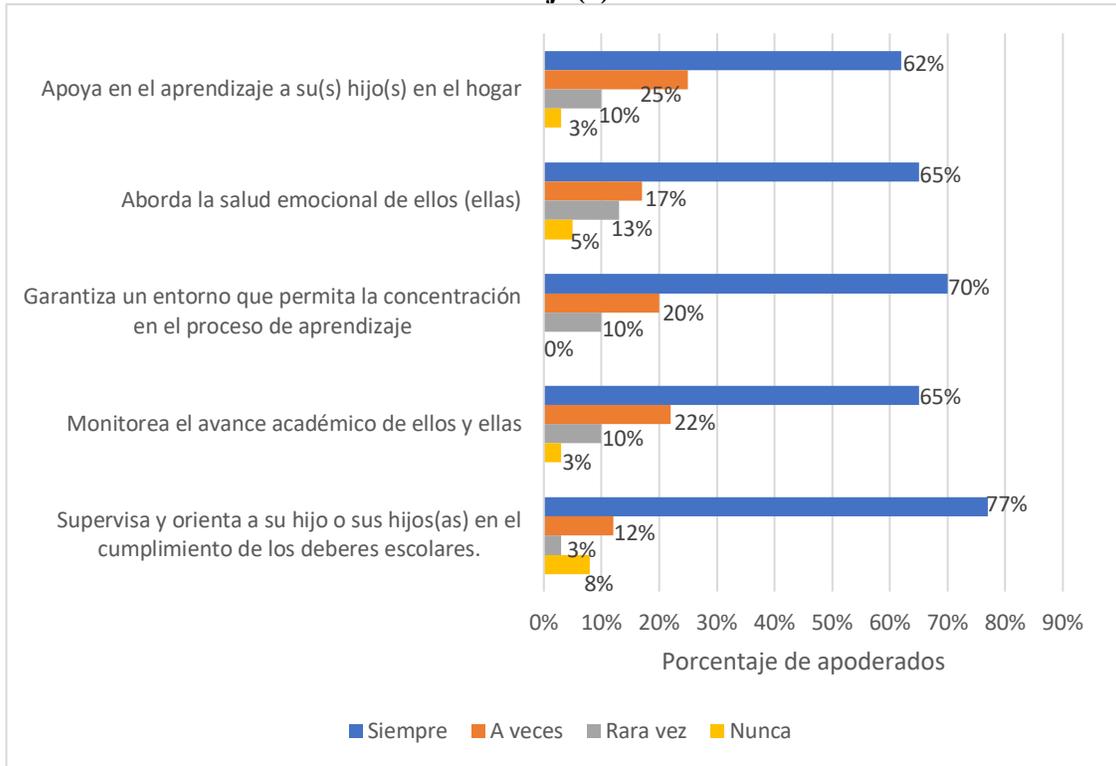
La encuesta de familias fue aplicada a un total de 40 padres y apoderados, incluido un estudiante, de los cuales corresponden a 36 personas son de sexo femenino y 4 de sexo masculino. El vínculo familiar principal con el estudiante y su proceso educativo se distribuyó de la forma que sigue: 36 Madres; 1 Padre; 2 Tíos y 1 estudiante. El rango etario de las personas que respondieron el cuestionario fue el siguiente: un estudiante menor de 25 años, dieciocho apoderados entre 31 a 40 años de edad, quince apoderados de 41 a 50 años, y seis apoderados mayores de 50 años. Respecto al nivel de estudios alcanzado, se puede señalar que la mayoría finalizó su escolaridad secundaria, es decir, 24 apoderados poseen el título de enseñanza media (5 hombres y 19 mujeres); 3 apoderadas no completaron educación media (3 mujeres); 6 apoderados cuentan con estudios superiores (6 mujeres); 2 apoderados poseen educación superior incompleta (2 mujeres); y 6 apoderadas cursaron enseñanza básica, 3 de ellas cuentan con educación básica (3 mujeres) y 3 apoderadas cuentan con educación básica incompleta (3 mujeres).

Con respecto al nivel de estudio de los hijos presentes en el hogar, la distribución sería la siguiente: 5 hijos en preescolar, 14 hijos en básica, 37 hijos en educación media y 1 hijo en educación superior. En cuanto a la dependencia administrativa de los establecimientos, los estudiantes se distribuyen de la siguiente manera: 2 en jardín JUNJI-INTEGRA; 10 en municipal; 28 en municipal técnico profesional; 4 en particular subvencionado; 12 en particular subvencionado técnico profesional; 1 en instituto profesional y 1 en universidad, de los cuales en media el 74% corresponde a educación técnico profesional y el 26% a educación científico humanista. Referente a la cantidad de estudiantes que perciben beneficios del estado, se cuentan: 59 alumnos que reciben y 7 que no reciben. En los tipos de beneficios que reciben, se distribuyen de la siguiente manera: 23 asignación familiar; 18 beca alimentación; 4 útiles escolares; 7 pase escolar; 4 otros beneficios del ministerio de desarrollo social; y 3 subvención escolar preferencial. Por tanto, el 89% recibe beneficios mientras que el 11% no los recibe.

### **4.1.2. Dimensión A: Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)**

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “A” denominada Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s), entendida como: 5 preguntas o subdimensiones, respecto a las rutinas de trabajo que realizaron las madres, los padres y apoderados en el hogar, para apoyar el proceso a distancia de enseñanza aprendizajes de sus hijos. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión “A”, con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Gráfico 1. Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de su(s) hijo(s)**



Fuente: Elaborado con los datos obtenidos de la encuesta familia de la presente investigación.

De acuerdo a los datos expuestos en el gráfico N°1 **Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)**, se puede establecer que los apoderados en el descriptor 1 apoya en el aprendizaje a su(s) hijo(s) en el hogar el 62% declara que siempre apoya en el aprendizaje de sus hijos en el hogar y el 25% señala a veces. En el descriptor 2 aborda la salud emocional de ellos (ellas), el 65% de los apoderados señala que siempre aborda la salud emocional de ellos (ellas) y 17% responde que lo hace a veces. En el descriptor 3 garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizaje el 70% siempre garantiza un entorno que permite la concentración en el proceso de aprendizaje y un 20% señala que solo a veces. En el descriptor 4 monitorea el avance académico de ellos y ellas el 65% de los apoderados indica que siempre monitorea el avance académico de ellos y ellas, el 23% señala que lo hace a veces y el 10% declara rara vez. En el descriptor 5 supervisa y orienta a su hijo o sus hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares el 78% de los apoderados indica que supervisa y orienta a sus hijos en el cumplimiento de los deberes escolares y el 13% señala que solo a veces.

En la siguiente **tabla** se exponen las respuestas de madres, padres y apoderados de la dimensión A de acuerdo al estudio de la familia:

**Tabla 10. Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)**

Nº	Descriptor dimensión A	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
1	Apoya en el aprendizaje a su(s) hijo(s) en el hogar	25 (62%)	10 (25%)	4 (10%)	1 (3%)
2	Aborda la salud emocional de ellos (ellas)	26 (65%)	7 (17%)	5 (13%)	2 (5%)
3	Garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizaje	28 (70%)	8 (20%)	4 (10%)	0 (0%)
4	Monitorea el avance académico de ellos y ellas	26 (65%)	9 (22%)	4 (10%)	1 (3%)
5	Supervisa y orienta a su hijo o sus hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares.	31 (77%)	5 (12%)	1 (3%)	3 (8%)

Fuente: Elaboración propia

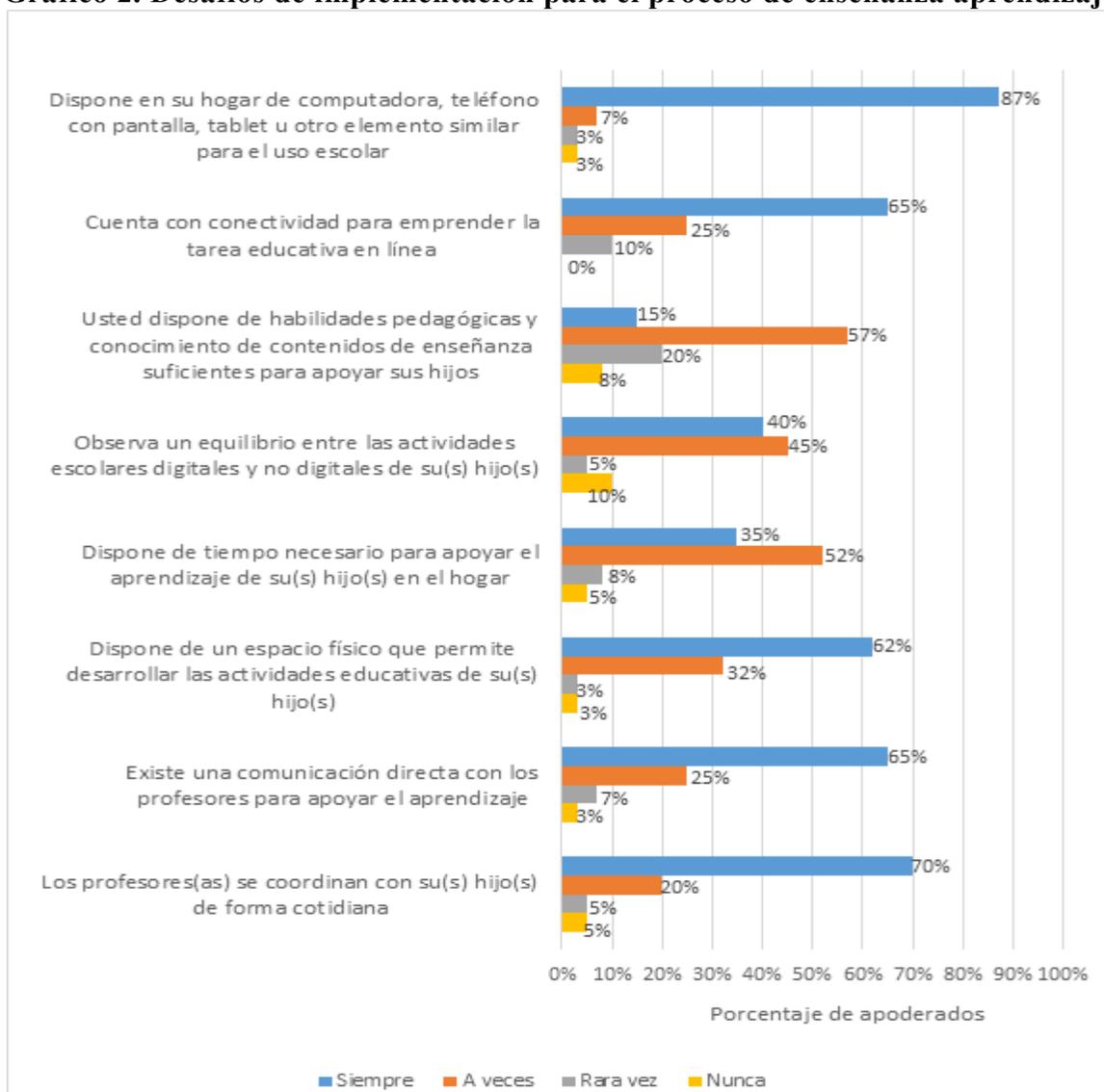
Las respuestas de padres y apoderados con respecto a la Dimensión “A” **Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)**, se visualiza preocupación por sobre la mitad de los apoderados, respecto al apoyo en las rutinas de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Llama la atención positivamente la supervisión y orientación para el cumplimiento de los deberes escolares de sus hijos, con más de la tercera parte de los apoderados apoyando en esta rutina, se destaca también, casi la tercera parte de los apoderados, que garantiza un entorno que permite la concentración en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en cuanto al monitoreo del avance académico de ellos y ellas, aumenta la irregularidad en cuanto al apoyo en esta rutina, sumando la expresión a veces y rara vez un 32% además de la existencia de un 3% de apoderados que nunca lo ha hecho. En cuanto a abordar la salud emocional de ellos y ellas, también se muestra una irregularidad por parte de los apoderados en esta rutina, sumando las expresiones a veces y rara vez un 30% y más de un 5% de apoderados que nunca lo han hecho. Finalmente, el apoyo en el aprendizaje a su(s) hijo(s) en el hogar, es la rutina con mayor irregularidad, sumando un 35% las expresiones a veces y rara vez y además un 3% de apoderados que nunca lo han hecho.

Se puede inferir que los padres y apoderados han asumido en su mayoría con interés y responsabilidad el apoyo en las rutinas de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s), a través de la supervisión, orientación y garantía de un entorno adecuado, sin embargo, falta fortalecer el monitoreo, la salud emocional y el apoyo en el aprendizaje de su(s) hijo(s), de manera que sería pertinente orientar desde el establecimiento a los apoderados para el fortalecimiento de las rutinas que presentan menor recurrencia, dado que los apoderados no cuentan con la experiencia en este ámbito.

### 4.1.3. Dimensión B: Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza aprendizaje

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “B” denominada **Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza aprendizaje**, entendida como: 8 preguntas o subdimensiones, respecto a los desafíos de implementación que enfrentaron las madres, los padres y apoderados en el hogar, para apoyar el proceso a distancia de enseñanza aprendizajes de sus hijos. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión “B”, con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Gráfico 2. Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza aprendizaje**



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los datos expuestos en el gráfico N°2 **Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza-aprendizaje**, se puede establecer que los apoderados en el descriptor 1 el 87% siempre dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, tablet u otro elemento similar para el uso escolar y el 7% a veces. En el descriptor 2 se puede establecer que el 65% siempre cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea y a veces el 25%. En el descriptor 3 se puede establecer que el 57% a veces dispone de habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos, el 20% rara vez, el 15% siempre y el 8% nunca. En el descriptor 4 se puede establecer que el 45% a veces observa un equilibrio entre las actividades escolares digitales y no digitales de su(s) hijo(s) y el 40% siempre.

En el descriptor 5 se puede establecer que el 52% a veces dispone de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar y el 35% siempre. En el descriptor 6 se puede establecer que el 62% siempre dispone de un espacio físico que permite desarrollar las actividades educativas de su(s) hijo(s) y el 32% a veces. En el descriptor 7 el 65% declara que siempre existe una comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje y el 25% declara que a veces. Por último, en el descriptor 8 el 70% declara que siempre los profesores(as) se coordinan con su(s) hijo(s) de forma cotidiana y el 20% declara que a veces.

En la siguiente **tabla** se exponen las respuestas de madres, padres y apoderados de la dimensión B de acuerdo al estudio de la familia

**Tabla 11. Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza- aprendizaje**

N°	Descriptor dimensión B	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
1	Dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, tablet u otro elemento similar para el uso escolar	35 (87%)	3 (7%)	1 (3%)	1 (3%)
2	Cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea	26 (65%)	10 (25%)	4 (10%)	0 (0%)
3	Usted dispone de habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos	6 (15%)	23 (57%)	8 (20%)	3 (8%)
4	Observa un equilibrio entre las actividades escolares digitales y no digitales de su(s) hijo(s)	16 (40%)	18 (45%)	2 (5%)	4 (10%)
5	Dispone de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar	14 (35%)	21 (52%)	3 (8%)	2 (5%)
6	Dispone de un espacio físico que permite desarrollar las actividades educativas de su(s) hijo(s)	25 (62%)	13 (32%)	1 (3%)	1 (3%)

7	Existe una comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje	26 (65%)	10 (25%)	3 (7%)	1 (3%)
8	Los profesores(as) se coordinan con su(s) hijo(s) de forma cotidiana	28 (70%)	8 (20%)	2 (5%)	2 (5%)

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas de padres y apoderados con respecto a la Dimensión “B” **Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza- aprendizaje**, evidencia una alta disposición del 87% que siempre tiene dispositivos tecnológicos en el descriptor 1 dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, tablet u otro elemento similar para el uso escolar, sin embargo, en el descriptor 2 cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea, disminuye a un 65% siempre contar con conectividad. Por tanto, se puede inferir que, si bien un gran porcentaje de estudiantes posee un dispositivo tecnológico, no necesariamente tiene acceso real para la conexión a clases virtuales, realizar trabajos digitales e interactuar en línea, entre otros.

En el descriptor 3 dispone de habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos, se observa que la mayoría correspondiente al 57%, solo lo hace a veces, exponiendo irregularidad al igual que el 20% que contesta rara vez, sumado al 8% que nunca tiene la habilidad ni el conocimiento, por sobre la constancia siempre que corresponde a un porcentaje bajo del 15%. Se infiere que los apoderados que no apoyan siempre a sus hijos, es porque no cuentan con las habilidades pedagógicas y conocimientos de contenidos de enseñanza suficientes para hacerlo.

En el descriptor 4 observa un equilibrio entre las actividades escolares digitales y no digitales de su(s) hijo(s), el 45% declaró a veces, el 10% nunca, exponiendo una percepción de irregularidad frente al equilibrio entre las actividades digitales y no digitales y el 40% que responde siempre en menor porcentaje manifiesta equilibrio en su percepción. Se infiere que los profesores han utilizado irregularmente el equilibrio entre actividades digitales y no digitales, ya que más de la mitad de los apoderados señaló a veces y nunca, pudiendo existir mayor inclinación hacia una tendencia (digital o no digital).

En el descriptor 5 dispone de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar, el 52% de los apoderados señaló a veces y el 8% señala nunca, exponiendo más de la mitad de los apoderados falta de tiempo respecto a un 32% que contesto siempre tener tiempo para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Se infiere que los estudiantes debieron desarrollar mayor autonomía para resolución de tareas, ya que solo a veces la mayoría fue apoyada en el hogar, del mismo modo se infiere que los apoderados que no tienen tiempo para esta acción, es porque ya tienen el tiempo comprometido en otras acciones de las cuales dependen. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes debió guiar y desarrollar su propio aprendizaje limitado a su comprensión e indagación.

En el descriptor 6 dispone de un espacio físico que permite desarrollar las actividades educativas de su(s) hijo(s), se observa un porcentaje mayor que corresponde al 62% de los apoderados que respondieron siempre y un porcentaje significativo que corresponde al 32%

que contesto a veces, el cual expone incertidumbre respecto a la disposición del espacio físico. Se infiere que la mayoría, por sobre la mitad de los estudiantes, dispusieron de un espacio físico para el desarrollar sus actividades educativas, sin embargo, un porcentaje significativo correspondiente al 32%, solo a veces contó con el espacio físico para su desarrollo, lo que denota falta de equidad de las condiciones entre estudiantes, para realizar las actividades educativas y por tanto la calidad del proceso y los resultados que arrojen este tipo de prácticas educativas en el hogar, se pueden ver desfavorecidas por la carencia del espacio necesario para su desarrollo.

En el descriptor 7 existe una comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje, el 65% de los apoderados señaló siempre y el 25% señaló a veces. Se infiere que, si más de la mitad tuvo apoyo, es porque la comunicación directa con el profesor se hace imprescindible para el avance del aprendizaje de la mayoría de los estudiantes, por tanto, es necesaria una constante disposición del profesor para escenarios a distancia. Sin embargo, existe un porcentaje significativo del 25% de los apoderados que a veces tuvo comunicación directa con el profesor, por tanto, se infiere que no todos los apoderados lograron vincularse efectivamente a través del profesor y tampoco lograron apoyar en el aprendizaje de manera efectiva a sus hijos.

En el descriptor 8 los profesores(as) se coordinan con su(s) hijo(s) de forma cotidiana, el 70% de los apoderados declaró que siempre y el 20% señaló a veces. Se infiere que más de la mitad de los profesores mantuvieron una coordinación constante con más de la mitad de los estudiantes, para el desarrollo de las actividades educativas, durante todo el periodo de clases a distancia, lo que denota un compromiso de ambas partes con este proceso. Sin embargo, significativamente el 20% de los apoderados contestó a veces, exponiendo irregularidad en la percepción de coordinación entre el profesor y su hijo, por lo que se infiere falta de compromiso por una de las partes en cuestión o falta de capacidad del profesor para lograr coordinar con todos los estudiantes de forma cotidiana.

#### 4.1.3.3. Pregunta abierta de la dimensión B

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los apoderados, respecto a **otros desafíos de implementación para el proceso de enseñanza-aprendizaje**, que señalaron tener, además de los consultados.

**Tabla 12. Otros desafíos de implementación para el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Nº	Descriptor dimensión B respuestas abiertas	Número de apoderados (%)
1	Ninguna	19 (47%)
2	Desconocimiento del sistema de evaluación on line	2 (5%)
3	Nivel de apoyo de los profesores a los estudiantes	2 (5%)

4	Menor concentración en casa	1 (2,5%)
5	Llamado de asistente social	1 (2,5%)
6	Hijos con déficit atencional	1 (2,5%)
7	No responde	14 (35%)

Fuente: Elaboración propia

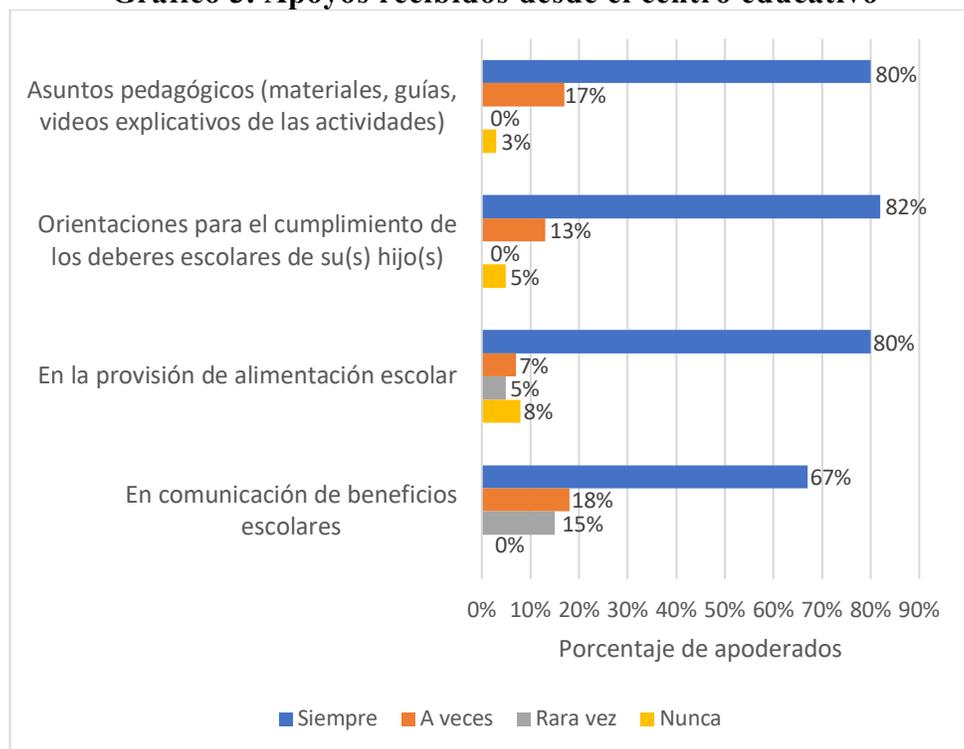
En la tabla N°3 **Otros desafíos de implementación para el proceso de enseñanza-aprendizaje**, se puede establecer que, en el descriptor 1 el 47% de los apoderados indicó no enfrentar ningún desafío, en el descriptor 2 el 5% señaló desconocimiento del sistema de evaluación on line, en el descriptor 3 el 5% respondió el nivel de apoyo de los profesores a los estudiantes, en el descriptor 4 el 2,5% indicó menor concentración en casa, en el descriptor 5 el 2,5% señaló llamado de asistente social, en el descriptor 6 el 2,5% respondió hijos con déficit atencional y en el descriptor 7 el 35% no señaló otro desafío.

Respecto de la tabla anterior es posible inferir que la mayoría de los apoderados que respondieron que, no tuvieron ningún desafío, sumado a los que no contestaron, corresponden al 82% de personas que no presentaron desafíos adicionales a los consultados, sin embargo, el resto de los apoderados presentó desafíos específicos como desconocimiento del sistema de evaluación on-line, el cual se infiere que no fue claramente definido o socializado por los profesores con anticipación, dada la circunstancia emergente o no fue comprendido por los apoderados en algunos casos. En cuanto al desafío de menor concentración en casa, se infiere la existencia de distractores y libertad para incurrir en otras acciones, así como la falta de supervisión constante. También se menciona como desafío el llamado de asistente social, se infiere en este caso la solicitud de indagar la situación precaria del hogar, a través de este tipo de profesional, para solucionar desde el establecimiento, las necesidades de equipamiento, para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente se menciona el desafío de hijos con déficit atencional, se infiere dificultad para abordar estrategias de enseñanza en hogar, dada la modalidad de trabajo homogénea para todos los estudiantes y la falta de herramientas de los padres.

#### 4.1.4. Dimensión C: Apoyos recibidos desde el centro educativo

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “C” denominada, **Apoyos recibidos desde el centro educativo**, entendida como: 4 preguntas o subdimensiones, respecto a los apoyos recibidos desde el centro educativo, que tuvieron las madres, los padres y apoderados, para el desarrollo del proceso académico de sus hijos en el hogar. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión “C”, con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Gráfico 3. Apoyos recibidos desde el centro educativo**



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los datos expuestos en el gráfico N°3 **Apoyos recibidos desde el centro educativo**, se puede establecer que, en el descriptor 1 el 80% de los apoderados declara siempre haber recibido apoyo en asuntos pedagógicos (materiales, guías, videos explicativos de las actividades) y el 17% señaló a veces. En el descriptor 2 el 82% señala haber recibido orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s) y el 13% indicó a veces. En el descriptor 3 el 80% de los apoderados manifiesta siempre haber recibido provisión de alimentación escolar y el 8% señaló nunca. Por último, en el descriptor 4 el 67% indicó haber sido comunicado de beneficios escolares, 18% señaló a veces y el 15% respondió rara vez.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de madres, padres y apoderados de la dimensión C encuesta familia:

**Tabla 13. Apoyos recibidos desde el centro educativo**

N°	Descriptor dimensión c	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
1	Asuntos pedagógicos (materiales, guías, videos explicativos de las actividades)	32 (80%)	7 (17%)	0 (0%)	1 (3%)
2	Orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s)	33 (82%)	5 (13%)	0 (0%)	2 (5%)

<b>3</b>	En la provisión de alimentación escolar	32 (80%)	3 (7%)	2 (5%)	3 (8%)
<b>4</b>	En comunicación de beneficios escolares	27 (67%)	7 (18%)	6 (15%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia.

Se puede inferir que en la dimensión C **Apoyos recibidos desde el centro educativo**, a partir del descriptor 1, que tuvo un alto porcentaje de respuesta, que corresponde al 80% de los apoderados que señalaron siempre recibir en asuntos pedagógicos (materiales, guías, videos explicativos de las actividades), que la mayoría tiene una percepción de conformidad con el apoyo que recibió desde el centro educativo y en menor porcentaje que corresponde al 17% de los apoderados, percibieron a veces este tipo de apoyo, se infiere que esta minoría no logró comunicarse de manera eficaz con el colegio, motivo por el cual no logra recibir el apoyo pedagógico pertinente.

En el descriptor 2 orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s) un alto porcentaje de apoderados que corresponde al 82%, respondió que si recibió apoyo en este ámbito. Por tanto, se infiere que la evaluación de los padres y apoderados es positiva hacia el apoyo recibido desde los profesores y un porcentaje menor que corresponde al 13% que indicó a veces, se infiere que pudo afectar la falta de coordinación entre profesor y estudiante, los medios de comunicación, la inasistencia al momento de entregar o recibir las orientaciones y/o la falta de compromiso por parte del estudiante.

Respecto al descriptor 3 existe una apreciación positiva por parte de los apoderados en la provisión de la alimentación escolar, que corresponde al 80% que respondió siempre haber recibido este apoyo. Por tanto, se infiere que el establecimiento gestionó bien la entrega de este beneficio a las familias, sin embargo, un porcentaje menor que corresponde al 8% señala que nunca recibió alimentación escolar, por tanto, se infiere que no les correspondía el beneficio.

Por último, en el descriptor 4 comunicación de beneficios escolares, bajó la percepción positiva a un 67% de los apoderados que responde siempre y a un 18% que respondió a veces. Por tanto, se infiere que al centro educativo le faltó entregar al estudiante mayor información de los beneficios escolares.

#### 4.1.4.4. **Pregunta abierta de la dimensión C**

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los apoderados, respecto a otros apoyos recibidos desde el centro educativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que señalaron tener además de los consultados.

**Tabla 14. Otros apoyos recibidos desde el centro educativo**

Nº	Descriptor dimensión c respuestas abiertas	Número de apoderados (%)
1	Ninguna	23 (57,5%)
2	Teléfono o internet o tablet	3 (7,5%)
3	Preocupación y apoyo	3 (7,5%)
4	Alimentación	2 (5%)
5	Educacional	1 (2,5%)
6	No responde	8 (20%)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N°5 **Otros apoyos recibidos desde el centro educativo**, se puede establecer que, en el descriptor 1 el 57,5% de los apoderados indicó no recibir ningún otro apoyo. En el descriptor 2 el 7,5% señaló recibir teléfono o internet o tablet. En el descriptor 3 el 7,5% respondió preocupación y apoyo. En el descriptor 4 el 5% indicó alimentación. En el descriptor 5 el 2,5% señaló apoyo educacional. En el descriptor 6 el 20% no respondió.

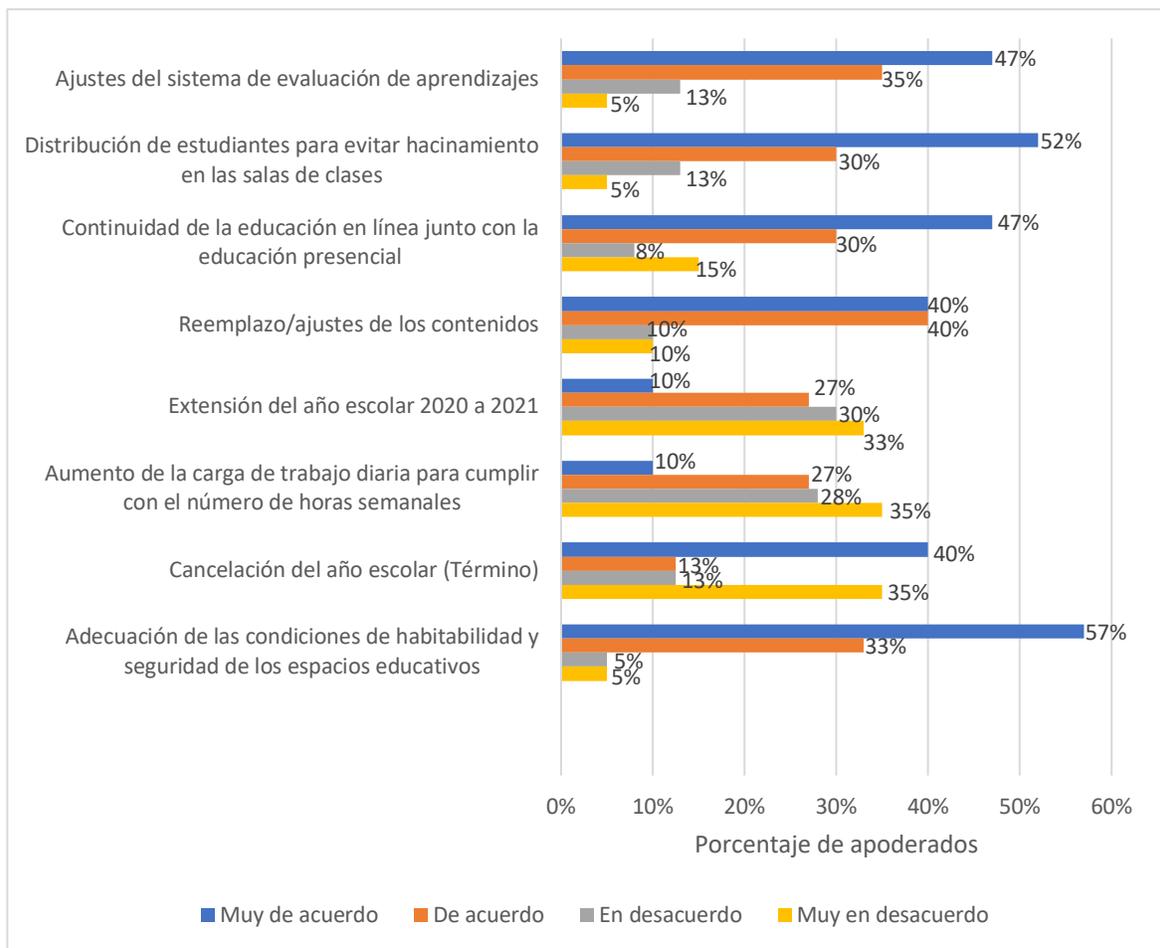
Respecto de la tabla anterior es posible inferir que la mayoría de los apoderados que respondieron que, no tuvieron ningún otro apoyo, sumado a los que no contestaron, corresponden al 77,5% de personas que no tuvieron apoyos adicionales a los consultados, sin embargo, el resto de los apoderados presentó apoyos específicos tales como recibir teléfono o internet o tablet, el cual se infiere que esos productos son adquiridos de la gestión escolar interna de cada establecimiento, ya que el ministerio no entregó este tipo de equipamiento a los estudiantes.

En cuanto a la preocupación y apoyo, se infiere que esta percepción es fundada en base a la actitud del profesor y demás profesionales que asisten la educación monitoreando el proceso del estudiante en conjunto con el apoderado. También se menciona el apoyo de alimentación, se infiere que esta percepción es adquirida, por la distribución de alimentos en los establecimientos escolares, a los estudiantes que reciben este beneficio de JUNAEB. Finalmente, se menciona el apoyo educacional, se infiere que la percepción de los apoderados en este aspecto, es producto del apoyo que recibió su hijo, de todos los profesores.

#### **4.1.5. Dimensión D: Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “D” denominada **Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, entendida como: 8 preguntas o subdimensiones, respecto a las condiciones que estiman convenientes los apoderados, para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos de sus hijos, para la continuidad de estudios. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión “D”, con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Gráfico 4. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**



Fuente: Elaborado con los datos obtenidos de la encuesta familia de la presente investigación.

De acuerdo a los datos expuestos en el gráfico N°4 **Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, se puede establecer que, en el descriptor 1 el 47% de los apoderados declara estar muy de acuerdo con los ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes, el 35% señala estar de acuerdo y el 15% en desacuerdo. En el descriptor 2 el 52% de los apoderados señala estar muy de acuerdo con la distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases, el 30% indica estar de acuerdo y 13% manifiesta estar en desacuerdo. En el descriptor 3 el 47% de los apoderados declara estar muy de acuerdo con la continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial, el 30% señala estar de acuerdo y el 15% indica estar muy en desacuerdo.

En el descriptor 4 el 40% de los apoderados manifiesta estar muy de acuerdo con el reemplazo o ajustes de los contenidos y otro 40% señaló estar de acuerdo. En el descriptor 5 el 33% de los apoderados manifestó estar muy en desacuerdo con la extensión del año escolar 2020 a 2021, el 30% señaló estar en desacuerdo y el 27% indicó estar de acuerdo. En el descriptor 6 el 35% manifiesta estar muy en desacuerdo con el aumento de la carga de

trabajo diaria *para* cumplir con el número de horas semanales, el 28% señala estar en desacuerdo y el 27% indica estar de acuerdo. En el descriptor 7 el 40% de los apoderados manifiesta estar muy de acuerdo con la cancelación del año escolar (término) y el 35% señala estar en desacuerdo. Por último, en el descriptor 8 el 57% de los apoderados indica estar muy de acuerdo con la adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos y el 33% señala estar de acuerdo.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de madres, padres y apoderados de la dimensión D encuesta familia:

**Tabla 15. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**

Nº	Descriptor dimensión D	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes	19 (47%)	14 (35%)	5 (13%)	2 (5%)
2	Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases	21 (52%)	12 (30%)	5 (13%)	2 (5%)
3	Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial	19 (47%)	12 (30%)	3 (8%)	6 (15%)
4	Reemplazo/ajustes de los contenidos	16 (40%)	16 (40%)	4 (10%)	4 (10%)
5	Extensión del año escolar 2020 a 2021	4 (10%)	11 (27%)	12 (30%)	13 (33%)
6	Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales	4 (10%)	11 (27%)	11 (28%)	14 (35%)
7	Cancelación del año escolar (Término)	16 (40%)	5 (12.5%)	5 (12.5%)	14 (35%)
8	Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos	23 (57%)	13 (33%)	2 (5%)	2 (5%)

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a los datos expuestos en la tabla N°6 **Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, se puede establecer que en el descriptor 1 ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes el 47% de los apoderados que señala estar muy de acuerdo y el 35% que señala estar de acuerdo, consideran necesaria esta medida, ya que generaría oportunidades de mejora en los resultados escolares de sus hijos, sin embargo, el 13% que está en desacuerdo, se infiere que lo consideran un factor que no afectaría el regreso.

En el descriptor 2 distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases el 52% de los apoderados que señala estar muy de acuerdo y 30% que señala estar de acuerdo, se infiere que lo consideran una medida necesaria para evitar el contagio del Covid-19 entre los estudiantes, sin embargo, el 13 % que manifiesta desacuerdo, se infiere que ellos no relacionan la cantidad de estudiantes con posibilidad de contagio, por lo tanto no lo consideran un riesgo.

En el descriptor 3 continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial el 47% que señala estar muy de acuerdo y el 30% que señala estar de acuerdo, se infiere que han tenido buena experiencia con la modalidad en línea y desean conservarla como una práctica permanente, para aprovechar las posibilidades de aprendizaje que brinda, sin embargo el 15% que está muy en desacuerdo, se infiere que no han tenido buena experiencia con la educación en línea, ya sea por no contar con el equipamiento correspondiente, por no tener conexión o por no disponer de la habilidad tecnológica requerida, por lo tanto, no desean incorporarla al regreso.

En el descriptor 4 reemplazo o ajustes de los contenidos, el 40% de los apoderados que señala estar muy de acuerdo y el otro 40% que indica estar de acuerdo, se infiere que consideran necesaria esta medida, dado que no todos los contenidos se alcanzaron a cubrir durante las clases a distancia, por tanto opinan que sería una buena medida reemplazarlos o ajustarlos al retorno, sin embargo el 10% que señaló estar en desacuerdo y el 10% que señaló estar muy en desacuerdo, se infiere que no están al tanto de la priorización de contenidos que se realizó durante las clases a distancia, por tanto no reconocen la importancia de ajustar los contenidos para el regreso.

En el descriptor 5 extensión del año escolar 2020 a 2021, el 33% de los apoderados que señala estar muy en desacuerdo y el 30% en desacuerdo, se infiere que prefieren concluir el año 2020, con lo que se alcanzó a realizar, para no retrasar a sus hijos o dilatar el avance al nivel siguiente, sin embargo el 27% que señaló estar de acuerdo y el 11% que señaló estar muy de acuerdo, se infiere que presentan disconformidad con el avance realizado por sus hijos a nivel académico y esperan complementarlo con la prolongación del año al retornar posiblemente el 2021.

En el descriptor 6 aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales, el 35% de los apoderados que señala estar muy en desacuerdo y el 28% que indica estar desacuerdo, se infiere que esta medida los sobrepasaría en responsabilidad y no se consideran capaces de dar respuesta, para apoyar a sus hijos con el aumento de carga de trabajo para el retorno, sin embargo, el 27% que señala estar de acuerdo y el 10% que señala estar muy de acuerdo, se infiere que no están satisfechos con el trabajo realizado y requieren de mayor trabajo al retorno para compensar las brechas generadas por las clases remotas.

En el descriptor 7 cancelación del año escolar (término) el 40% de los apoderados que señala estar muy de acuerdo, se infiere que no han valorado el aprendizaje adquirido por la comunidad educativa en este periodo y por tanto no logran constatar las nuevas

oportunidades de conocimiento que se pueden construir al retorno y el 35% que indica estar muy en desacuerdo, se infiere que han hecho un gran esfuerzo por dar continuidad a los aprendizajes y que no están dispuestos a perderlos, esta dicotomía podría relacionarse además con la incertidumbre asociada respecto a la promoción de año escolar.

En el descriptor 8 adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos, el 57% que señala estar muy de acuerdo y el 33% que indica estar de acuerdo, se infiere que consideran necesarias, nuevas medidas de protección en los espacios educativos, para disminuir los riesgos de contagio entre estudiantes.

#### 4.1.5.3. Pregunta abierta de la dimensión D

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los apoderados, respecto a otra acción para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos, que señalaron tener además de los consultados

**Tabla 16. Otra acción para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**

Nº	Descriptor dimensión d respuestas abiertas	Número de apoderados (%)
1	Ninguna	30 (75%)
2	Normas de control para evitar contagios	1 (2,5%)
3	Replicar acciones de otros países	1 (2,5%)
4	No responde	8 (20%)

Fuente: Elaboración propia

En la tabla N°7 **Otra acción para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, se puede establecer que, en el descriptor 1 el 75% de los apoderados indicó ninguna. En el descriptor 2 el 2,5% señaló normas de control para evitar contagios. En el descriptor 3 el 2,5% señaló replicar acciones de otros países. Por último, en el descriptor 4 el 20% no respondió.

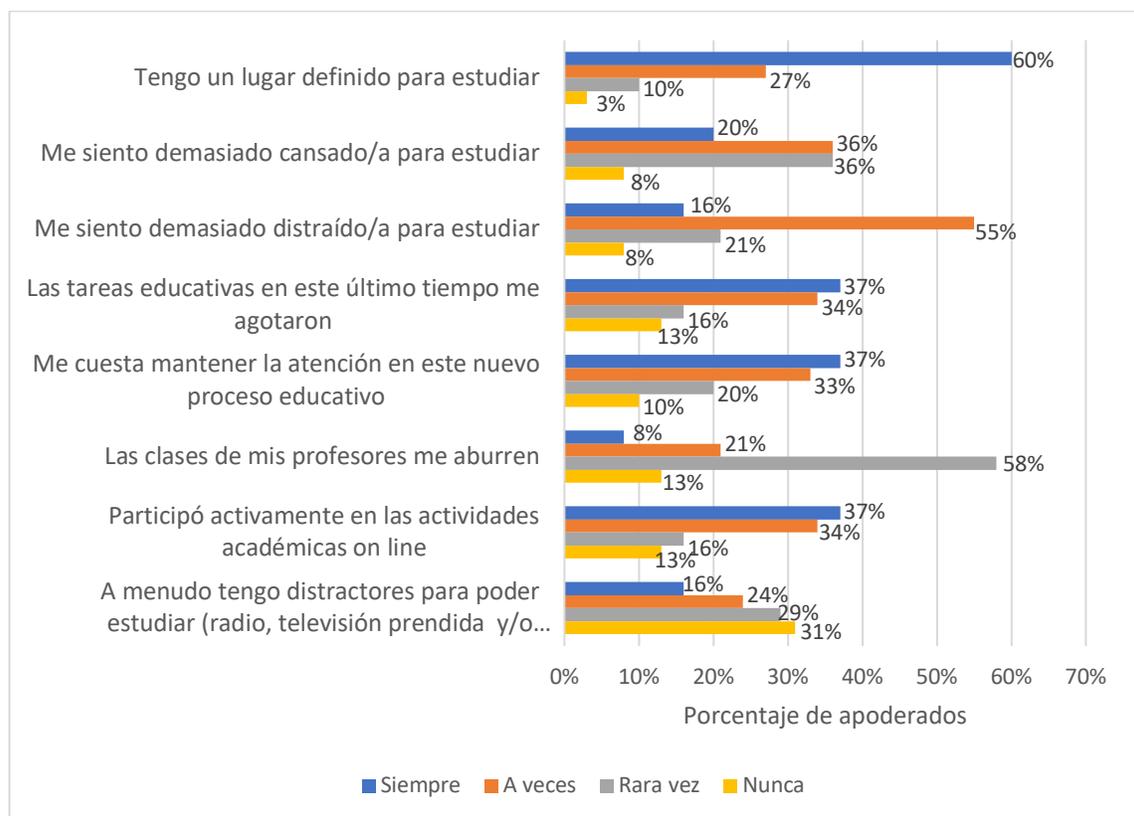
Respecto de la tabla N°7 **Otra acción para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, el 75% que responde ninguna y el 20% que no responde, es posible inferir que las familias no se encuentran informadas suficientemente respecto de otras acciones necesarias para el regreso a clases presenciales y el 2,5% que responde normas de control para evitar contagios, se infiere lo consideran una medida necesaria para garantizar que no se propague el Covid-19. Finalmente, el 2,5% que responde replicar acciones de otros países, se infiere que lo consideran una posibilidad segura, dado que es conocido el resultado de las medidas aplicadas en los otros países.

#### 4.1.6. Dimensión E Condiciones para el estudio

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “E” denominada **Condiciones para el estudio**, entendida como: 8 preguntas o subdimensiones, respecto a las condiciones para el estudio que tienen en el hogar para el desarrollo de actividades

pedagógicas. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión “E”, con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Gráfico 5. Condiciones para el estudio**



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos expuestos en el gráfico N°5 **Condiciones para el estudio** se puede establecer que, en el descriptor 1 tengo un lugar definido para estudiar, el 60% de los estudiantes señaló siempre y el 27% expresó a veces. En el descriptor 2 me siento demasiado cansado(a) para estudiar, el 36% contesta a veces, otro 36% señala rara vez y el 20% indica siempre. En el descriptor 3 Me siento demasiado distraído para estudiar el 55% contesta a veces, el 21% señala rara vez y el 16% responde siempre. En el descriptor 4 las tareas educativas en este último tiempo me agotaron, el 37% de los jóvenes señala siempre, el 34% expreso a veces y el 16% indicó rara vez. En el descriptor 5 me cuesta mantener la atención en este nuevo proceso educativo el 37% contesto siempre, el 33% respondió a veces y el 20% rara vez. En el descriptor 6 las clases de mis profesores me aburren, el 58% contesto rara vez, el 21% contesto a veces y el 13% nunca. En el descriptor 7 participó activamente en las actividades académicas online, el 37% de los estudiantes contesto siempre, el 34% contesto a veces y el 16% rara vez. Finalmente, el descriptor 8 a menudo tengo distractores para estudiar, el 31% de los estudiantes contesto nunca, el 29% rara vez y el 24% a veces.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) estudiantes de la dimensión E encuesta familia:

**Tabla 17. Condiciones para el estudio**

Nº	Descriptor dimensión E	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
1	Tengo un lugar definido para estudiar	24 (60%)	11 (27%)	4 (10%)	1 (3%)
2	Me siento demasiado cansado/a para estudiar	8 (20%)	14 (36%)	14 (36%)	3 (8%)
3	Me siento demasiado distraído/a para estudiar	6 (16%)	21 (55%)	8 (21%)	3 (8%)
4	Las tareas educativas en este último tiempo me agotaron	14 (37%)	13 (34%)	6 (16%)	5 (13%)
5	Me cuesta mantener la atención en este nuevo proceso educativo	15 (37%)	13 (33%)	8 (20%)	4 (10%)
6	Las clases de mis profesores me aburren	3 (8%)	8 (21%)	22 (58%)	5 (13%)
7	Participó activamente en las actividades académicas on line	14 (37%)	13 (34%)	6 (16%)	5 (13%)
8	A menudo tengo distractores para poder estudiar (radio, televisión prendida y/o personas conversando)	6 (16%)	9 (24%)	11 (29%)	12 (31%)

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos expuestos en la tabla N°8 **Condiciones para el estudio**, se puede establecer que en el descriptor 1 tengo un lugar definido para estudiar, el 60% que responde siempre, corresponderían a los estudiantes que disponen de un lugar de manera permanente para estudiar y el 27% que respondió a veces, se infiere que con irregularidad disponen de un lugar para estudiar dependiendo de las circunstancias del hogar.

En el descriptor 2 Me siento demasiado cansado(a) para estudiar, el 36% que respondió a veces y el otro 36% que respondió rara vez, muestran una sensación de cansancio variable, por lo que se infiere, que el cansancio no sería un factor permanente que les impide estudiar. Sin embargo, existe un 20% que señala siempre estar cansado para estudiar, se infiere que este porcentaje de estudiantes, se encuentra con una excesiva carga de actividades pedagógicas en línea o realizan trabajos, probablemente laborales o domésticos, por lo que se encuentran siempre cansados para estudiar.

En el descriptor 3 Me siento demasiado distraído(a) para estudiar, el 55% que señaló a veces y 21% que señalo rara vez, se infiere que la distracción en el hogar, no es un factor que les afecte de manera constante para estudiar, sin embargo, existe un 16% que siempre les afecta, se infiere que en el hogar las condiciones son más susceptible a distraer a los

estudiantes, ya que no cuentan con una supervisión de un profesor para realizar sus actividades pedagógicas y tienen la posibilidad de abordar otras actividades que los recrea (redes sociales, videojuegos, etc.), sin regulación del tiempo.

En el descriptor 4 Las tareas educativas en este último tiempo me agotan, el 37% que señaló siempre, se infiere que existe una sensación de sobrecarga académica, ya que la realización de tareas a distancia, requiere de mayor autonomía y de conocimiento de plataformas y programas nuevos, sumado a esto, los estudiantes no tienen un acompañamiento durante su realización. Por otra parte, el 34% que señaló a veces y el 16% que indicó rara vez, se infiere que han logrado avanzar adecuadamente durante el proceso educativo a distancia sin mayores dificultades, sin embargo, en ocasiones también se agotan.

En el descriptor 5 Me cuesta mantener la atención en este nuevo proceso educativo, el 37% que indica siempre, se infiere que los estudiantes presentan mayor dificultad para mantener la atención en el hogar, ya que tienen la libertad de recrearse en el momento que deseen, sin estar sujetos a supervisión y monitoreo de un docente durante su proceso educativo, sin embargo, el 33% que contestó a veces y el 20% que contestó rara vez, se infiere que tienen mayor claridad de sus objetivos y se encuentran comprometidos con el avance de su proceso educativo y en pocas ocasiones pierden su atención.

En el descriptor 6 las clases de mis profesores me aburren, el 58% que respondió rara vez, el 21% que contestó a veces y el 13% que manifestó nunca, se infiere que están conformes con las estrategias utilizadas por los docentes y a su vez se presume que los profesores han utilizado herramientas y didácticas novedosas para que los estudiantes participen y se desempeñen en sus labores académicas.

En el descriptor 7 participó activamente en las actividades académicas on line, el 37% que respondió siempre, se infiere primero que todo, que estos estudiantes tienen las condiciones para hacerlo, en segunda instancia se presume que los profesores lograron poner desafíos de aprendizajes que lograron sistematizar a los estudiantes y por último que los estudiantes lograron desarrollar habilidades digitales en las plataformas institucionales y en consecuencia han podido participar, mostrando interés y compromiso con su aprendizaje. Sin embargo, otro porcentaje significativo, que corresponde al 34% que contestó a veces y el 16% que respondió rara vez, se infiere que no disponen siempre de las condiciones necesarias en el hogar para participar de las actividades on line ya sea conexión o dispositivo y por tanto no tienen sistematización en la participación del proceso académico. También se presume que han asumido otras actividades ya sean laborales, recreativas o domésticas, motivo por el cual han restado participación académica on line.

En el descriptor 8 a menudo tengo distractores para poder estudiar (radio, televisión prendida y/o personas conversando), el 31% que respondió nunca, se infiere que los padres y apoderados se han preocupado por mantener todo distractor fuera del alcance de los estudiantes, pero también ellos han colaborado en mantenerse al margen de cualquier distractor que pudiera interrumpir su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el 29% que

señaló rara vez y el 24% que indicó a veces, se infiere que usan la libertad para administrar sus redes sociales de manera auto regulada.

#### 4.1.7. Preguntas abiertas de la encuesta familia

Al finalizar las preguntas de todas las dimensiones A, B, C, D y E de la encuesta familia, se establecen 2 preguntas abiertas a los apoderados, para recoger información sobre el impacto de la gestión educativa, aplicada en el hogar e identificar la efectividad de las prácticas a distancia, desarrolladas por los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, con el objetivo de contribuir a una mayor caracterización de cómo ocurrió el fenómeno en estudio de esta población. A continuación, se muestran sus respectivas respuestas en las siguientes tablas.

1.- ¿Cuáles fueron los principales problemas que usted enfrentó como padre, madre o tutor en el proceso escolar de su(s) hijo(s) en el hogar? (escriba tres en orden de relevancia)

**Tabla 18. Principales problemas enfrentados por las familias**

Nº	Descriptor respuesta abierta N°1	Número de apoderados (%)
1	Conectividad	9 (22,5%)
2	Tener otras obligaciones y sobrecarga de trabajo	8 (20%)
3	Desmotivación, estrés	7 (17,5%)
4	No responde	16 (40%)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N°9 **Principales problemas enfrentados por las familias**, se establece que el 22%,5 responde conectividad, el 20% manifiesta tener otras obligaciones y sobrecarga de trabajo, el 17,5% señala desmotivación, estrés y el 40% no responde.

A partir de la tabla N°9 se infiere que, el primer problema de conectividad puede surgir por factores económicos, donde no tienen la posibilidad de contratación de este servicio o por factores geográficos que posiblemente no llega señal o es débil. El segundo problema que señalan, tener otras obligaciones y sobrecarga de trabajo, se infiere que para las familias ha sido una carga excesiva de responsabilidad el hacerse cargo de obligaciones educativas además de las obligaciones laborales y domésticas. Por último, en cuanto a la desmotivación y estrés, se infiere que la misma sobrecarga de trabajo referida, provoca desmotivación y a la vez estrés, además de la falta de herramientas para apoyar a sus hijos en el proceso educativo.

#### 4.1.7.4. Pregunta abierta N°2 encuesta familia

A partir de esta crisis. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que usted obtuvo en relación a la educación de los estudiantes? (escriba tres en orden de relevancia)

**Tabla 19. Principales aprendizajes obtenidos por las familias**

Nº	Descriptor respuesta abierta N°2	Número de apoderados (%)
1	Nada	8 (20%)
2	Auto enseñanza, autoaprendizaje	6 (15%)
3	Responsabilidad, paciencia, habilidades personales	4 (10%)
4	No responde	22 (55%)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N°10 **Principales aprendizajes obtenidos por las familias**, el 20% indica no haber aprendido nada, el 15% indica auto enseñanza y auto aprendizaje, el 10% indica responsabilidad, paciencia y habilidades personales y el 55% no responde.

A partir de la tabla N°10 **Principales aprendizajes obtenidos por las familias**, es posible inferir que el principal aprendizaje tiene relación con la autonomía de adquirir por sí mismo el conocimiento para enseñarlo a sus hijos. También se infiere que los aprendizajes de responsabilidad, paciencia y habilidades personales, son parte de las destrezas necesarias, que han debido generar para llevar a cabo este proceso de enseñanza aprendizaje con su auto gestión.

#### **4.1.8. Resumen de encuesta familia**

De los 40 apoderados encuestados para la investigación, se puede establecer en las dimensiones A, B, C, D y E lo siguiente:

En la dimensión A **Rutinas de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)**, se puede establecer que sobre el 62% de los apoderados, han apoyado siempre el proceso de enseñanza aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar, destacando un 77% de apoderados que siempre supervisa y orienta a su(s) hijos en el cumplimiento de deberes escolares, seguido de un 70% que siempre garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizaje y un 65% que siempre monitorea el avance académico de ellos y ellas y otro 65% que aborda la salud emocional de ellos y ellas. La rutina de trabajo con menor porcentaje de ejecución fue del 62% que corresponde al apoyo en el aprendizaje a su(s) hijo(s) en el hogar, exponiendo un 35% de apoderados que a veces o rara vez dio apoyo y un 3% que nunca lo hizo. En general se observan en su mayoría preocupados los apoderados, en las **“Rutinas de trabajo en el proceso de enseñanza aprendizaje de su(s) hijo(s)”**, sin embargo, es importante fortalecer aquellas rutinas de trabajo más débiles, de manera que sería pertinente orientar desde el establecimiento a los apoderados para que apoyen de mejor manera, las distintas rutinas escolares de su(s) hijo(s) dado que no cuentan con la experiencia en este ámbito.

En cuanto a la dimensión B **Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza-aprendizaje**, se observa cierta disparidad en algunas acciones respecto a otras, que presentan menor recurrencia, como la disposición de habilidades pedagógicas y conocimientos de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar el aprendizaje de sus hijos, que corresponde al 57% de apoderados que señalan a veces disponer de esta habilidad. Por tanto, se infiere que la mayoría de los apoderados no cuenta con el conocimiento suficiente para apoyar a su(s) hijo(s) en el hogar. También el 52% de los apoderados indican a veces disponer de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar, lo que indica que menos de la mitad de los apoderados han logrado apoyar de manera constante el aprendizaje de sus hijos. En cuanto a la disposición de espacio físico para desarrollar las actividades educativas el 62% de los apoderados señaló siempre tenerlo, lo que muestra una brecha significativa en este criterio, entre estudiantes que no siempre disponen de espacio físico para desarrollar sus actividades educativas en el hogar. Respecto a observar un equilibrio entre actividades escolares digitales y no digitales de los hijos, el 45% de los apoderados señaló a veces, lo que denota una mayor percepción de irregularidad en este aspecto, por sobre la percepción de constancia siempre que respondió el 40% de los apoderados.

Por otra parte, se observan aspectos positivos de implementación, el 87% de los apoderados dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, tablet u elemento similar para el uso escolar, sin embargo, solo el 65% cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea, el resto lo hace a veces o rara vez, lo que indicaría que del 87% solo el 22% tiene siempre dispositivo, pero no conectividad. En cuanto a la comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje el 65% de los apoderados consideran que ocurre siempre, por tanto, exponen en su mayoría conformidad y constancia en este aspecto, el resto en menor porcentaje, se muestra con una percepción de irregularidad que corresponde al 25% que respondió veces. Finalmente, el 70% de los apoderados opina que siempre los profesores se coordinan con sus hijos de forma cotidiana, lo que denota en su mayoría una percepción positiva, de que sí se realiza esta acción. En síntesis los apoderados perciben en su mayoría coordinación y comunicación para la implementación del proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, existen condiciones físicas y de conectividad variables, que han afectado la estabilidad del proceso, así como las habilidades y el tiempo requerido, ha afectado la calidad de la enseñanza aprendizaje. En cuanto a **Otros desafíos de implementación** que los apoderados manifiestan que les afectó, mencionan “el desconocimiento de la evaluación on line, nivel de apoyo de los profesores a los estudiantes, menor concentración en casa, llamado de asistente social e hijos con déficit atencional”.

En relación a la dimensión C **Apoyos recibidos desde el centro educativo**, más del 80% de los apoderados declaran siempre haber recibido apoyo en asuntos pedagógicos (materiales, guías, videos explicativos de las actividades. En

orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s), el 82% señala siempre haber sido apoyado. En la provisión de alimentación escolar, también el 82% indica siempre haber sido apoyado, lo que denota una percepción positiva de los apoderados respecto a los apoyos que han recibido en estas acciones, por parte del centro educativo. Finalmente, en cuanto a la comunicación de beneficios escolares, en menor porcentaje, señalan el 67% siempre haber sido comunicado y el 18% indica a veces, disminuyendo la percepción positiva en un 13% y un 15% respecto a las tres afirmaciones mencionados anteriormente, sin embargo, esta última afirmación concentra a más de la mitad de los apoderados conformes con haber sido comunicados de los beneficios escolares. Por lo tanto, se puede establecer que la mayoría de los apoderados, se encuentran satisfechos con los apoyos que han recibido desde el centro educativo. Por otra parte, en las respuestas abiertas, en cuanto a **Otros apoyos recibidos desde el centro educativo**, los apoderados mencionan “teléfono o *internet o tablet*, preocupación y apoyo, alimentación y educacional”.

Respecto a la dimensión D **Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos** el 63% de los apoderados se muestran muy en desacuerdo y en desacuerdo, en el aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales, se infiere que esta medida los sobrepasaría en responsabilidad, por lo que no están dispuestos a sumar más trabajo del que ya han tenido. En la extensión del año escolar 2020 a 2021, el 63% manifiesta estar muy en desacuerdo y en desacuerdo, lo que indica que en su mayoría exponen la preferencia de mantener la normal duración del año 2020, solo con las acciones que se alcancen a realizar. Por otra parte, señalan estar muy de acuerdo y de acuerdo el 82% en los ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes. En la distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases, el 82% de los apoderados está muy de acuerdo y de acuerdo. En la continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial, el 77% de los apoderados está muy de acuerdo y de acuerdo. En el reemplazo o ajustes de los contenidos, el 80% de los apoderados está muy de acuerdo y de acuerdo. En la cancelación del año escolar, el 40% señala estar muy de acuerdo y el 35% indica estar muy en desacuerdo.

Por último, en la adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos, el 90% de los apoderados está muy de acuerdo y de acuerdo. En consecuencia, los apoderados están dispuestos a flexibilizar en los aspectos que sean necesarios para dar continuidad a las clases, tanto presenciales como virtuales, sin embargo, expresan cierta polaridad en la cancelación del año escolar, lo que denota incertidumbre de las futuras condiciones escolares que traería tal escenario. En cuanto a **Otra acción para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, los apoderados solamente mencionan normas de control para evitar el contagio y replicar acciones de otros países.

Finalmente, en la dimensión E **Condiciones para el estudio**, destaca positivamente el 60% que siempre indica tener un lugar definido para estudiar, sin embargo, es preocupante el resto de los estudiantes que presenta irregularidad, al tener a veces o rara vez un lugar para estudiar. En cuanto a participar activamente en las actividades académicas on-line, existe un 37% de los estudiantes que declara siempre y un 50% que señala a veces o rara vez, lo que indica que menos de la mitad de los estudiantes logra participar activamente en las actividades académicas on line. En relación a menudo tiene distractores para poder estudiar (radio, televisión prendida y/o personas conversando), un 31% señala nunca y un 53% indica a veces y rara vez, lo que denota que la mayoría tiene ocasionalmente distractores en el hogar para poder estudiar. Respecto a la afirmación las tareas educativas en este último tiempo me agotaron, el 37% declara que siempre y un 50% señala a veces y rara vez, lo que indica que una cantidad significativa de estudiantes se encuentra agotado con las tareas educativas. En cuanto a la afirmación me cuesta mantener la atención en este nuevo proceso educativo, un 37% declara siempre y un 53% señala a veces y rara vez, por tanto, a la mayoría ocasionalmente le cuesta mantener la atención. En la afirmación me siento demasiado cansado para estudiar un 36% declara a veces y otro 36% señala rara vez, lo que denota que un porcentaje significativo ocasionalmente se siente demasiado cansado para estudiar. En cuanto a la afirmación me siento demasiado distraído para estudiar, el 55% declara a veces y el 21% rara vez, lo que implica que la mayoría tiene distracciones en algún momento en el hogar para estudiar. Por último, el 58% señala que rara vez las clases de los profesores le aburren y el 21% expresa a veces, lo que indica que la mayoría de los estudiantes solo en ocasiones se aburre. Por tanto, en esta dimensión existe un alto porcentaje de estudiantes que a veces o rara vez cuentan con las **Condiciones para el estudio**, se manifiestan distraídos, cansados, agotados ocasionalmente y sin un lugar determinado para estudiar, además de una participación intermitente en las clases on line, que ocasionalmente les aburre.

Por último, dentro de los **Principales problemas enfrentados por los apoderados dentro del proceso escolar de su(s) hijo(s) en el hogar**, mencionaron “conectividad, tener otras obligaciones y sobrecarga de trabajo, desmotivación y estrés” y en cuanto a los **Principales aprendizajes que obtuvieron en relación a la educación de los estudiantes**, los apoderados mencionan “auto enseñanza, auto aprendizaje, responsabilidad paciencia y habilidades personales”.

## 4.2. ENCUESTA DOCENTE

### 4.2.1. Contexto

La encuesta a los docentes fue aplicada a un total de 33 profesores, los cuales corresponden a 16 personas de sexo femenino y 17 de sexo masculino. El rango etario de las personas que respondieron el cuestionario fue el siguiente: ocho docentes entre 26 a 30 años de edad (5 hombres y 3 mujeres), trece docentes entre 31 a 40 años de edad (5 hombres y 8 mujeres), siete docentes de 41 a 50 años de edad (4 hombres y 3 mujeres), y cinco docentes con más

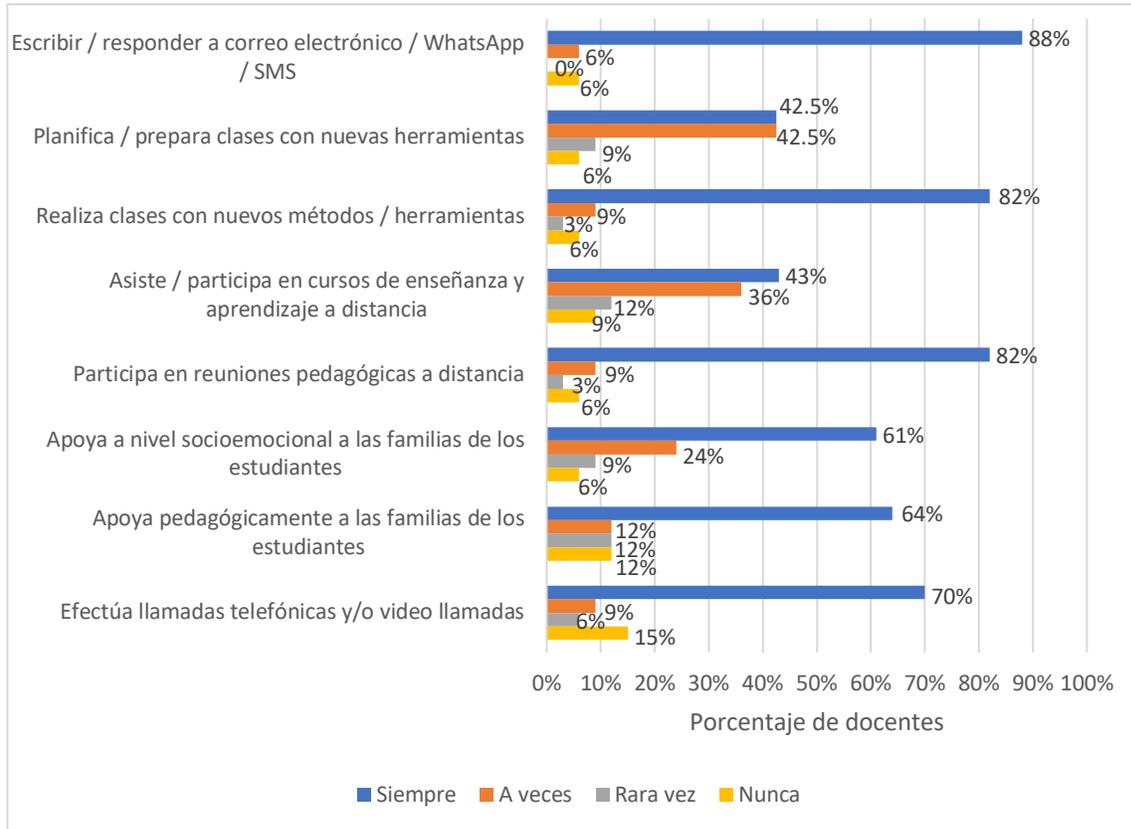
de 50 años de edad (3 hombres y 2 mujeres). Respecto a sus títulos profesionales, se puede señalar que: 22 docentes poseen el título de profesor de enseñanza media, 3 docentes poseen el título de profesor técnicos profesional, 2 docentes poseen el título de profesora de educación diferencial, 1 docente posee el título de profesora de educación básica y 5 docentes poseen el título de ingeniero, entre ellos 1 informático, 1 ingeniero en minas, 2 comercial y 1 no específica. En cuanto a experiencia laboral que poseen se indica que: hasta 2 años de experiencia son 3 docentes, de 3 a 5 años de experiencia son 8 docentes, de 6 a 10 años de experiencia son 10 docentes, de 11 a 15 años de experiencia son 3 docentes y con más de 15 años de experiencia son 9 docentes.

En relación al grado académico más alto alcanzado por los docentes se cuenta: 4 magister, 24 licenciados y 5 docentes no cuentan con ningún grado académico. En cuanto a la modalidad educativa, todos los docentes trabajan en enseñanza media laboral y en relación a la dependencia del establecimiento educacional se distribuyen de la siguiente manera: 23 docentes trabajan en establecimiento municipal técnico profesional, 6 docentes se desempeñan en establecimiento particular subvencionado técnico profesional, 1 docente en centro de formación técnica y 1 docente en instituto profesional. Por último, en cuanto al tipo de contrato que los docentes poseen: 20 docentes tienen planta regular (contrato indefinido) y 13 planta no regular (a contrata).

#### **4.2.2. Dimensión A: Rutina de trabajo**

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “A” denominada **rutina de trabajo** entendida como: 8 preguntas o subdimensiones, respecto a las rutinas de trabajo que realizaron los profesores en el hogar, para desarrollar el proceso educativo a distancia. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión A.

**Gráfico 6. Rutina de trabajo**



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos expuestos en el gráfico N°6 **rutina de trabajo** se puede visualizar que los docentes en el descriptor 1 escribir / responder a correo electrónico / *WhatsApp* / SMS, el 88% declara que siempre logró escribir / responder a correo electrónico / *WhatsApp* / SMS y el 6% señala a veces; en el descriptor 2 planifica / prepara clases con nuevas herramientas, el 60% de los docentes señala que siempre planifica / prepara clases con nuevas herramientas, 30% responde que lo hace a veces y el 9% responde que lo hace rara vez; en el descriptor 3 realiza clases con nuevos métodos / herramientas, el 42% realiza clases con nuevos métodos / herramientas y en un mismo porcentaje, es decir, el 42% señala que a veces; en el descriptor 4 asiste / participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia, el 42% de los docentes señala que asiste / participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia y el 36% señala que lo hace a veces; el descriptor 5 participa en reuniones pedagógicas a distancia, el 81% de los docentes responde que participa en reuniones pedagógicas a distancia y el 9% señala a veces; ; el descriptor 6 apoya a nivel socioemocional a las familias de los estudiantes, el 60% de los docentes responde que apoya a nivel socioemocional a las familias de los estudiantes y el 24% señala a veces; el descriptor 7 apoya pedagógicamente a las familias de los estudiantes, el 63% de los docentes responde que apoya pedagógicamente a las familias de los estudiantes, el 12% señala a veces y el 12% señala nunca; y en el descriptor 8 efectúa llamadas telefónicas y/o

video llamadas, el 69% de los docentes efectúa llamadas telefónicas y/o video llamadas y el 9% señala a veces.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) profesoras(es) de la dimensión A encuesta docente:

**Tabla 20. Rutina de trabajo**

Nº	A. Descriptor	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
1	Escribir / responder a correo electrónico / WhatsApp / SMS	29 (88%)	2 (6%)	0 (0%)	2 (6%)
2	Planifica / prepara clases con nuevas herramientas	20 (61%)	10 (30%)	1 (3%)	2 (6%)
3	Realiza clases con nuevos métodos / herramientas	14 (42.5%)	14 (42.5%)	3 (9%)	2 (6%)
4	Asiste / participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia	14 (43%)	12 (36%)	4 (12%)	3 (9%)
5	Participa en reuniones pedagógicas a distancia	27 (82%)	3 (9%)	1 (3%)	2 (6%)
6	Apoya a nivel socioemocional a las familias de los estudiantes	20 (61%)	8 (24%)	3 (9%)	2 (6%)
7	Apoya pedagógicamente a las familias de los estudiantes	21 (64%)	4 (12%)	4 (12%)	4 (12%)
8	Efectúa llamadas telefónicas y/o video llamadas	23 (70%)	3 (9%)	2 (6%)	5 (15%)

Fuente: Elaboración propia.

La respuesta de los docentes con respecto a la Dimensión “A” **rutina de trabajo**, se visualiza que el profesorado tuvo que adaptarse velozmente al trabajo a distancia y virtual, lo que al inicio puso a prueba sus conocimientos respecto a las tics, con el paso del tiempo el cómo innovar para hacer clases virtuales más novedosas, motivadoras y significativa para sus estudiantes, preparar material didáctico que cumpliera con el objetivo de darle continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje, planificar una vez más, pero ahora con la “priorización curricular”, emanada del Ministerio de Educación, y por sobre todo, buscar diversas estrategias para llegar a todos sus estudiantes, especialmente a aquellos que no tienen conexión a internet.

En las respuestas de la pregunta número 1 se puede inferir que los docentes se aliaron fuertemente a las redes sociales, correos electrónicos y mensajes de texto para que, en primer lugar, tener contacto con los estudiantes y sus familias, segundo, llegar a la mayor cantidad de estudiantes con los cuales trabajan y tercero, usar estas plataformas para dar continuidad al proceso de aprendizaje.

Se puede inferir en las respuestas de la pregunta número 4, que faltó motivación por parte de los equipos directivos para fomentar la capacitación en cursos acordes al uso de tecnologías y todo lo relacionado al trabajo docente a distancia, ya que sólo el 42% señaló que siempre lo hizo y un 36% manifestó que sólo lo hizo a veces, lo que hace entrever que debiese existir una sistematización de capacitaciones, con una diversidad de temáticas que apoyarán significativamente el trabajo virtual del profesor, que no sólo apoyará su labor en esta pandemia que estamos viviendo, sino que es una ayuda permanente y adicional ante cualquier eventualidad que venga a futuro.

En la pregunta número 6 y 7 se puede inferir de acuerdo a sus respuestas que los docentes siguieron trabajando fuertemente el apoyo socioemocional y pedagógicos con los estudiantes y sus familias, demostrando que la labor pedagógica que debe primar en su trabajo, tuvo que ser compartida con el compromiso socioemocional que se les tuvo que entregar a las familias de los estudiantes, aunque se infiere que faltó apoyo concreto y frecuente por parte de los equipos psicosociales de los establecimientos educacionales.

#### 4.2.2.3. Pregunta abierta de la dimensión A.

Con respecto a las preguntas abiertas existentes en la encuesta, en la siguiente tabla se muestran las respuestas de los docentes, respecto a **otras rutinas de trabajo que realizaron para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje**, que señalaron tener además de las consultadas.

**Tabla 21. Otra rutina de trabajo**

Nº	Descriptor	Número (%)
1	Ninguna	18 (54%)
2	Apoyo on line a estudiantes	3 (9%)
3	Trabajo y apoyo presencial con estudiantes	3 (9%)
4	Trabajo colaborativo docente	2 (6%)
5	Realizar monitoreo e informes	2 (6%)
6	Apoyo postulación a práctica profesional	1 (3%)
7	Visitas domiciliarias	1 (3%)
8	Reuniones no pedagógicas	1 (3%)
9	Díacono	1 (3%)
10	No responde	1 (3%)

Fuente: Elaboración propia.

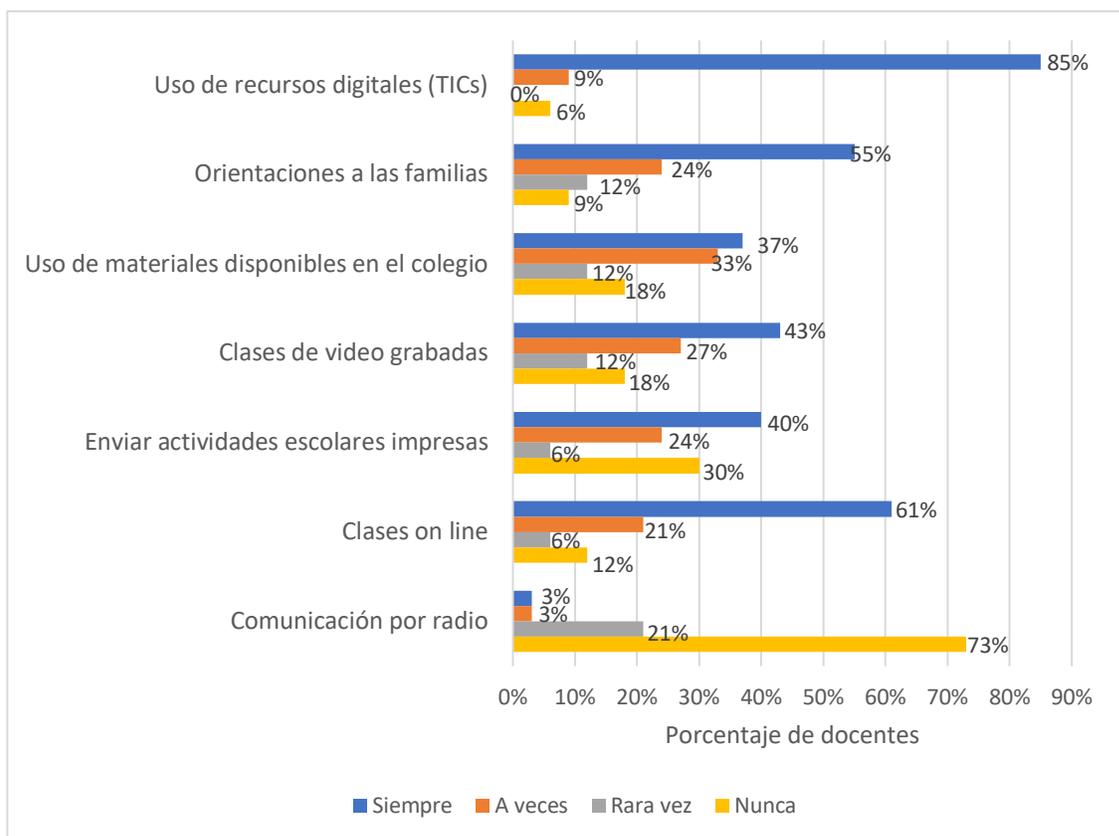
En la tabla 12 **rutina de trabajo**, los docentes indican en 54% que no han incorporado otras rutinas, el 9% señala que ha incorporado apoyo online a los estudiantes y otro 9% ha incorporado trabajo y apoyo presencial.

Respecto de la tabla anterior, **otras rutinas de trabajo**, es posible inferir que los docentes habitualmente realizan una gran diversidad y cantidad de tareas ya que la mayoría no ha debido incorporar nuevas rutinas, entre ellas apoyo online a estudiantes (9%) en la cual se mantiene un contacto permanente con los estudiantes, también está el trabajo y apoyo presencial con estudiantes (9%) donde se procura un acercamiento al establecimiento de los estudiantes ya sea para recibir material como apoyo hacia los estudiantes que presenten dificultades, existe también el trabajo colaborativo docente (6%) en el cual se puede dar el espacio para compartir experiencias exitosas, también el realizar monitoreos e informes (6%) para llevar un control del trabajo a distancia, el apoyo postulación a práctica profesional (3%) donde los establecimientos mantuvieron una preocupación sobre los centros de práctica de sus estudiantes, en cuanto a las visitas domiciliarias (3%) las cuales procuran ir en asistencia de los estudiantes con problemas, las reuniones no pedagógicas (3%) trata sobre la salud mental de la comunidad educativa, finalmente los dos últimos descriptores diacono (3%) y no responde (3%) son otras formas en que los establecimientos enfrentan la actual pandemia de otras maneras; Además, es posible inferir que el foco del trabajo docente ha estado puesto en los estudiantes. Lo más representativo es el descriptor ninguno con un 54% en el cual se ve que un alto porcentaje de los entrevistados no desarrolla los descriptores de la tabla otros.

#### **4.2.3. Dimensión B: Estrategias educativas**

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “B” denominada **estrategias educativas** entendida como: 7 preguntas o subdimensiones, respecto a las rutinas que utilizaron los profesores, para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje a distancia. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión B.

**Gráfico 7. Estrategias educativas**



Fuente: Elaboración propia

De las respuestas entregadas por los docentes en la dimensión B que tiene relación con las **estrategias educativas** a las cuales han dado uso en las actividades educativas en contexto covid-19 se puede observar en el primer descriptor uso de recursos digitales un 85% de los docentes lleva a cabo esta modalidad de educación remota siempre, y el 9% a veces, en el descriptor 2 orientaciones a las familias se puede observar que un 65% de los docentes orienta siempre a las familias respecto de las estrategias educativas, y el 24% a veces, tomando en cuenta en su contraste que en el descriptor 3 uso de materiales disponibles en el colegio un aproximado del 37% de los docentes menciona en la sumatoria de siempre y el 33% a veces que da uso a materiales disponibles en el establecimiento, por su parte en el descriptor 4 clases de video grabados, se observa una sumatoria del 43% de los docentes que siempre la realizan, y el 27% a veces, mientras el 18% se inclinó por la opción nunca, con respecto al descriptor 5 enviar actividades escolares impresas un 40% de los docentes contesta siempre, un 24% a veces, mientras el 30% de los docentes contestó que rara vez lo hacen; con respecto al descriptor 6 clases online el 61% de los docentes contestó siempre, el 21% a veces y el 12% de los entrevistados contestó nunca; finalmente en el descriptor 7 comunicación por radio un 73% de los docentes contestó que nunca lo realizan, el 21% rara vez mientras que el 3% contestó siempre.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) profesoras(es) de la dimensión B encuesta docente:

**Tabla 22. Estrategias educativas**

Nº	Descriptor	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
1	Uso de recursos digitales (TICs)	28 (85%)	3 (9%)	0 (0%)	2 (6%)
2	Orientaciones a las familias	18 (55%)	8 (24%)	4 (12%)	3 (9%)
3	Uso de materiales disponibles en el colegio	12 (37%)	11 (33%)	4 (12%)	6 (18%)
4	Clases de video grabadas	14 (43%)	9 (27%)	4 (12%)	6 (18%)
5	Enviar actividades escolares impresas	13 (40%)	8 (24%)	2 (6%)	10 (30%)
6	Clases on line	20 (61%)	7 (21%)	2 (6%)	4 (12%)
7	Comunicación por radio	1 (3%)	1 (3%)	7 (21%)	24 (73%)

Fuente: Elaboración propia.

Se reconoce que el uso de recursos TICs es la estrategia de mayor uso, superando un 80% para la entrega de los contenidos a los estudiantes, puesto que en el contexto reciente ha sido la forma más efectiva de llegar a los estudiantes, entre ellos también se puede destacar de este tipo de herramientas la más utilizada es la realización de actividades sincrónicas por medio de clases online con un 60%

Dentro de las estrategias asincrónicas más utilizadas se evidencia la elaboración de videos o clases grabadas superando el 60% en la sumatoria del indicador siempre y a veces.

Se puede inferir también que entre los docentes que han dado respuesta a la encuesta está dividido el uso de guías o material impreso como estrategias en contexto de educación remota superando el 30% en la selección nunca o rara vez lo cual puede deberse al bajo contacto presencial para hacerles entrega del material y también la imposibilidad de contar con impresoras en casas de los alumnos.

#### 4.2.2.3. Pregunta abierta de la dimensión B

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los docentes, respecto a *otras estrategias educativas* que realizaron para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que señalaron tener además de las consultadas.

**Tabla 23. Otras estrategias educativas**

N°	Descriptor	Número (%)
1	Ninguna o nada	23 (69%)
2	Adecuaciones curriculares	2 (6%)
3	Actividades por Whatsapp o formularios	2 (6%)
4	Gamificación	2 (6%)
5	Plataforma particular	1 (3%)
6	Trabajo presencial con alumnos	1 (3%)
7	Llamadas telefónicas	1 (3%)
8	Transmisión desde los talleres del colegio	1 (3%)

Fuente: Elaboración propia.

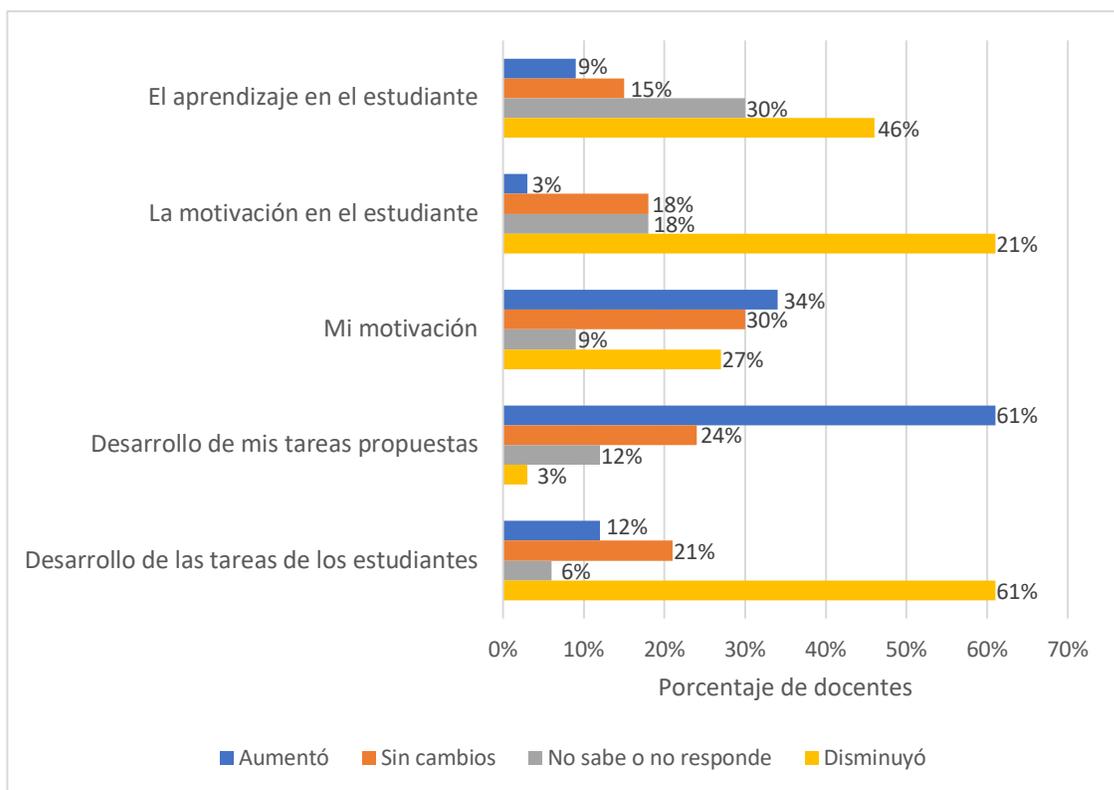
En la tabla N°14 **otras estrategias educativas**, se establece en el descriptor 1 no incorporan actividades a distancia un 69% de los docentes contestaron esta, con respecto al descriptor 2 adecuaciones curriculares un 6 % de los docentes las realizan, en el descriptor 3 actividades por WhatsApp o formularios un 6% de los docentes la utilizan, el descriptor 4 gamificación un 6% de los docentes lo hacen, en cuanto al descriptor 5 plataforma curricular un 3% de los docentes las utilizan constantemente, el descriptor 6 trabajo presencial con los alumnos un 3% de los docentes las realizan, el descriptor 7 llamadas telefónicas un 3% de los docentes las utilizan, finalmente el descriptor 8 transmisión desde los talleres del colegio un 3% las han utilizado.

Respecto de la tabla anterior **otras estrategias educativas**, es posible inferir que los docentes en general se restringen a las mismas estrategias de trabajo, enfocadas en prácticas ya utilizadas sistemáticamente en el tiempo, por lo que no innovaron en cuanto a nuevas estrategias de educación a distancia, ya sea por la falta de preparación en las facultades donde no existe la preparación a distancia, como también la existencia de docentes de un grupo etario con un alto porcentaje de analfabetismo digital, lo que lleva a que las acciones a realizar para la educación y el contacto sean mínimos y repetitivos, por eso el alto porcentaje de docentes que no realizan actividades con un 69% de los encuestados, y los bajos porcentajes en los que si realizan acciones que deben realizar los establecimientos.

#### **4.2.4. Dimensión C: Efectos del contexto**

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “C” denominada **efectos del contexto** entendida como: 5 preguntas o subdimensiones, respecto a la percepción de los efectos del contexto, que tuvo en algunos aspectos, sobre los profesores y sobre los estudiantes para el desarrollo del proceso académico a distancia. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión C.

**Gráfico 8. Efectos del contexto**



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos expuestos en gráfico y tabla N°8 **Efectos del contexto**, en el descriptor 1 aprendizaje en el estudiante el 46% de los docentes, perciben que los efectos del contexto sobre el aprendizaje en el estudiante ha disminuido y el 30% no sabe; en el descriptor 2 motivación en el estudiante en cuanto a la motivación del estudiante el 61% de los docentes señala que disminuyó y el 18% no observa cambios; en el descriptor 3 mi motivación respecto a la propia motivación del profesor el 34% de los docentes considera que aumentó y el 30% manifiesta que no ha tenido cambio; en el descriptor 4 desarrollo de mis tareas propuestas el 61% de los docentes manifiesta que el desarrollo de sus tareas propuestas aumentó y el 24% que no ha tenido cambios; en el descriptor 5 desarrollo de las tareas de los estudiantes, el 61% de los profesores considera que el desarrollo de tareas de los estudiantes disminuyó y el 21% no observa cambios; y en el descriptor 6 otra, el 46% señala que otros descriptores disminuyeron y el 27% indica que no sabe.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) profesoras(es) de la dimensión C encuesta docente:

**Tabla 24. Efectos del contexto**

Nº	Descriptor	Aumentó	Sin cambios	No sabe o no responde	Disminuyó
1	El aprendizaje en el estudiante	3 (9%)	5 (15%)	10 (30%)	15 (46%)
2	La motivación en el estudiante	1 (3%)	6 (18%)	6 (18%)	20 (61%)
3	Mi motivación	11 (34%)	10 (30%)	3 (9%)	9 (27%)
4	Desarrollo de mis tareas propuestas	20 (61%)	8 (24%)	4 (12%)	1 (3%)
5	Desarrollo de las tareas de los estudiantes	4 (12%)	7 (21%)	2 (6%)	20 (61%)

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos obtenidos en la encuesta respecto al ítem **efectos del contexto**, la percepción de los profesores fue que la mayoría observa que, los estudiantes han disminuido en su aprendizaje, motivación y desarrollo de sus tareas, en oposición a la propia percepción de ellos que opinan, en su mayoría, que su motivación como docente ha aumentado al igual que el desarrollo de sus tareas propuestas.

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los docentes, respecto a **otros efectos del contexto educativo**, para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, que señalaron tener además de los consultados.

**Tabla 25. Otros efectos del Contexto**

Nº	Descriptor	Número (%)
1	Ninguna o nada	28 (84%)
2	La recepción de tareas pasa en parte por la falta de recursos tecnológicos de los estudiantes que faciliten su trabajo y expectativas familiares	1 (3%)
3	El no estar acostumbrado, limita el aprendizaje, el no poder solucionar en forma directa, cuesta	1 (3%)
4	Más estrés y agobio laboral.	1 (3%)
5	deserción escolar: encubierta por la falta de respuesta sistemática de los estudiantes; trabaja adolescente que terminan dejando sus rutinas de aprendizaje	1 (3%)
6	En realidad, no es que aumenta o disminuye, cambiaron las competencias que pudimos desarrollar en esta modalidad.	1 (3%)

Fuente: Elaboración propia.

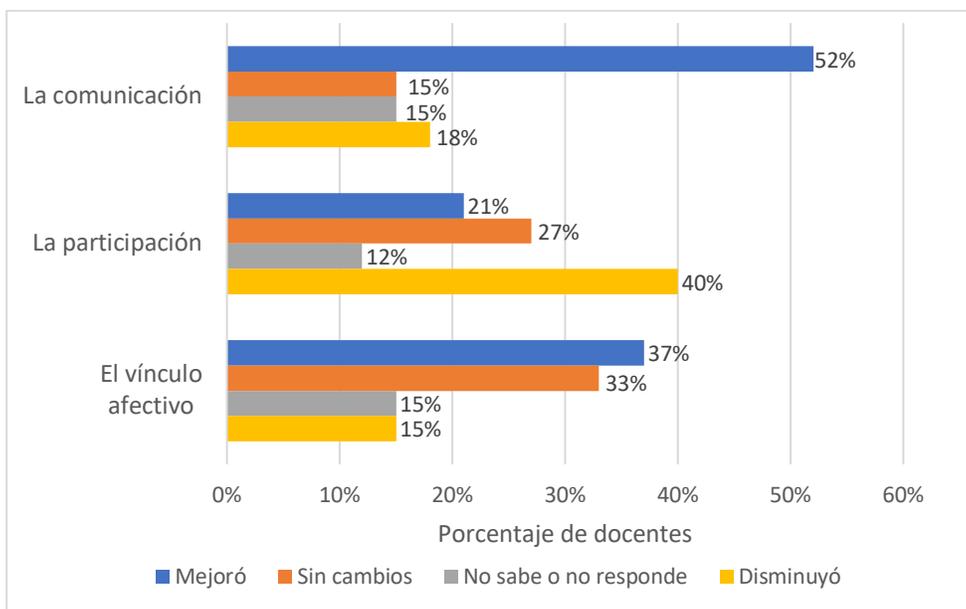
En la tabla 16 **otros efectos del contexto**, se establece que el 84% de los docentes no ha experimentado otro efecto del contexto.

De la tabla anterior, **otros efectos del contexto**, es posible inferir que la situación docente se ha mantenido estable ya que no han experimentado en su mayoría otras consecuencias que se desprenden de los efectos de la pandemia en la educación.

#### 4.2.5. Dimensión D: Relación escuela-familia.

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “D” denominada **relación escuela-familia** entendida como: 3 preguntas o subdimensiones, respecto a la relación escuela-familia, que tuvieron los profesores con las madres, los padres y apoderados, para el desarrollo del proceso académico a distancia. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión D.

**Gráfico 9. Relación escuela-familia**



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos expuestos en el gráfico N°9 y tabla N°17 **Relación Escuela - Familia**, se puede establecer que en el descriptor 1 Comunicación, el 52% de los docentes manifiesta que la comunicación mejoró, el 15% indica que se mantuvo sin cambios; en el descriptor 2 Participación, el 21% de los docentes indica que la participación mejoró y el 27% que se mantuvo sin cambios; en el caso del descriptor 3 sobre el vínculo afectivo, el 37% de los docentes indica que mejoró y el 33% que se mantuvo sin cambios.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) profesoras(es) de la dimensión D encuesta docente:

**Tabla 26. Relación escuela-Familia**

N°	RELACIÓN ESCUELA - FAMILIA	Mejoró	Sin cambios	No sabe o no responde	Disminuyó
1	La comunicación	17 (52%)	5 (15%)	5 (15%)	6 (18%)
2	La participación	7 (21%)	9 (27%)	4 (12%)	13 (40%)
3	El vínculo afectivo	12 (37%)	11 (33%)	5 (15%)	5 (15%)

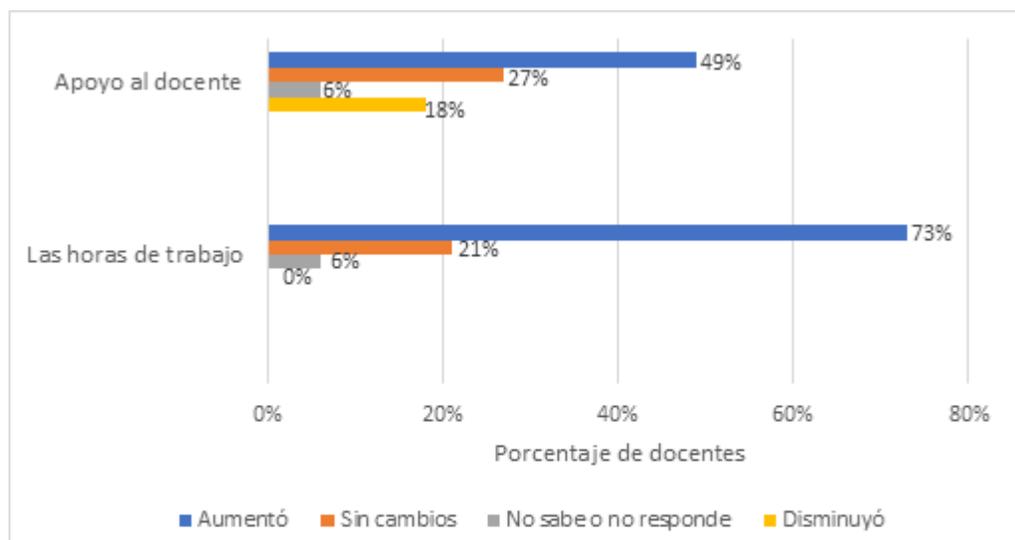
Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos de la tabla anterior **relación escuela-familia**, es posible inferir que los docentes tienen una buena impresión del trabajo a distancia respecto de la relación Escuela – familia ya que hay una percepción positiva en cuanto a comunicación, se infiere con esto que se han abierto nuevos canales de comunicación digitales y que estos han sido efectivos para fortalecer la comunicación. Lo anterior ha favorecido además el vínculo afectivo entre la familia y los representantes de la escuela al tener una comunicación más fluida.

#### 4.2.6. Dimensión E: Relación escuela-profesor

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “E” denominada **relación escuela-profesor** entendida como: 2 preguntas o subdimensiones, respecto a la respecto de la relación escuela-profesor, que tuvo el establecimiento con los docentes para el desarrollo del proceso académico a distancia. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión E.

**Gráfico 10. Relación escuela-profesor.**



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos expuestos en el gráfico N°10 y tabla N°18 **Relación escuela - profesor**, se puede establecer que en el descriptor 1 apoyo al docente el 49% de los profesores considera que el apoyo docente aumentó y el 27% señala sin cambios y en el descriptor 2 las horas de trabajo el 73% de los docentes considera que aumentó las horas de trabajo y el 21% señala sin cambios

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) profesoras(es) de la dimensión E encuesta docente:

**Tabla 27. Relación escuela-profesor**

N°	RELACIÓN ESCUELA - PROFESOR	Aumentó	Sin cambios	No sabe o no responde	Disminuyó
1	Apoyo al docente	16 (49%)	9 (27%)	2 (6%)	6 (18%)
2	Las horas de trabajo	24 (73%)	7 (21%)	2 (6%)	0 (0%)

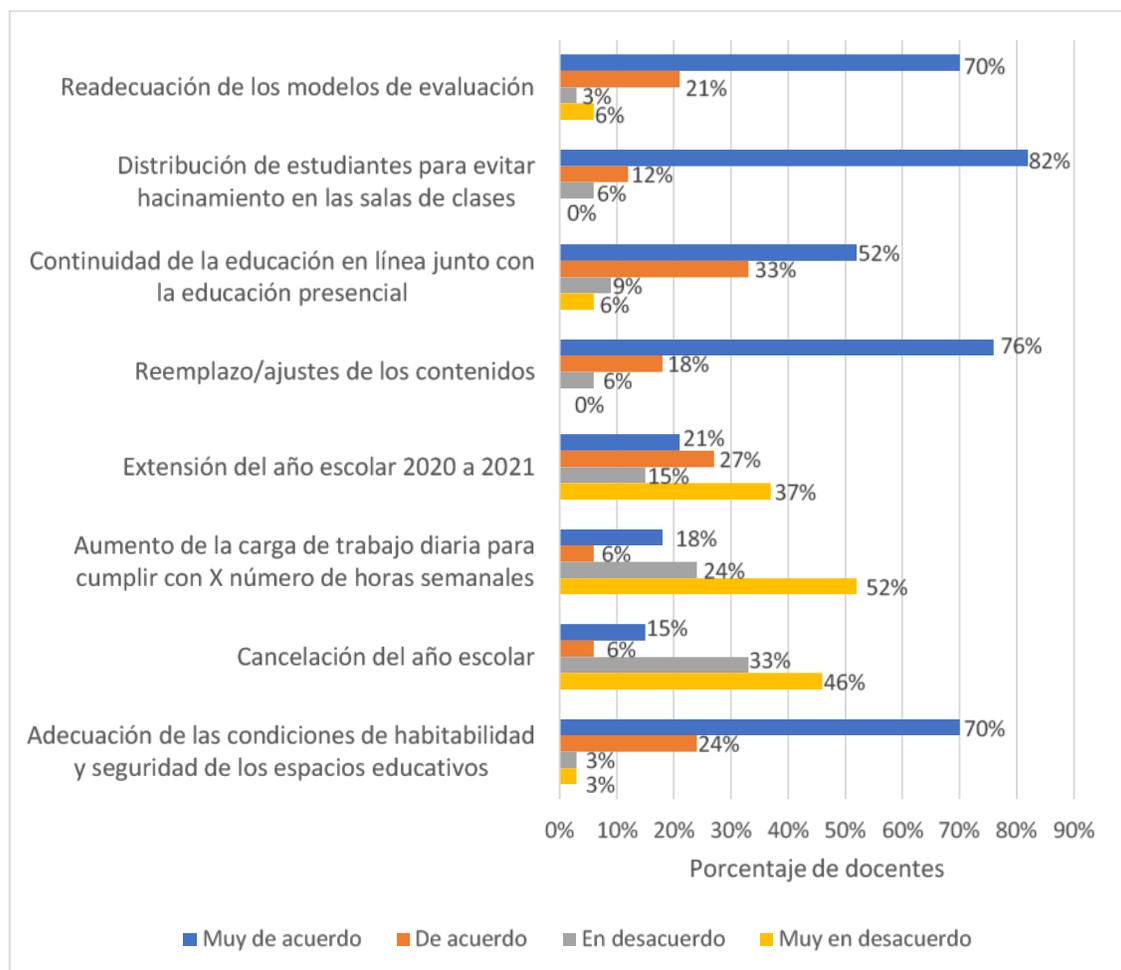
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos señalados en la **relación escuela-profesor** los docentes perciben en su mayoría que el apoyo recibido desde la escuela ha aumentado, se infiere que la escuela ha debido apoyar más a los docentes para las nuevas demandas del contexto. Del mismo modo también los docentes perciben en su mayoría que han aumentado las horas de trabajo, se infiere que los docentes han trabajado más para lograr dar respuesta a los nuevos requerimientos del contexto, trabajando en horarios extendidos.

#### 4.2.7. Dimensión F: Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “F” denominada **regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, entendida como: 8 preguntas o subdimensiones, respecto a la respecto de las condiciones que estiman convenientes los profesores para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos, para la continuidad del proceso educativo. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión F.

**Gráfico 10. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos expuestos en el gráfico N°11 y tabla N°19 sobre **el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, se puede inferir en el descriptor 1 readecuación de los modelos de evaluación el 70% de los docentes contestó muy de acuerdo, mientras el 21% expreso de acuerdo. Con respecto al descriptor 2 que habla sobre la distribución de

estudiantes para evitar hacinamiento en la sala de clases, el 81% de los docentes contesta estar muy de acuerdo, mientras que el 12% respondió de acuerdo.

En referencia al descriptor 3 respecto a la continuidad de la educación en línea junto a la presencial el 51% de los docentes responde muy de acuerdo, mientras que el 33% contesta de acuerdo. El descriptor 4 reemplazo/ajuste de los contenidos el 75% de los docentes responde muy de acuerdo frente al 18% que contesta de acuerdo.

Con respecto al descriptor 5 que habla sobre la extensión del año escolar 2020 al 2021 el 36% de los docentes contesto muy en desacuerdo, frente al 27% que respondió de acuerdo. En el caso del descriptor 6 aumentó de la carga de trabajo diaria para cumplir con x horas de trabajo semanal, un 51% de los encuestados contesto la opción muy en desacuerdo, mientras que el 24% contesto la opción en desacuerdo.

El descriptor 7 sobre la cancelación del año escolar un 45% de los docentes contesto la opción muy en desacuerdo, mientras que el 33% de quienes contestaron lo hicieron en desacuerdo. Finalmente, el descriptor 8 sobre la adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos, el 69% de los entrevistados plantea estar muy de acuerdo, mientras el 24% considera estar de acuerdo.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) profesoras(es) de la dimensión F encuesta docente:

**Tabla 28. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**

Nº	Descriptor	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Readecuación de los modelos de evaluación	23 (70%)	7 (21%)	1 (3%)	2 (6%)
2	Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases	27 (82%)	4 (12%)	2 (6%)	0 (0%)
3	Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial	17 (52%)	11 (33%)	3 (9%)	2 (6%)
4	Reemplazo/ajustes de los contenidos	25 (76%)	6 (18%)	2 (6%)	0 (0%)
5	Extensión del año escolar 2020 a 2021	7 (21%)	9 (27%)	5 (15%)	12 (37%)
6	Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales	6 (18%)	2 (6%)	8 (24%)	17 (52%)

7	Cancelación del año escolar	5 (15%)	2 (6%)	11 (33%)	15 (46%)
8	Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos	23 (70%)	8 (24%)	1 (3%)	1 (3%)

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al descriptor N°1 readecuación de los modelos de evaluación, podemos inferir que los docentes estaban conformes al readecuar sus procesos evaluativos ante el nuevo escenario educativo que estaban enfrentando, además el ministerio aconsejaba centrar este proceso en la evaluación formativa, que permite una mejor recepción de los contenidos por parte de los estudiantes.

En base al descriptor N°2 distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en la sala de clases, podemos inferir que si bien los docentes no tenían claro las fechas estimadas en que podía producir la vuelta a las aulas, ellos consideraban que las medidas tomadas en base al distanciamiento eran las adecuadas, y frente a esto podemos deducir que estaban dispuestos a volver a las clases presenciales.

En el descriptor N°3 continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial, se observa que hubo un alto porcentaje de los docentes consideraba que la educación a distancia era lo más adecuado realizar en tiempo de pandemia, pero también estaban abiertos a realizar clases presenciales, las que de alguna manera eran realizadas a través de plataformas (*Zoom, Meet, etc.*) como complemento, pero considerando que la clase presencial era esencial para entregar de manera adecuada los contenidos a los estudiantes. Se puede enlazar esta pregunta con el descriptor N°4 reemplazo/ajuste de los contenidos donde un alto porcentaje de los docentes consideran adecuado el que hubieran realizado un cambio en los contenidos a trabajar, puesto que el tener que entregar estos de manera online no se podía cumplir con la cobertura tradicional, por lo que al adecuar permite trabajar de manera más focalizada los contenidos.

En cuanto al descriptor N°5 extensión del año escolar 2020 a 2021 se observa porcentajes muy parecidos entre las opciones muy de acuerdo y acuerdo, con las opciones en desacuerdo y muy en desacuerdo, en cuanto a la extensión del año escolar desde el 2020 al 2021, existiendo una cierta ventaja de esta última alternativa con respecto a los docentes que consideran apropiado el extender el año escolar, pues el trabajo se venía desarrollando de manera normal en la modalidad a distancia, por lo que no era necesario la extensión del año, pues los contenidos se habían desarrollado en la manera dispuesta por las adecuaciones entregadas por el ministerio.

Para el descriptor N°6 aumento de la carga diaria de trabajo para cumplir con X número de horas semanales se infiere que los docentes consideraron que este sistema de trabajo produjo un incremento en sus horas dedicadas a trabajar, pues, aunque se mantuvieron en sus casas, de igual manera se produce un agobio al juntarse con las labores propias del

hogar con los deberes curriculares, incluso más que cuando estaban de manera presencial, porque tampoco existe un control en las horas laborales, extendiéndose y produciendo un estrés y cansancio entre los docente.

El descriptor N°7 cancelación del año escolar inferimos que los docentes no estén de acuerdo con la cancelación del año escolar, ya que si lo enlazamos con la pregunta N°6 los docentes dedicaron mucho tiempo en adecuar sus planificaciones, sus clases y sus trabajos, al cancelar el año todo este trabajo de alguna manera se perdería, puesto que no se cerrarían los procesos de los estudiantes, dejando en nada toda la carga laboral sufrida por cada uno de los docentes, por lo que están dispuestos a terminar sus procesos de manera normal.

Finalmente el descriptor N°8 adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos nos permite inferir que los docentes están de acuerdo en las medidas de seguridad y un posible retorno de los estudiantes, puede ser que ellos participaran directamente en la discusión de las medidas de seguridad, además que los establecimientos no se detuvieron en cuanto a su funcionamiento, ya que además del trabajo virtual se continuo de forma presencial, entregando ayudas por parte del ministerio (cajas Junaeb), además de apoyar a los estudiantes que tuviesen problemas de conectividad o falta de elementos tecnológicos, por lo que las medidas de seguridad eran las adecuadas para evitar contagios dentro de las comunidades educativas.

#### 4.2.7.3. Preguntas abiertas de la dimensión F

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los docentes, respecto a otras acciones para **regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, para la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, que señalaron además de las consultadas.

**Tabla 29. Otras acciones para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**

N°	Descriptor	Número (%)
1	Ninguna	28 (84%)
2	Incorporar metodologías más desafiantes para el estudiante y que impliquen colaboración	1 (3%)
3	Trabajar de forma presencial y remota pienso que generaría un aumento en mis funciones laborales. Exceso de horas de trabajo v/s contrato, actualmente trabajo 24/7, a toda hora del día, noche y fines de semana, preparar clases virtuales, hacer capsulas educativas, responder mensajes y correos a toda hora por las condiciones de conectividad y emotivas que afectan a los alumnos al no hacerlo.	1 (3%)
4	Reestructuración de la sala de clase, bajar el número de alumnos por sala, mejorar condiciones para el 2021	1 (3%)
5	Voluntariedad de todos los estamentos en el proceso.	1 (3%)

6	No regresar sin vacuna	1 (3%)
---	------------------------	--------

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N°20 otras acciones para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos se establece que el 84% de los docentes no incorpora otras acciones.

De la tabla anterior, es posible inferir que no existe una mirada clara respecto del regreso y las medidas necesarias por parte de los docentes, ya que no existen lineamientos claros primero emanados desde el Ministerio, y por ende los establecimientos han realizado acciones en la medida de lo posible.

#### 4.2.8. Preguntas abiertas de la encuesta docente

Al finalizar las preguntas de la dimensión B, de la misma manera que en la Dimensión A de los apoderados y alumnos, se aborda la encuesta docente, en la cual se realizaron 2 preguntas abiertas a los profesores, que a continuación se muestran, con sus respectivas respuestas en las siguientes tablas.

1.- A partir de esta crisis. ¿Cuáles fueron los tres principales problemas que usted enfrentó como profesor? (en orden de relevancia)

**Tabla 30. Principales problemas que enfrentados por los docentes**

N°	Descriptor	Número (%)
1	Conectividad	12 (36%)
2	Proceso de Enseñanza Aprendizaje, habilidades TIC	8 (24%)
3	Horario de trabajo, sobrecarga	5 (15%)
4	No responde	8 (24%)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N°31 principales problemas enfrentados por los docentes, se establece que 36% enfrentó problemas de conectividad, el 24% problemas en el proceso de enseñanza aprendizaje y desarrollo de habilidades TIC y el 15% problemas con su horario de trabajo y sobrecarga del mismo.

De la tabla anterior sobre los principales problemas enfrentados por los docentes es posible inferir que falta desarrollo de habilidades en informática educativa y gestión de herramientas tecnológicas.

#### 4.2.8.4. Pregunta N°2

A partir de esta experiencia. ¿Sus tres aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia)

**Tabla 31. Principales aprendizajes docentes**

N°	Descriptor	Número (%)
1	Utilización de plataformas, herramientas y recursos TIC	14 (42%)
2	Habilidades Sociales Comunicativas	5 (15%)
3	No responde	14 (42%)

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N°32 sobre los principales aprendizajes docentes, el 42% indica que aprendió a utilizar plataformas, herramientas y recurso TIC, el 15% desarrolló habilidades sociales comunicativas.

A partir de la tabla anterior sobre los principales aprendizajes docentes, es posible inferir que los docentes han realizado auto perfeccionamiento y trabajo en redes como una estrategia de aprendizaje colectivo, pues al no tener la formación en las facultades hubo que generar un trabajo colaborativo, para apoyar también a los profesores que fueran analfabetos tecnológicos, y que no estaban familiarizados con el trabajo a distancia. Otro factor que pudiera desprenderse de acá es el poco conocimiento de plataformas educativas amistosas para el trabajo enseñanza-aprendizaje, así como también hay que considerar lo improvisado del trabajo a distancia, que se implementó una vez que las clases se suspendieron producto de la pandemia, y nadie se había preparado para esta situación.

#### **4.2.9. Resumen Encuesta Docente**

De los 33 docentes consultados para la investigación a través de la encuesta, dividida en seis dimensiones, se puede inferir a modo general lo siguiente:

En la dimensión A rutinas de trabajo, se presentaron de manera muy participativa en cada una de los descriptores, presentando porcentajes muy altos dentro del descriptor de la comunicación que mantienen con los estudiantes a través de diversas plataformas digitales, de igual forma, estaban muy comprometidos en utilizar la tecnología en la elaboración y desarrollo de sus planificaciones, así como en la utilización de variadas herramientas con la finalidad de ejecutar de forma óptima sus prácticas docentes, por otro lado el docente se muestra muy participativo en cuanto a sus actualizaciones profesionales y de las nuevas herramientas y plataformas digitales, y con un alto porcentaje de asistencia a reuniones remotas en relación a su trabajo profesional. Otros de los descriptores en los que se muestra efectivamente participativo, es en el apoyo tanto afectivo como pedagógico que brindó a los estudiantes y a sus las familias.

La dimensión B que consiste en las estrategias educativas, presenta una alta participación por parte de los docentes, ya que la mayoría se encontraba entre la categoría de siempre y a veces, planteando que manejaban una batería de estrategias que les permitió enfrentar de manera efectiva esta nueva forma de enseñanza, tanto de manera virtual como semi presencial, en lo concerniente a descriptores respondidos negativamente, los docentes contestaron que la comunicación por radio estaba obsoleta, ya que en la actualidad el desarrollo de las tecnologías permite una comunicación instantánea y fluida a través de llamadas telefónicas, redes sociales, correos electrónicos y otras aplicaciones.

Frente a la dimensión C efectos del contexto, plantean que tanto el aprendizaje como la motivación de los estudiantes se vio afectada negativamente por efecto de la pandemia, las cuarentenas y las restricciones impuestas, frente a la motivación de los docentes que fue siempre alta para entregar de buena manera los contenidos a los alumnos, así como también estar siempre enfocado en el cumplimiento de las tareas auto impuestas, con el fin de cumplir con sus prácticas docentes establecidas, por otro lado, existe una percepción negativa en un alto porcentaje de docentes que señalan que los estudiantes no desarrollan minuciosamente su trabajo escolar.

En cuanto a la dimensión D relación escuela-familia, se aprecia que la comunicación mejoró, pues los apoderados están más pendientes y preocupados de los trabajos de sus hijos, sin embargo, existió un leve índice negativo en cuanto a la participación de los estudiantes y la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que los estudiantes se sentían poco motivados con la educación a distancia, pero los padres estaban mayormente preocupados por los aprendizajes de sus hijos; de acá se llega a la conclusión para los docentes, que en el vínculo afectivo aumentó considerablemente ante la preocupación mostrada por desarrollar un trabajo constante.

En cuanto a la dimensión E sobre la relación escuela-profesor, podemos notar claramente que existe un incremento en la sensación de apoyo del colegio hacia los docentes, estos se sintieron más respaldados por sus empleadores, pero existe un alto porcentaje que nota que si bien existió un apoyo al docente, la carga laboral fue más exigente durante este periodo de crisis sanitaria que en años anteriores, ya que al desarrollar gran parte del trabajo desde los hogares, obliga a los profesores a cumplir una serie de roles dentro de su hogar, sumado al trabajo docente, por lo tanto, lo obliga a destinar horas de uso familiar o personal a desarrollar el trabajo del establecimiento, generando una percepción de sobrecarga laboral.

Finalmente, la dimensión F que habla sobre el regreso a las escuelas, jardines liceos y colegios, presenta una serie de descriptores con porcentajes positivos, ya que los docentes consideraron de buena manera el que readecuaran las evaluaciones, ya que al ser online se dificultaba la forma en que se iban a desarrollar, pero al enfocarla en lo formativo se reguló y ayudó a orientar en una misma línea, del mismo modo consideraron como positivo las medidas tomadas por los establecimientos y

sostenedores de los protocolos de seguridad ante una eventual vuelta a clases presenciales, al mismo tiempo estaban bastante de acuerdo en las medidas sanitarias implementadas por las comunidades educativas. En definitiva, estaban los docentes preparados para continuar trabajando con un sistema mixto, es decir, mezclando lo virtual y lo presencial, lo que les permitía manejar de forma efectiva la entrega de los contenidos y del desarrollo de habilidades, así como también se mostraron bastante conformes con los ajustes de los contenidos, lo que les permitió enfocar de mejor manera la elaboración y la ejecución de sus clases virtuales; no obstante, donde los descriptores presentaron alto porcentaje en lo negativo fue en relación a la extensión del año escolar desde el 2020 al 2021, puesto que significaba probablemente extender aún más las jornadas de trabajo, y dejar a los estudiantes y docentes sin vacaciones, de manera similar fueron bastante escépticos en el tema de la cancelación del año escolar, probablemente consideraban que después de todo el trabajo realizado y el tiempo invertido, cerrar el año significaba por un lado desechar todo el esfuerzo y trabajo realizado con los estudiantes y por el otro, poner en riesgo la continuidad laboral de los profesionales de la educación.

### **4.3. ENCUESTA DIRECTIVOS**

#### **4.3.1. Contexto**

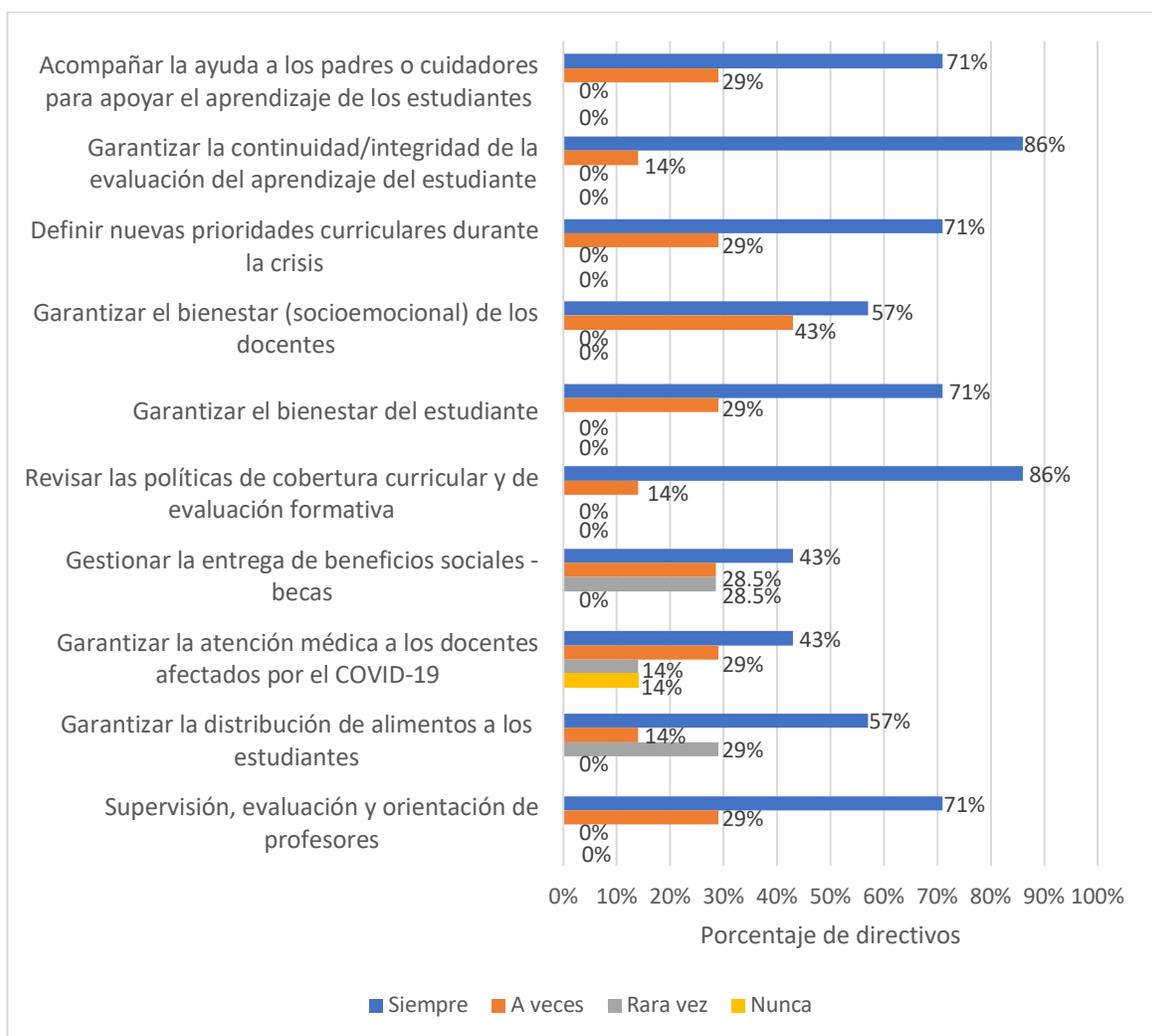
La encuesta fue aplicada a un total de 7 directivos, de los cuales corresponden a 5 personas son de sexo femenino y 2 personas de sexo masculino. El rango etario de las personas que respondieron el cuestionario se distribuyó de la forma que sigue: 1 directivo entre 31 a 40 años de edad (1 mujer), 3 directivos de 41 a 50 años de edad (1 hombre y 2 mujeres) y 3 directivos con más de 50 años de edad (1 hombres y 2 mujeres). Respecto a sus títulos profesionales, se puede señalar que: 4 directivos poseen el título de profesor de enseñanza media, 1 directivo posee el título de profesora de educación diferencial, 1 directivo posee el título de profesora de educación básica y 1 directivo señala ser de otra profesión. Respecto a los años de trabajo como directivos se distribuye de la manera que sigue: 1 directivo hasta 2 años de experiencia, 2 directivos entre 2 a 5 años de experiencia, 3 directivos de 5 a 10 años de experiencia y 1 directivo con más de 15 años de experiencia. En relación al grado académico más alto alcanzado señalan que: 4 directivos poseen magister, 1 directivo licenciatura y 2 directivos responden que no poseen ningún grado.

En cuanto a la modalidad educativa del establecimiento que ejercen se indica que: 4 directivos ejercen en modalidad científico humanista, 2 directivos ejercen en modalidad media técnico profesional y 1 directivo ejerce en modalidad científico humanista y técnico profesional. Respecto a la dependencia del establecimiento educacional donde se desempeñan indican que: 4 directivos trabajan en dependencia municipal y 3 directivos trabajan en establecimiento de dependencia particular subvencionado. Por último, en cuanto al tipo de contrato que poseen señalan que: e 5 directivos tienen planta regular (contrato indefinido) y 2 directivos tienen planta no regular (a contrata).

### 4.3.2. Dimensión A Rutinas de trabajo

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “A” denominada **Rutina de trabajo**, entendida como: 8 preguntas o subdimensiones, respecto a las rutinas de trabajo que realizaron los directores, para desarrollar el proceso educativo a distancia. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión A con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Gráfico 11. Rutina de trabajo**



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos expuestos en el gráfico N°11 **rutina de trabajo** y tabla N°33 se puede establecer que los directivos en el descriptor 1 acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, el 71% siempre ha acompañado la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes y el 29%

señala a veces; en el descriptor 2 garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante, el 86% de los directivos señala que siempre garantizó la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante y 14% responde que lo hace a veces; en el descriptor 3 definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis, el 71% siempre logró definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis, y el 29% señala que a veces; en el descriptor 4 garantizar el bienestar de los docentes, el 58% siempre garantizó el bienestar (socioemocional) de los docentes y el 42% señala que lo hace a veces; el descriptor 5 garantizar el bienestar del estudiante, el 71% de los directivos responde que garantizó el bienestar del estudiante y el 29% señala a veces; el descriptor 6 revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa, el 86% de los directivos responde que revisó las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa y el 14% señala a veces; el descriptor 7 gestionar la entrega de beneficios sociales, el 43% de los directivos responde que gestionó la entrega de beneficios sociales -becas y el 28% señala a veces; en el descriptor 8 garantizar la atención médica a los docentes afectados por el Covid-19, el 43% de los directivos garantizó la atención médica a los docentes afectados por el COVID-19 y el 28% señala a veces; en el descriptor 9 garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes, el 58% de los directivos garantizó la distribución de alimentos a los estudiantes, y el 28% señala rara vez; en el descriptor 10 supervisión, evaluación y orientación de profesores, el 71% de los directivos realizó el proceso de supervisión, evaluación y orientación de profesores y el 29% señala a veces.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) directoras(es) de la dimensión A encuesta directivos:

**Tabla 32. Rutina de trabajo**

Nº	Descriptor	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
1	Acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes	5 (71%)	2 (29%)	0 (0%)	0 (0%)
2	Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante	6 (86%)	1 (14%)	0 (0%)	0 (0%)
3	Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis	5 (71%)	2 (29%)	0 (0%)	0 (0%)
4	Garantizar el bienestar (socioemocional) de los docentes	4 (57%)	3 (43%)	0 (0%)	0 (0%)
5	Garantizar el bienestar del estudiante	5 (71%)	2 (29%)	0 (0%)	0 (0%)
6	Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa	6 (86%)	1 (14%)	0 (0%)	0 (0%)
7	Gestionar la entrega de beneficios sociales -becas	3 (43%)	2 (28.5%)	2 (28.5%)	0 (0%)

<b>8</b>	Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID-19	3 (43%)	2 (29%)	1 (14%)	1 (14%)
<b>9</b>	Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes	4 (57%)	1 (14%)	2 (29%)	0 (0%)
<b>10</b>	Supervisión, evaluación y orientación de profesores	5 (71%)	2 (29%)	0 (0%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia.

La Dimensión A **rutina de trabajo**, los directivos ejercieron un liderazgo significativo para con sus comunidades educativas, pudiendo inferir respecto a esta encuesta, que ellos jugaron un rol clave para dar continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes que, dicho sea de paso, es la meta más importante que deben tener todos los establecimientos educacionales. Todas las respuestas de las preguntas realizadas están en la categoría de siempre, es decir, se deduce que los directivos fueron un apoyo constante, necesario y real para los estamentos de las unidades educativas, priorizando la salud de sus estudiantes por sobre el cumplimiento de metas establecidas antes de la pandemia que nos afecta.

Se puede inferir en las respuestas a las preguntas número 2 y 6 que hubo una real preocupación respecto a garantizar la continuidad del proceso de evaluación del estudiante y de una revisión exhaustiva de las políticas de cobertura curricular y evaluación formativa, lo que denota una preocupación permanente por parte de los equipos directivos, que por un lado le dieron continuidad al servicio educativos pero ahora a distancia y por otro lado, flexibilizaron los contenidos y habilidades que se pudieran lograr en tiempos de crisis sanitaria.

En las preguntas número 4 y 5 se puede inferir y de acuerdo a las respuestas emanadas, que los directivos se preocuparon del bienestar socioemocional de sus profesores y de los estudiantes, donde el 58% señaló que siempre se preocupó del bienestar de docentes y el 71% señaló garantizar el bienestar del estudiante. Deduciendo de lo descrito anteriormente, que cuando existen ambientes de trabajo cuyos líderes se preocupan por el bienestar de sus colaboradores, resulta mucho más productivo los resultados del trabajo, y se desarrollan habilidades humanas como lo es la empatía, solidaridad, respeto, resiliencia, entre otros.

Finalmente, se puede inferir en la pregunta número 10 que los directivos estuvieron muy preocupados, ocupados y monitoreando la labor de los profesores en su trabajo a distancia, sabiendo que, si los docentes realizan un buen trabajo, se traspasará directamente al logro de aprendizajes de los estudiantes, por ende, el logro de metas institucionales.

#### 4.3.2.3. Pregunta abierta de la dimensión A

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los directivos, respecto a otras **rutinas de trabajo** que realizaron para el desarrollo del proceso educativo a distancia, que señalaron tener además de las consultadas.

**Tabla 33. Otra rutina de trabajo**

Nº	Descriptor	Número (%)
1	Ninguna	4 (57%)
2	Aseo y sanitización del colegio	1 (14%)
3	Gestionar y supervisar trabajo de las distintas coordinaciones, contratación	1 (14%)
4	No responde	1 (14%)

Fuente: Elaboración propia.

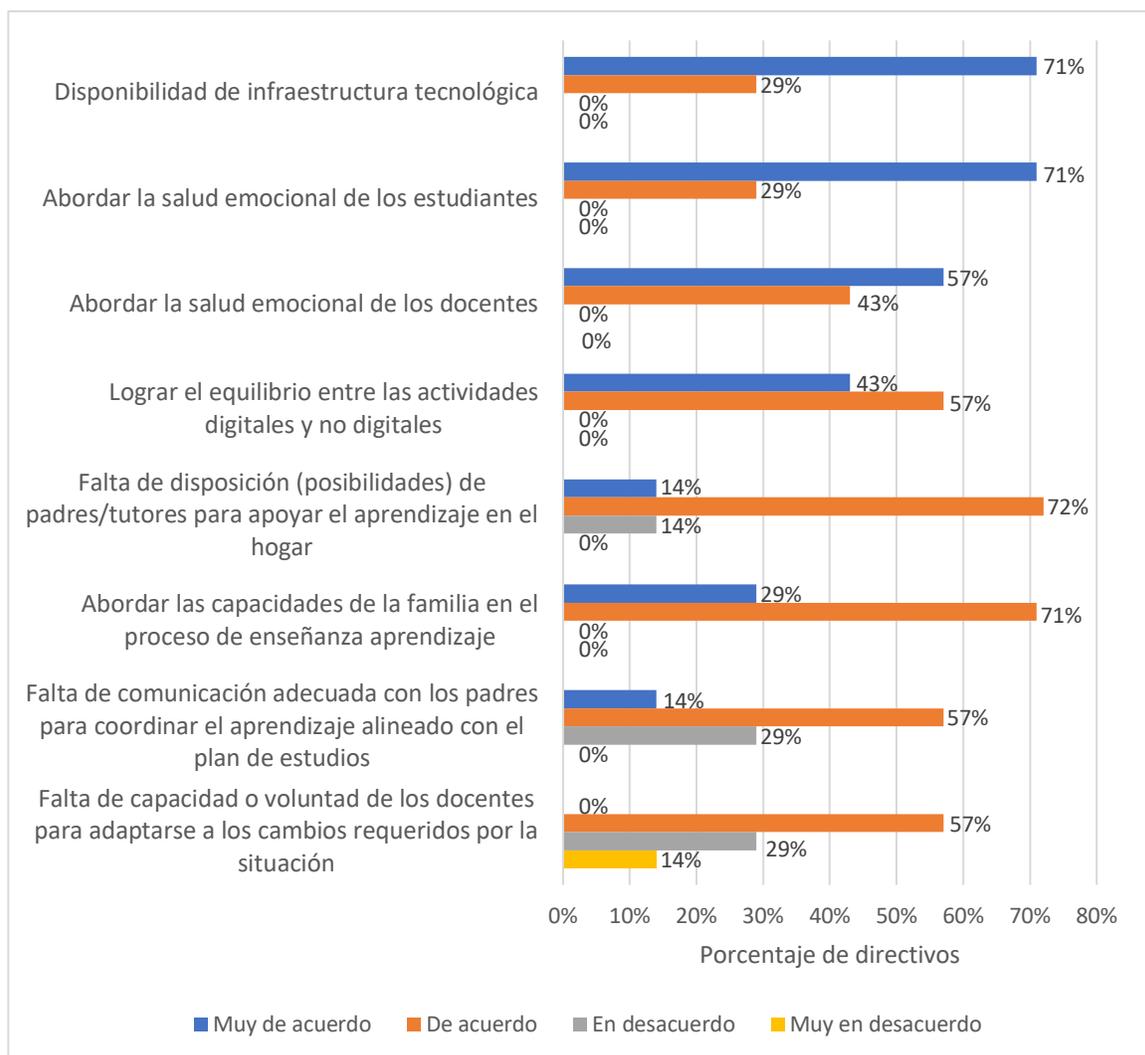
Respecto de la tabla N°24 otra rutina de trabajo, es posible establecer que el 57% de los directivos no ha incorporado nuevas rutinas de trabajo y que las nuevas rutinas incorporadas por otros directivos son respecto del aseo y sanitización en un 14% y la gestión y supervisión del trabajo 14%.

A partir de la tabla anterior es posible inferir que son pocas las nuevas tareas que han debido incorporar los directivos a sus rutinas debido a que la función directiva abarca una amplia gama de tareas que permiten el funcionamiento general de los colegios.

#### **4.3.3. Dimensión B Desafíos de implementación**

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “B” denominada **desafíos de implementación**, entendida como: 8 preguntas o subdimensiones, respecto a los desafíos de implementación para el proceso de enseñanza aprendizaje a distancia, que tuvieron que abordar los directores, para continuar con el desarrollo de las actividades educativas. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión A con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Gráfico 12. Desafíos de implementación**



Fuente: Elaboración propia.

En referencia de los resultados obtenidos en la dimensión B **desafíos de la implementación** se puede establecer que un alto porcentaje de directivos identifica que siempre dispone de la infraestructura tecnológica consignando en el descriptor 1 disponibilidad de infraestructura tecnológica, un 71% considera muy de acuerdo, y un 29% de acuerdo; con respecto al descriptor 2 abordar la salud emocional de los estudiantes, un 71% responde muy de acuerdo y un 29% responde de acuerdo; en el descriptor 3 abordar la salud emocional de los docentes, mencionan los directivos que hay un 57% de contención emocional para los docentes muy de acuerdo y un 43% de acuerdo.

Respecto del descriptor N°4 lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales, un 43% de los directivos dice estar muy de acuerdo en el logro del equilibrio entre las actividades digitales y no digitales y un 57% de acuerdo; según el descriptor N°5

falta de disposición de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar, el 72% de los participantes señala a veces, mientras el 14% señala las opciones siempre y rara vez en la falta de posibilidades de los padres para apoyar el aprendizaje en el hogar.

En cuanto al descriptor N°6 abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje, el 29% de los directivos indica que muy de acuerdo y el 71% indica de acuerdo; con respecto al descriptor N° 7 falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios, el 57% de los directivos apuntan a veces, mientras que el 29% contesta en desacuerdo, y el 14% muy de acuerdo. En el descriptor N°8 falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación, un 57% de los directivos señala estar de acuerdo con que esto ocurre dentro de sus establecimientos, un 29% de acuerdo, mientras que el 14% muy en desacuerdo.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) directoras(es) de la dimensión B encuesta directivos:

**Tabla 34. Desafíos de implementación**

<b>N°</b>	<b>A. Descriptor</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>
1	Disponibilidad de infraestructura tecnológica	5 (71%)	2 (29%)	0 (0%)	0 (0%)
2	Abordar la salud emocional de los estudiantes	5 (71%)	2 (29%)	0 (0%)	0 (0%)
3	Abordar la salud emocional de los docentes	4 (57%)	3 (43%)	0 (0%)	0 (0%)
4	Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales	3 (43%)	4 (57%)	0 (0%)	0 (0%)
5	Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar	1 (14%)	5 (72%)	1 (14%)	0 (0%)
6	Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje	2 (29%)	5 (71%)	0 (0%)	0 (0%)
7	Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios	1 (14%)	4 (57%)	2 (29%)	0 (0%)
8	Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación	0 (0%)	4 (57%)	2 (29%)	1 (14%)

Fuente: Elaboración propia.

La respuesta de los directivos con respecto a la dimensión B **desafíos de implementación**, se infiere que los establecimientos cuentan con la disponibilidad de infraestructura, tecnología y capacidad de abordar la contención emocional de sus estudiantes puesto que la respuesta de los directivos ha superado el 70% indicando que siempre se presenta este indicador.

La comunicación con los padres es otro de los elementos que manifiestan los directivos que ha sido débil en su abordaje, indicando como sumatoria un aproximado del 70% en dificultades para coordinar la comunicación, lo cual puede impactar directamente en la manera de abordar las acciones emanadas desde el establecimiento.

En referencia de los docentes, los directivos señalan que sobre el 50% de los docentes presentan “a veces” falta de voluntad o capacidad para adaptarse a los cambios, situación que puede deberse a los conocimientos tecnológicos para educar de manera remota.

#### 4.3.3.1. Pregunta abierta de la dimensión B

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los directivos, respecto a **otros desafíos de implementación** para el desarrollo del proceso educativo a distancia, que señalaron tener además de los consultados.

**Tabla 35. Otros desafíos de implementación**

Nº	Descriptor	Número (%)
1	Ninguna	4 (57%)
2	Considerar estructura mixta de trabajo: Presencial y remota	1 (14%)
3	Potenciar la conectividad a internet en el colegio	1 (14%)
4	Tic`s	1 (14%)

Fuente: Elaboración propia.

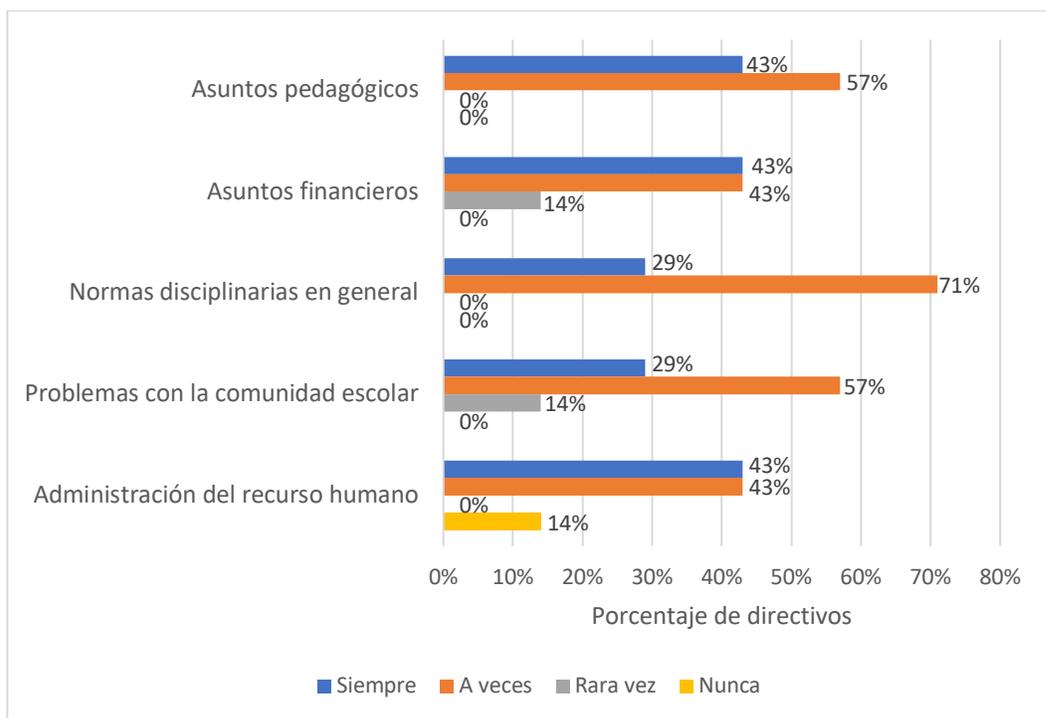
En la tabla N°26 **otros desafíos de implementación**, es posible establecer que el 57% de los directivos no implementó otras rutinas y que los desafíos enfrentados por otros directivos son respecto del trabajo mixto o teletrabajo 14%, respecto de la conectividad a internet en el colegio 14% y respecto del uso de Tics 14%.

De la tabla N°26 **otros desafíos de implementación**, es posible inferir que los nuevos desafíos forman parte de la novedad del modelo de trabajo a distancia como la conectividad y el teletrabajo, aunque la mayoría de los directivos no han enfrentado otros desafíos de implementación ya que no existía un plan de trabajo en esta modalidad, además que no existía la preparación necesaria ante esta eventualidad, lo que lleva a que tengan que estar improvisando y probando estrategias a medida que avanzamos en la pandemia..

#### 4.3.4. Dimensión C Apoyos recibidos de Jefatura.

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “C” denominada **Apoyos recibidos de jefatura**, entendida como: 5 preguntas o subdimensiones, respecto a los apoyos recibidos de la jefatura, que tuvieron los directores, para el desarrollo del proceso académico a distancia. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión A con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Gráfico 13.. Apoyos recibidos de jefatura (Sostenedor/Mineduc)**



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos expuestos en el gráfico N°14 y tabla N°27 **Apoyos recibidos de jefatura (Sostenedor-Mineduc)**, en el descriptor 1 asuntos pedagógicos, el 57% de los directivos considera que siempre ha recibido apoyo de jefatura en asuntos pedagógicos y el 43% opinó que a veces; en el descriptor 2 asuntos financieros, el 43% de los directivos opinó que siempre ha recibido apoyo de jefatura en asuntos financieros y otro 43% opinó que a veces; en el descriptor 3 normas disciplinarias en general, el 71% de los directivos opinó que a veces recibió apoyo de jefatura en normas disciplinarias en general y el 29% señaló que siempre; en el descriptor 4 problemas con la comunidad escolar, el 57% de los directivos señaló que a veces recibió apoyos de jefatura en problemas con la comunidad escolar y el 29% señaló que siempre; en el descriptor 5 administración del recurso humano, el 43% de los directivos señaló que siempre recibió apoyos de jefatura para la

administración del recurso humano y el otro 43% señaló que a veces; y en el descriptor 6 otros apoyos, el 53% señaló que nunca y el 47% que siempre.

En la siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) directoras(es) de la dimensión C encuesta directivos:

**Tabla 36. Apoyos recibidos de jefatura (Sostenedor/Mineduc)**

Nº	B. Descriptor	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
1	Asuntos pedagógicos	3 (43%)	4 (57%)	0 (0%)	0 (0%)
2	Asuntos financieros	3 (43%)	3 (43%)	1 (14%)	0 (0%)
3	Normas disciplinarias en general	2 (29%)	5 (71%)	0 (0%)	0 (0%)
4	Problemas con la comunidad escolar	2 (29%)	4 (57%)	1 (14%)	0 (0%)
5	Administración del recurso humano	3 (43%)	3 (43%)	0 (0%)	1 (14%)

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a las respuestas entregadas por los directivos en la **dimensión apoyo recibido por la jefatura**, Se infiere a partir de la respuesta directiva que la mayoría ha recibido a veces o siempre apoyo de su jefatura, durante el periodo de pandemia, en asuntos pedagógicos, financieros, normativos disciplinares, problemas con la comunidad y/o administración de recursos humanos, lo que denota que la jefatura ha brindado acompañamiento regular a los directivos, en todos estos aspectos, durante el periodo de pandemia.

#### 4.3.4.3. Pregunta abierta de la dimensión C

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los directivos, respecto a **otros apoyos recibidos de jefatura (Sostenedor/Mineduc)** para el desarrollo del proceso educativo a distancia, que señalaron recibir además de los consultados.

**Tabla 37. Otros apoyos recibidos de jefatura (Sostenedor/Mineduc)**

Nº	Descriptor	Número (%)
1	Ninguna	4 (57%)
2	Últimas resoluciones y orientaciones, respecto a la pandemia	1 (14%)
3	Apoyo en la sanitización del colegio	1 (14%)
4	No responde	1 (14%)

Fuente: Elaboración propia.

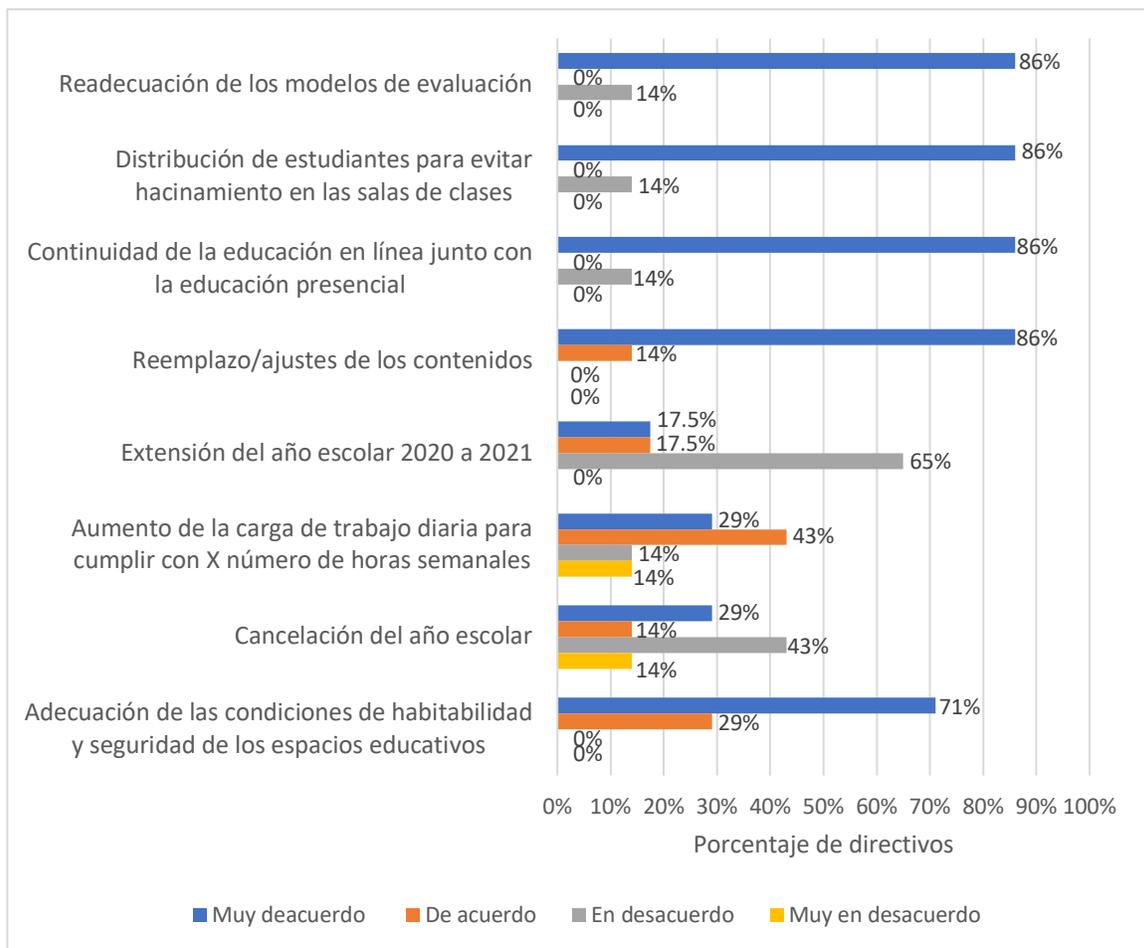
En la tabla N°28 apoyos recibidos de jefatura (Sostenedor / Mineduc), se establece que el 57% de los directivos indica no haber recibido ayuda como la mayor tendencia.

De la tabla anterior es posible inferir que los directivos han podido solucionar las dificultades que han enfrentado de manera autónoma, lo que sería una fortaleza de la gestión directiva, de acuerdo al material fungible entregado a los establecimientos, la ayuda a las estudiantes entregadas por JUNAEB, además de la implementación, por ejemplo, de los turnos éticos.

#### **4.3.5. Dimensión D Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión “D” denominada **Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, entendida como: 8 preguntas o subdimensiones, respecto a las condiciones que estiman convenientes los directores para el regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos, para la continuidad del proceso educativo. En la siguiente gráfica se muestran las respuestas que se obtuvieron de la dimensión D con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Gráfico 14. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos expuestos en el gráfico N°15 y tabla N°29 **Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, se puede establecer que en el descriptor 1 readecuación de los modelos de evaluación, el 18% de los Directivos señala estar muy de acuerdo con la readecuación de los modelos de evaluación y no hay directivos que estén de acuerdo; en el descriptor 2 distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases, el 18% de los directivos manifiesta estar muy de acuerdo con la Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases y no hay directivos que estén de acuerdo; en descriptor 3 continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial, el 18% de los Directivos está muy de acuerdo con ello y no hay directivos de acuerdo; en el descriptor 4 reemplazo/ajustes de los contenidos, el 18% de los Directivos manifiesta estar de muy acuerdo con los reemplazos y ajustes de los contenidos y un 14% de acuerdo; en el descriptor 5 extensión del año escolar 2020 a 2021 el 42% de los Directivos manifiesta estar muy de acuerdo con la extensión del año escolar 2020 a 2021 y el 42% de acuerdo; respecto del descriptor 6 aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales, el 28% de los Directivo manifiesta estar muy de acuerdo con el

Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales y un 42% está de acuerdo; en el descriptor 7 cancelación del año escolar, el 28% de los Directivos manifiesta estar muy de acuerdo con la cancelación del año escolar y el 14% está de acuerdo con la medida; en el descriptor 8 adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos, el 71% de los Directivos está muy de acuerdo con la adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos y el 28% está de acuerdo; respecto de otras medidas el 12% está muy de acuerdo y no hay Directivos de acuerdo.

En siguiente tabla se exponen las respuestas de las(os) directoras(es) de la dimensión D encuesta directivos:

**Tabla 38. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**

Nº	D. Descriptor	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Readecuación de los modelos de evaluación	6 (86%)	0 (0%)	1 (14%)	0 (0%)
2	Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases	6 (86%)	0 (0%)	1 (14%)	0 (0%)
3	Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial	6 (86%)	0 (0%)	1 (14%)	0 (0%)
4	Reemplazo/ajustes de los contenidos	6 (86%)	1 (14%)	0 (0%)	0 (0%)
5	Extensión del año escolar 2020 a 2021	3 (17.5%)	3 (17.5%)	11 (65%)	0 (0%)
6	Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales	2 (29%)	3 (43%)	1 (14%)	1 (14%)
7	Cancelación del año escolar	2 (29%)	1 (14%)	3 (43%)	1 (14%)
8	Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos	5 (71%)	2 (29%)	0 (0%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la tabla y gráfico anterior es posible inferir que los directivos tienen una mirada positiva sobre el **regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, están de acuerdo y muy de acuerdo con aplicar medidas de readecuación de los modelos de evaluación, distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en salas de clases, continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial, ajuste de los contenidos, aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con x horas semanales y

condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos y mostraron desacuerdo en la extensión del año escolar 2020 al 2021 y la cancelación del año escolar 2020.

Por lo tanto, es posible inferir que los directivos se perciben con la capacidad requerida para liderar el proceso educativo en este contexto de crisis sanitaria y se muestran con la flexibilidad de realizar los cambios necesarios para retornar a la escuela.

#### 4.3.5.3. Pregunta abierta de la dimensión D

En la siguiente tabla se muestran las respuestas de los directivos, respecto a otras acciones para el **regreso a escuelas, jardines, colegios y liceos**, que señalaron además de las consultadas.

**Tabla 39. Otras acciones para el regreso a escuelas, jardines, colegios y liceos**

Nº	Descriptor	Número (%)
1	Ninguna	5 (71%)
2	Estructurar el plan retorno específico	1 (14%)
3	Sin	1 (14%)

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la tabla N°30 **regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos**, el 71% de los directivos indica no haber recibido otra ayuda, esta es la mayor tendencia.

De la tabla anterior es posible inferir que el trabajo de gestión directiva se ha llevado a cabo de manera autónoma ya que la mayoría no ha recibido ayuda para planificar el retorno, por otra parte, se podría inferir que dada esta situación las escuelas no se encuentran preparadas suficientemente para el regreso a clases presenciales.

#### 4.3.5.6. Preguntas abiertas de la encuesta directivos

Después de analizar cada una de las dimensiones donde los directores dan su visión respecto a las diversas acciones desarrolladas en el establecimiento frente a la pandemia, se apunta, al finalizar las preguntas de todas las dimensiones de la encuesta directivos, se realizaron 2 preguntas abiertas a los directores, que a continuación se muestran, con sus respectivas respuestas en las siguientes tablas.

##### **Pregunta N°1**

A partir de esta crisis. ¿Cuáles fueron los tres principales problemas que usted enfrentó como director(a)? (en orden de relevancia)

**Tabla 40. Principales problemas que enfrentaron los directivos**

N°	Descriptor	Número (%)
1	Falta de acceso a la tecnología	2 (28%)
2	Alfabetización digital de alumnos y docentes	2 (28%)
3	Certificación de aprendizajes y evaluación	2 (28%)
4	No responde	1 (14%)

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla N°31 principales problemas que enfrentaron los directivos, las tres primeras prioridades comparten el 28% y son falta de acceso a la tecnología, alfabetización digital de alumnos y docentes y la certificación de aprendizajes y evaluación de los mismos.

De la tabla anterior, problemas que enfrentaron los directivos, es posible inferir que en general existe una deficiente formación en informática educativa.

### **Pregunta N°2**

A partir de esta experiencia. ¿Sus tres aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia)

**Tabla 41. Principales aprendizajes de directivos**

N°	Descriptor	Número (%)
1	Trabajo Colaborativo y flexibilidad	5 (71%)
2	Evaluación Integral	2 (28%)

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla N°32 principales aprendizajes de directivos, señalan el trabajo colaborativo con un 71% y la evaluación integral con un 28%.

De la tabla anterior, principales aprendizajes de directivos, es posible inferir que, anteriormente no se realizaba mucho trabajo colaborativo y que la situación actual de pandemia ha colaborado en la generación de redes de apoyo profesional.

### **4.3.6. Resumen Encuesta Directivos**

De los 7 directivos consultados para la investigación a través de la encuesta, dividida en cuatro dimensiones se puede inferir a modo general lo siguiente:

La dimensión A rutinas de trabajo, mostró un alto nivel de compromiso directivo, ya que un gran porcentaje de ellos respondieron la opción siempre, manifestando una preocupación y un trabajo que impactó a la comunidad educativa desde su

mirada institucional, pudiendo visualizar una intervención efectiva por parte del equipo directivo y de gestión de los establecimientos educacionales consultados.

Con respecto a la dimensión B sobre los desafíos de implementación, los directivos contestan que, preferentemente en sus establecimientos cuentan con elementos tecnológicos para cubrir de alguna manera las necesidades de los estudiantes durante la pandemia, así como existe una preocupación hacia la salud mental, tanto de estudiantes como de docentes, para que existan prácticas educativas eficaces y efectivas dentro de las instituciones, así como tener las estrategias adecuadas para motivar y apoyar a los profesores logrando un equilibrio entre las actividades digitales y semi presenciales, ante la eventual vuelta progresiva de las clases presenciales. De igual forma, un gran número de directivos plantean que los apoderados estaban en una situación de abandono en cuanto al apoyo y compromiso académico de sus hijos, principalmente en la disposición y el tiempo que estos dedican a la ayuda de sus deberes escolares, como también ponen énfasis en el rol fundamental que juegan las familias en cuanto al aprendizaje de sus hijos(as). Frente a esto, plantean que la falta de comunicación con los apoderados que cumplen una función elemental para el desarrollo habilidades y conocimientos, aunque también mencionan a los docentes como un factor que afecta positiva o negativamente en los aprendizajes de los estudiantes, puesto que existe un porcentaje importante de profesores reacios a los cambios, o directamente con un alto nivel de analfabetismo digital que impide su buen desempeño profesional.

En cuanto a la dimensión C sobre los apoyos recibidos de la jefatura, existe un alto porcentaje que encuentra que éstos se están cumpliendo adecuadamente, tanto en los asuntos pedagógicos como en los financieros, ya que señalan que éstos se dan de manera permanente y existiendo un acompañamiento frecuente por parte de la jefatura. Respecto a las normas disciplinarias, estas fueron apoyadas en su mayoría por las jefaturas, así como también en las respuestas a las necesidades de los docentes en base a los problemas surgidos dentro de la comunidad escolar y de la administración de los recursos humanos.

Finalmente, en cuanto a la dimensión D regreso a las escuelas, jardines, liceos y colegios, hubo un gran porcentaje que se mostró satisfecho en relación a las temáticas de readecuación de las evaluaciones, puesto que de esa manera aumentan los índices de eficiencia interna. Los directivos consideraban estar preparados para recibir de manera presencial a los estudiantes en sus establecimientos, también planteaban un adecuado desarrollo de las clases virtuales, considerando que se podían complementar con las clases presenciales, y así lograr el desarrollo de los objetivos de aprendizaje establecido en la priorización curricular, además de pensar favorablemente en la extensión del año escolar, a pesar de estar conscientes del aumento en su carga de trabajo, ya que por un lado debían atender a las actividades enviadas, como también de estar pendientes de las clases virtuales y de las evaluaciones ejecutadas, asimismo, manifestaban estar tranquilos con las medidas de seguridad implementadas en los establecimientos. En el descriptor que

estuvieron en desacuerdo en un porcentaje mayor, fue la suspensión del año escolar, ya que se venía trabajando sistemáticamente en los establecimientos, y la cancelación del año escolar ponía en riesgo no solo los aprendizajes de los alumnos, sino también afectaría la fuente laboral de profesionales de la educación

## CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Medir el impacto de la crisis sanitaria producida por Covid-19 en los actores claves de la Educación Técnico Profesional de la Región del Maule, no es una tarea fácil, sobre todo si se considera que este estudio se realizó inserto dentro de la misma realidad que pretende estudiar, es decir, por profesores realizando su trabajo profesional docente de manera on line o híbrida, adaptándose a estos cambios y además realizando al mismo consultas, cuestionarios, estudios on line a los actores claves del sistema escolar para tratar de estudiar su realidad, este factor resulta ser importante de considerar puesto que genera un círculo hermenéutico interesante desde el punto de vista del análisis de resultados, un estudio que se estudia a sí mismo.

En el siguiente apartado se presentarán las principales conclusiones obtenidas comenzando por dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

### **Preguntas de Investigación**

Las preguntas son el punto de partida en toda investigación y del mismo modo constituyen también el inicio de las conclusiones, así serán presentadas para facilitar la comprensión del análisis.

¿En qué condiciones ocurre la gestión pedagógica durante la crisis sanitaria en educación media técnico profesional?

La gestión pedagógica directiva es un actividad compleja, principalmente por la cantidad de variables que inciden en el proceso educativo y por la necesidad de contar con la capacidad de poder gestionar distintos ámbitos de acción, pasando por los recursos materiales, la gestión del personal, la prestación adecuada del servicio educativo, el tratamiento de los contenidos, la evaluación, cobertura curricular, etcétera, además de la gestión de políticas públicas educativas propiamente tal y de salud pública además. En este sentido las condiciones de la gestión educativa se ha vista enfrentada a un escenario más complejo de lo habitual, en este sentido destacan las siguientes dificultades:

- Acceso inadecuado a recursos tecnológicos adecuados y suficientes para realizar una adecuada gestión pedagógica.
- Habilidades de uso de las tecnologías informáticas puestas al servicio de la educación insuficientes para enfrentar el modo de clases on line.
- Falta de perfeccionamiento en el uso de herramientas computacionales educativas.
- Falta de desarrollo de habilidades metodológicas para realizar clases on line
- Falta de regulaciones en materia de realización de clases on line y teletrabajo.

- Aumento o percepción de aumento de la carga laboral por parte de los profesores debido a la necesidad de pasar muchas horas frente a pantalla para realizar la labor educativa.

¿Qué barreras impiden el desarrollo de la educación a distancia en diferentes establecimientos?

Las principales barreras que se repiten como factores centrales en los diversos actores claves del sistema educativo, tienen que ver primero con el acceso a la tecnología, llámese esta dispositivos, plataformas y conexión a internet, tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

Otra barrera importante es la falta de habilidades en el manejo y uso de tecnologías y dispositivos, por parte de los profesores ya que el modelo de clases on line es totalmente nuevo en muchos casos y el uso de plataformas también.

Colegios con falta o sin infraestructura informática, es decir sin plataformas de gestión académica, sin plataformas para realizar clases on line, con personal no capacitado, alumnos y familias no adecuados a este nuevo modelo de clases.

¿Qué estrategias y/o metodologías han favorecido el proceso de enseñanza aprendizaje a distancia?

Las estrategias más efectivas dicen relación con el envío de material de estudio a los alumnos a través de plataformas on line y el desarrollo de manera sincrónica y asincrónica de las mismas.

¿Qué dificultades han tenido que enfrentar las familias de los educandos para dar continuidad a la formación escolar en el hogar?

El contexto de crisis sanitaria ha puesto en jaque especialmente a las familias ya que han debido asumir un mayor grado de responsabilidad en la labor educativa de sus hijos, para ello han debido sortear las siguientes dificultades:

- Materiales: el primer obstáculo dice relación con el acceso a la tecnología, ya sea mediante dispositivos computacionales de escritorio o móviles, teniendo que intentar subsanar la necesidad de proveer un dispositivo para cada hijo estudiante. En el mismo ítem de las necesidades materiales se encuentra el acceso a internet y conectividad, en este caso internet se convirtió en una barrera de acceso a la educación, ya sea por poseerla tanto como por el nivel de cobertura existente sobre todo en sectores rurales.

En la misma línea de necesidades materiales se encuentra el espacio adecuado para realizar la labor educativa y tiene que ver con las condiciones físicas de ubicación, silencio, iluminación, escritorios y sillas, esta variable también ha sido difícil de

resolver para las familias, aunque la gran mayoría de las familias encuestadas un 62% declara tener resuelta esta necesidad, se denota una falta de equidad en el acceso para un grupo importante de estudiantes que se podrían ver desfavorecidos por no contar con estos recursos. El tiempo también es considerado como un recurso material importante ya que las familias deben cumplir con sus propias obligaciones, ya sea de tareas del hogar o del teletrabajo, lo que ha dificultado la posibilidad de acompañar el trabajo escolar de los hijos en casa.

- Educativas: esta es una dificultad muy difícil de sortear para las familias, dado que es un factor que está relacionado con su propio nivel de habilidades y aprendizajes para colaborar con la realización de las tareas escolares en el hogar.

Una clave en este punto está constituida por la falta de autonomía por parte de alumnos en la realización de sus deberes escolares y de asistencia a clases on line. Este aspecto se vincula a la desmotivación escolar y tensión producida por la situación de aislamiento y cuarentenas.

¿Qué condiciones han facilitado el desarrollo de actividades escolares en el hogar?

Las condiciones de trabajo en el hogar se han visto favorecidas por la capacidad de los padres de generar rutinas de trabajo en el proceso de enseñanza aprendizaje apoyando de esta forma efectivamente la conexión a clases y el desarrollo de las actividades educativas. Otra condición que favorece el desarrollo de las actividades en el hogar dice relación con la mirada positiva que manifiestan los padres respecto de las iniciativas planteadas por los Colegios.

En relación al cumplimiento de los objetivos de investigación es posible señalar lo siguiente:

Es fundamental reconocer las dificultades que se han generado en este nivel educativo, el Técnico Profesional, en situación de pandemia por Covid-19, de este modo será posible realizar propuestas de mejora para implementar una vez terminada la pandemia.

Para el objetivo general que consiste en analizar las opiniones de diversos actores del sistema escolar (directivos, docentes, familia y estudiantes) de la Región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19, es posible señalar que se cumple ya que la presente investigación, en primer lugar, logra recoger las opiniones de los actores claves del sistema y estudiarlas mediante distintas categorías de análisis y categorizaciones para luego identificar alcances e impactos que se detallarán en el desarrollo de los objetivos específicos.

En relación al objetivo específico N° 1: identificar las prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos respecto de la enseñanza/aprendizaje y organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por los distintos actores, es posible mencionar lo siguiente:

Las prácticas más valoradas se pueden clasificar en las presenciales y on line, dentro de las primeras se encuentran medidas aplicadas en los colegios como la priorización del currículum, la flexibilidad en el modo de trabajo, la valoración de la evaluación formativa como instrumento de evaluación, la reestructuración de horarios de clases y distribución de puestos dentro de las salas para evitar el contacto, por su parte en las medidas on line es posible destacar, además de las señaladas anteriormente y que se aplican también al modo online como la reestructuración del horario, dicen relación con aquellas que significan un apoyo a los estudiantes como por ejemplo el envío de guías de estudio acompañadas de material audiovisual y atractivo.

Destaca para las familias el apoyo recibido a través de los Colegios de alimentación, recursos recurso tecnológicos, visitas domiciliarias como los más relevantes.

En el objetivo específico N° 2: Caracterizar los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para el desarrollo educativo, es posible señalar que existe un punto de vista compartido entre los actores del sistema educativo en el cual se reconoce como desafío la implementación de recursos tecnológicos y de conectividad, tanto en los equipos docentes como en las familias.

La desmotivación de los estudiantes para enfrentar el proceso educativo en line ha sido un gran desafío a nivel personal, familiar e institucional.

La sobrecarga de trabajo percibida por los equipos docentes y que se manifiesta en la necesidad de tener que aprender un modo de trabajo totalmente nuevo, desafiante y que además carece de retroalimentación inmediata.

Para el objetivo específico N° 3: Precisar cuáles serían las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas, las familias valoran positivamente la posibilidad de regresar a clases presenciales y todas las medidas y ayudas proporcionadas por el Gobierno de Chile, además en una mirada compartida entre los actores encuestados, se considera una opción desfavorable la medida cancelar o extender el año escolar 2020.

En el marco de la Enseñanza Técnico Profesional, la educación en pandemia ha sido especialmente compleja, dadas las características eminentemente prácticas de este tipo de educación, donde la ejecución de tareas y actividades están en el centro de la formación, se deben ejecutar en la práctica profesional y en las primeras experiencias del mundo laboral.

Respecto del desarrollo de las prácticas profesionales se generan diversas dificultades que están dadas por el carácter práctico de las tareas y la imposibilidad de realizarse en tiempos de cuarentenas por Covid-19. Es muy difícil acceder a realizar este tipo de actividades de modo telemático, al menos inicialmente, ni el mundo laboral, ni el educacional estaba preparado para enfrentar una pandemia, sin embargo sería posible proyectar soluciones

basadas en el uso de las tecnologías para integrar y preparar a los alumnos practicantes a esta nueva realidad.

En definitiva, la pandemia a generado muchas barreras y obstáculos para el Sistema Educativo chileno, además ha dejado a la vista diferencias y desigualdades en las posibilidades de acceso a los recursos y por ende, en este caso a la educación. Es por esto que a partir del presente estudio es posible generar algunas recomendaciones o propuestas de políticas públicas en materia de educación:

Una propuesta de política pública interesante de abordar sería la generación de estrategias de vinculación eficientes entre el mundo laboral y el mundo de la Educación Técnico profesional, en el cual las empresas al modernizarse, dialoguen y generen un proceso de transferencia de sus procesos productivos al mundo educativo en el cual los procesos se tecnifiquen más aún, se integren más eficientemente las tecnologías de la informática y se puedan realizar procesos de manera telemática o al menos los estudiantes y practicantes puedan acceder a conocer los procesos y proyectar sus prácticas e ingreso al mundo laboral de mejor manera.

Desarrollar una Política de integración curricular de las tecnologías informáticas en el currículum nacional, acompañado de un plan nacional de perfeccionamiento al respecto, resultaría imperativo, pues las políticas actuales resultaron ser insuficientes para resolver las necesidades impuestas por la pandemia del Covid-19.

Es menester desarrollar un Política de fortalecimiento de la Educación Técnico Profesional, asegurando el desarrollo de habilidades mediante el inicio de prácticas tempranas y la generación de convenios con centros de prácticas con empresas a fines.

Política de revalorización de la Educación Técnico profesional con incentivos al empleo de los egresados del sistema, acompañados de subsidios al empleo de egresados de Liceos Técnico Profesionales.

Política de desarrollo y fortalecimiento de salud mental permanente para docentes, personal de educación y estudiantes, con el objetivo de generar habilidades que permitan a los involucrados enfrentar momentos de crisis.

Política de desarrollo de habilidades sociales y afectivas para estudiantes que les permitan insertarse adecuadamente en la sociedad.

Política de desarrollo de habilidades para el siglo XXI, que permita generar oportunamente estas habilidades para transformar la educación del presente.

Desarrollar una Política de acceso a recursos tecnológicos y conectividad, especialmente para estudiantes de Liceos Técnico Profesionales., acompañado de un Plan de Capacitación docente en utilización efectiva de tecnologías puestas al servicio del aprendizaje.

Por supuesto un aspecto sumamente importante responde a la necesidad de generar Políticas de regulación del teletrabajo para docentes, con condiciones específicas que reconozcan las diferencias de esta labor.

La Política Pública en Educación abarca aspectos que van más allá de la sala de clases, tiene muchas interacciones con diversos ámbitos de la realidad de un país, especialmente en Educación Técnico Profesional por su relación con el mundo laboral.

Por otra parte, existen diversas limitaciones, según Avello et. al. (2019) es muy importante identificar y explicitar las limitaciones del estudio ya que esto permite generar conocimiento y proyectar próximas investigaciones en la misma línea, además de tratarse de un componente ético de la investigación. En esa misma idea reconoce la presencia de algunas limitaciones metodológicas y otras posibles limitaciones del investigador. En resumen, en el presente estudio es posible mencionar las siguientes limitaciones:

- Tamaño de la muestra: el presente estudio pretende estudiar la realidad del sistema educativo chileno, específicamente de los establecimientos que imparten enseñanza técnico profesional en la Región del Maule, sin embargo, el tamaño de la muestra alcanzada efectivamente podría no ser representativo de la totalidad esperada dadas las limitaciones de acceso a la información.  
Las muestras obtenidas respecto de los actores claves podrían ser muy pequeñas.
- Falta de datos disponibles o confiables: para efectos de la presente investigación se contó con una baja tasa de respuestas a los formularios de encuestas enviados, por ejemplo, en el caso de directivos escolares solo respondieron ocho actores, lo que podría significar un obstáculo al momento de extrapolar conclusiones. Por otra parte, la confiabilidad de los datos obtenidos por este medio podría también considerarse un obstáculo ya que no es posible certificar a ciencia cierta que la persona que contesta la encuesta corresponde a los datos de identificación señalados o que aun siéndolos, entregan información que se corresponde efectivamente con la realidad.
- Falta de estudios previos: por tratarse de una investigación en tiempos de pandemia, no es posible disponer de bibliografía variada y actualizada que aborde el tema específico en cuestión.
- Dadas las condiciones de cuarenta sanitaria y aislamiento social, este estudio se encuentra limitado respecto del acceso a los actores del sistema educativo chileno que son los sujetos de la investigación. Aunque se ha podido acceder a ellos de manera remota mediante encuestas on line, esta situación se presenta como una limitante al no tener acceso directo a los encuestados como fuente directa de información.

Por otra parte, las respuestas de los formularios fueron recepcionados solo por una persona quien los filtró y distribuyó con los investigadores. Aunque este aspecto no forma parte de

los elementos propios del módulo de metodología de la investigación, es interesante de considerar debido a los posibles sesgos que podría contener la presente investigación

- Efectos longitudinales: el principal factor en este caso corresponde al tiempo en el cual se realizó esta investigación, ya que se trata de un fenómeno que se encuentra en pleno desarrollo, al estar la investigación inserta en el propio tiempo investigado se dificulta obtener la visión de investigador con perspectiva sobre el objeto de estudio, del mismo modo es difícil medir posibles cambios proyectables en el tiempo o establecer y proyectar líneas de comportamiento del fenómeno estudiado.
- Limitaciones culturales: esta limitación tiene relación con los sesgos propios de los investigadores respecto del objeto de estudio, esta investigación tiene como objeto de estudio el impacto de las medidas sanitarias en pandemia por Covid-19 en la gestión directiva y los investigadores son profesores y directivos escolares insertos en la realidad de enfrentar a su vez como actores del sistema educativo la propia realidad investigada, lo que genera un bucle en el cual el investigador estudia su propia realidad, esto puede convertirse en un sesgo que lleve a interpretar la información obtenida y a establecer conclusiones que pudiesen no ser las más directamente relacionadas con los datos.

## REFERENCIAS

### Fuentes Bibliográficas

- Avello, et al. (2019) ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio?. *MediSur*, 17(1), 10-12. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2019000100010&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2019000100010&lng=es&tlng=es).
- Childress, S., Elmore, R., Grossman, A., & Johnson, S. M. (Eds.). (2007). *Managing school districts for high performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Gimeno Sacristán, José (2007). *El currículum: Reflexiones sobre la práctica*. Ediciones Morata, España. Novena Edición.
- Gimeno Sacristán, José. (2010). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 180-202). Madrid: Ediciones Morata.
- Hepp, P. Pérez, M. Aravena, F. & Zoro, B. (2017). Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: Implicaciones para el liderazgo educativo. Informe Técnico No. 2.

### Fuentes Cibergráficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). ICILS 2018 Entrega de Resultados. <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/icils/>
- Agencia de Calidad de la Educación (2020). ¿Quiénes Somos? <https://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/quienes-somos/>.
- Arancibia, M., Cosimo, F. & Casanova, R. (2018). Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 163-184. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002501119>
- BCN. (2020). Información territorial Región del Maule. <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/nuestropais/region7/> Biblioteca del Congreso Nacional | SIIT | Región del Maule. (2021). <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region7>
- BCN. (2021). Biblioteca del Congreso Nacional | Ley Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119730>
- Bolívar, A (2021). El currículum como ámbito de estudio y práctica profesional [https://www.researchgate.net/publication/336903219\\_El\\_curriculum\\_como\\_ambito\\_de\\_estudio\\_y\\_practica\\_profesional](https://www.researchgate.net/publication/336903219_El_curriculum_como_ambito_de_estudio_y_practica_profesional)

- Cancino, V. y Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 26-58. [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362017000100026&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362017000100026&script=sci_abstract&tlng=es)
- Cánovas, M. (2020). El profesorado tampoco se libra de la brecha digital. *The Conversation*, [En línea], español. <https://theconversation.com/el-profesorado-tampoco-se-libra-de-la-brecha-digital-138248>.
- CEPAL-UNESCO (2020) El desafío social en tiempos del COVID-19. Informe Especial COVID-19, N° 3, Santiago, 12 de mayo de 2020. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45527-desafio-social-tiempos-covid-19>
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Agosto de 2020. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Editorial CEPAL, Unesco. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>.
- Claro, M. et al. (2020). Propuestas Educación Trabajo interuniversitario Mesa Social 3B Covid-19. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/propuestas-educacion-trabajo-interuniversitario-mesa-social-covid-19/>
- Donoso-Díaz, S. y Benavides-Moreno, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230013. Epub 05 de marzo de 2018. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230013>
- Educación 2020 (2020a). Informe de resultados #EstamosConectados. Recomendaciones para la política pública y gestión escolar. <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Final-Encuesta-EstamosConectados-E2020.pdf>
- Educación 2020 (2020b). ¿Priorización curricular... qué? 5 claves para entender qué cambia en el currículum escolar debido a la pandemia. <http://educacion2020.cl/noticias/priorizacion-curricular-5-claves/>
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., Salvatierra, V. (2020). EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ANTECEDENTES Y RECOMENDACIONES PARA LA DISCUSIÓN EN CHILE [versión electrónica]. *Estudios Públicos*, 159, 111-180. [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20200824/20200824163933/rev159\\_seyzaguirre\\_clefoulon\\_vsalmatierra.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20200824/20200824163933/rev159_seyzaguirre_clefoulon_vsalmatierra.pdf)
- Hernández R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw- Hill.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C., & Benefield, P. (2003). Issues for early headship. Problems and support strategies. National College for School Leadership. <http://www.nationalcollege.org.uk/issues-for-early-headship-problemsand-support-strategies.pdf>
- IIE (2020), “Informe de resultados. Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las escuelas

- y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria?, Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera. Recuperado de: [http://miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados\\_Docencia\\_Crisis\\_Sanitaria.pdf](http://miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf)
- Kinniburgh, K.M., Stolbach, B., y Arvidson, J. (2014). Sistemas informados para el trauma. Conferencia Regional de la Comunidad Educativa 21 de octubre, 2014 San Juan, Puerto Rico. [https://www.ctntraumatrainig.org/uploads/4/6/2/3/46231093/plenary\\_address-trauma\\_informed\\_systems\\_change\\_spanish.pdf](https://www.ctntraumatrainig.org/uploads/4/6/2/3/46231093/plenary_address-trauma_informed_systems_change_spanish.pdf)
- León, R., Meza, S. (2020). Brecha en el uso de internet: Desigualdad digital en el 2020. <https://paisdigital.org/download/estudio-brecha-en-el-uso-de>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), Educación y pandemia: una visión académica (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE\\_UNAM/546/1/LloydM\\_2020\\_Desigualdades\\_educativas.pdf](http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf)
- Mejía, J., Silva C. y Rueda Y. (2020) Docentes con Síndrome de Burnout a causa de la cuarentena generada por el Covid-19. Revista de investigación en gestión industrial, ambiental, seguridad y salud en el trabajo. 24 de Julio de 2020. <https://www.editorialeidec.com/revista/index.php/GISST/article/view/86>
- Méndez, A., Biblioteca.marco.edu.mx. (2021). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia. <https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/2Conceptualizacion%20de%20Competencias/Terminologia%20pedagogica%20especifica%20al%20enfoque%20por%20competencias.El%20concepto%20de%20competencia.pdf>
- MINEDUC. (2005). Sentidos y Componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/442/MONO-369.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC. (2012). Orientaciones Sostenedores. Líneas Estratégicas para los Niveles de Transición. <https://fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/archivos/a0c91-orientaciones-sostenedores.pdf>
- MINEDUC. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Estándares para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. Santiago de Chile. Ministerio de Educación. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- MINEDUC. (2021) Desarrollo Docente en Línea: Oferta formativa en tiempos de pandemia. (2021). <https://www.mineduc.cl/desarrollo-docente-en-linea/>
- MINEDUC. (2020) “Formación Integral y Convivencia Escolar 2020”. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/#:~:text=La%20convivencia%20escolar%20es%20el,forman%20parte%20de%20la%20instituci%C3%B3n.>

- MINEDUC. (2020). Orientaciones para guiar el Aprendizaje a Distancia. [https://docs.google.com/document/d/1r1kBS7CdCZRyxTmDTHOVHKt5EXud91JOPsMA8qoQ\\_cw/edit](https://docs.google.com/document/d/1r1kBS7CdCZRyxTmDTHOVHKt5EXud91JOPsMA8qoQ_cw/edit)
- MINEDUC. (2020). Para enfrentar el COVID-19. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/145355:Para-enfrentar-el-COVID-19>
- MINEDUC. (s/f). Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/orientacion/sin\\_ano/modelocalidadge.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/sin_ano/modelocalidadge.pdf)
- MINEDUC. (2020). Orientaciones para guiar el aprendizaje a distancia. Consultado el 5 de noviembre de 2020 en [https://docs.google.com/document/d/1r1kBS7CdCZRyxTmDTHOVHKt5EXud91JOPsMA8qoQ\\_cw/edit](https://docs.google.com/document/d/1r1kBS7CdCZRyxTmDTHOVHKt5EXud91JOPsMA8qoQ_cw/edit)  
[https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc\\_COVID19.pdf](https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf)
- MINEDUC. (2020) “Las Bases Curriculares para la Educación Básica 2012”. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/Asociados-a-la-Base-Curricular/Partes-de-los-Programas/14598:Las-Bases-Curriculares-para-la-EducacionBasica2012#:~:text=Las%20habilidades%20son%20capacidades%20para,%2C%20afectivo%20y%2Fo%20social.>
- MINEDUC. (2020) “Orientaciones para elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo 2019”. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/02/26-02-2019-Orientaciones-PME-2019\\_LE.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/02/26-02-2019-Orientaciones-PME-2019_LE.pdf)
- MINEDUC. (2020) “Orientaciones para elaboración y revisión de reglamentos de convivencia escolar 2011”. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/07/Reglamento-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- MINEDUC. (2020) “Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional 2018”. [http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2018/10/OrientacionesActualizacionPEI\\_Nov2015.pdf](http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2018/10/OrientacionesActualizacionPEI_Nov2015.pdf)
- MINEDUC. (2020) Aprendizaje Socioemocional en Tiempos de Pandemia”. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2020/11/Aprendizajesocioemocional-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- MINEDUC. (2020) Aprendizaje Socioemocional Fundamentación para el plan de trabajo”. Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar División de Educación General. Julio de 2020. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14520>
- MINEDUC. (2020) Orientaciones Mineduc Covid-19 [https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc\\_COVID19.pdf](https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf)
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: Situación actual, evolución y desafíos de su oferta. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación REICE, 17, 43-65. En: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/reice2019.17.2.003>

- Murillo, J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas [versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v14n1/0718-7378-rlei-14-01-11.pdf>
- Núñez, I; Weinstein, J; Muñoz, G; (2010); ¿Posición Olvidada? Una mirada desde la normativa a la Historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9, 53-81 [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S07186924201000020004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S07186924201000020004)
- Oficina de estudios y políticas Agrarias ODEPA (2020). Informe Regional Maule. Actualizado agosto 2020. <https://www.odepa.gob.cl/wp-content/uploads/2020/08/Maule.pdf>
- Orientaciones para guiar el aprendizaje a distancia. Google Docs. (2020). [https://docs.google.com/document/d/1r1kBS7CdCZRyxTmDTHOVHKt5EXud91JOPsMA8qoQ\\_cw/edit](https://docs.google.com/document/d/1r1kBS7CdCZRyxTmDTHOVHKt5EXud91JOPsMA8qoQ_cw/edit).
- Perrenoud (1998). Construire des compétences dès l'école. Paris, ESF. En: Méndez, A.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). Liderazgo escolar: aprendiendo en tiempos de crisis. Santiago de Chile. <http://educacion.uc.cl/images/documentos/informe-liderazgo.pdf>
- Quiénes somos, Consejo Nacional de Educación. Cned.cl. (2020). <https://www.cned.cl/quienes-somos>.
- Recart I, Cortes L, Mac-Auliffe V y Rodríguez S (2020) Orientaciones para fortalecer la continuidad de las trayectorias escolares positivas en tiempos de pandemia. Documento elaborado con aportes de Fundación Educacional Arauco y Fundación Educacional Súmate del Hogar de Cristo, participantes de mesa #6 Compromiso País. <http://www.compromisopais.cl/assets/files/Orientacionesparafortalecerlacontinuidaddelastrayectorias Escolarespositivas.pdf>
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington.
- Rodríguez, G. & Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29. doi:
- SAC (2016). Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/Plan-de-Aseguramiento.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2021). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC). <https://www.cned.cl/sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-escolar-sac-0>
- Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (diciembre 2017). IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet. [http://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe\\_Final\\_IX\\_Encuesta\\_Acceso\\_y\\_Usos\\_Internet\\_2017.pdf](http://www.subtel.gob.cl/wp-content/uploads/2018/07/Informe_Final_IX_Encuesta_Acceso_y_Usos_Internet_2017.pdf)
- Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (diciembre 2017). IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet.

- [http://www.subtel.gob.cl/wpcontent/uploads/2018/07/Informe\\_Final\\_IX\\_Encuesta\\_Acceso\\_y\\_Usos\\_Internet\\_2017.pdf](http://www.subtel.gob.cl/wpcontent/uploads/2018/07/Informe_Final_IX_Encuesta_Acceso_y_Usos_Internet_2017.pdf)
- Tapia, G. (noviembre, 2020). Ministra Hutt y zonas rurales: “Uno de los grandes desafíos que tiene Chile es la conectividad digital y de Internet”. Consejo políticas de infraestructura <http://www.infraestructurapublica.cl/ministra-hutt-zonas-rurales-uno-los-grandes-desafios-chile-la-conectividad-digital-internet/>
- UNESCO (2020). “Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis” Respuesta al ámbito educativo de la Unesco al Covid-19. *Notas temáticas del sector educación*. Nota temática 1.2 Abril 2020. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271\\_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoR-Kalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoR-Kalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ)
- UNESCO (2020). Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19 Notas temáticas del Sector de Educación. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/issuenotes>
- UNESCO (2020). *Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19 Notas temáticas del Sector de Educación*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/issuenotes>
- UNICEF (2020). El aprendizaje debe continuar: Recomendaciones para mantener la seguridad y la educación de la niñez durante y después de la crisis del Covid-19. <https://www.unicef.org/lac/media/11791/file/El-aprendizaje-debe-continuar.pdf.pdf>
- UNICEF (2020). Uno de cada tres niños en el mundo no puede acceder a clases a distancia si su escuela cierra. Noticias ONU <https://news.un.org/es/story/2020/08/1479572>.
- Universia (septiembre 2020). Brecha digital y COVID-19: desigualdades de acceso a la educación online. <https://www.universia.net/pe/actualidad/orientacion-academica/brecha-digital-y-covid-19-desigualdades-de-acceso-a-la-educacion-online.html>
- Universia (septiembre 2020). Brecha digital y COVID-19: desigualdades de acceso a la educación online. <https://www.universia.net/pe/actualidad/orientacion-academica/brecha-digital-y-covid-19-desigualdades-de-acceso-a-la-educacion-online.html>
- Universidad Católica de Chile (2020). Los desafíos tras el COVID – 19: La brecha digital y la capacitación docente. <http://educacion.uc.cl/listado-de-noticias/1459-los-desafios-tras-el-covid-19-la-brecha-digital-y-la-capacitacion-docente>.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2014); Políticas hacia el liderazgo escolar en Chile: una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina; *Psicoperspectivas*, 13, 52-68. [https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/librosinvestigacionesareas/oliticashaciaelliderazgodirectivoescolarenchile\\_publicaci%C3%B3n%20rectores\\_weinsten.pdf](https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/librosinvestigacionesareas/oliticashaciaelliderazgodirectivoescolarenchile_publicaci%C3%B3n%20rectores_weinsten.pdf)

## ANEXOS

### **Anexo 1: Cuestionario para directivos del sector educacional en el marco de la crisis sanitaria chilena**

Estimado/a Director/a:

El presente cuestionario busca conocer su opinión sobre los aspectos relacionados con la "Gestión pedagógica/directiva en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID19". Toda la información que nos proporcione será tratada de acuerdo a las normas de confidencialidad y privacidad que especifica la Ley N°. 21.096.

Agradecemos su respuesta sincera y detallada a las preguntas, las que implicarán aproximadamente 15 minutos.

\*Obligatorio

#### **I. ANTECEDENTES PERSONALES Y EDUCACIONALES**

Instrucciones de llenado: Le solicitamos completar la información de acuerdo a su perfil personal y profesional

**Indíquenos por favor, el sexo de la persona encuestada \***

Mujer

Hombre

Otro:

**Indíquenos su edad de acuerdo a los tramos etarios siguientes \***

Hasta 25 años

26 a 30 años

31 a 40 años

41 a 50 años

Más de 50 años

**Señale por favor su título profesional (formación inicial de pregrado) \***

Educadora/o de párvulos

Profesor/a de enseñanza básica

Profesor/a de educación diferencial

Profesor/a de enseñanza media

Otro:

**De acuerdo a los rangos que se señalan, indíquenos cuántos años de trabajo posee como Director(a) \***

Hasta 2 años

Más de 2 años a 5 años  
Más de 5 años a 10 años  
Más de 10 años a 15 años  
Más de 15 años

**¿Cuál es el Grado(s) académico(s) más alto alcanzado por usted? \***

Licenciado  
Magister  
Doctor  
Ninguno

**En que comuna se ubica el establecimiento en que se desempeña \***

Tu respuesta

**Le pedimos indicarnos la modalidad educativa del establecimiento donde ejerce (marque todas las opciones que corresponda): \***

Preescolar  
Básica  
Media Humanista Científico  
Media Técnico Profesional  
Diferencial  
Dispone de todos los niveles

**¿Cuál es la dependencia del establecimiento educacional donde trabaja actualmente? \***

JUNJI  
Jardín VTF JUNJI  
INTEGRA  
Establecimiento Municipal  
Establecimiento Municipal Técnico Profesional  
Establecimiento Particular subvencionado  
Establecimiento Particular subvencionado Técnico Profesional

**¿Qué tipo de contrato posee usted? \***

Planta regular (contrato indefinido)  
Planta no regular (a contrata o plazo fijo)  
Honorarios

## **II. INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN (A)**

Marque usted la opción que corresponda acorde a la frecuencia que realiza/ejecuta las actividades siguientes.

Utilice las alternativas:

- (1) Siempre
- (2) A veces

(3) Rara vez

(4) Nunca

**A. RUTINA DE TRABAJO \***

- Acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes
- Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante
- Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis
- Garantizar el bienestar (socioemocional) de los docentes
- Garantizar el bienestar del estudiante
- Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa
- Gestionar la entrega de beneficios sociales -becas-
- Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID-19
- Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes
- Supervisión, evaluación y orientación de profesores
- Otra rutina (\*)
- Acompañar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes
- Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante
- Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis
- Garantizar el bienestar (socioemocional) de los docentes
- Garantizar el bienestar del estudiante
- Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa
- Gestionar la entrega de beneficios sociales -becas-
- Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID-19
- Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes
- Supervisión, evaluación y orientación de profesores
- Otra rutina (\*)

A. Rutina de Trabajo. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra rutina" (\*). Señale brevemente, cuál identificó. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna rutina, escribir la palabra "ninguna" en esta línea. \*

Tu respuesta

**INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN (B)**

Marque usted la opción que más lo identifique, cuando sea necesario establecer su nivel de acuerdo o desacuerdo acorde a las alternativas de respuesta siguientes:

(1) Muy de Acuerdo

(2) De Acuerdo

(3) En Desacuerdo

(4) Muy en Desacuerdo

## **B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN \***

- Disponibilidad de infraestructura tecnológica
- Abordar la salud emocional de los estudiantes
- Abordar la salud emocional de los docentes
- Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales
- Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar
- Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios
- Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación
- Otro desafío (\*)
- Disponibilidad de infraestructura tecnológica
- Abordar la salud emocional de los estudiantes
- Abordar la salud emocional de los docentes
- Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales
- Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar
- Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios
- Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación
- Otro desafío (\*)

B. Desafíos de Implementación. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otro desafío" (\*). Señale brevemente, cuál identificó. 2) Por otra parte, si no consideró ningún desafío, escribir la palabra "ninguno" en esta línea. \*

Tu respuesta

## **INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN (C)**

Marque usted la opción que corresponda acorde a la frecuencia que realiza/ejecuta las actividades siguientes.

Utilice las alternativas:

- (1) Siempre
- (2) A veces
- (3) Rara vez
- (4) Nunca

## **C. APOYOS RECIBIDOS DE JEFATURA (SOSTENEDOR / MINEDUC) \***

- Asuntos pedagógicos
- Asuntos financieros
- Normas disciplinarias en general
- Problemas con la comunidad escolar

- Administración del recurso humano
- Otro (\*)
- Asuntos pedagógicos
- Asuntos financieros
- Normas disciplinarias en general
- Problemas con la comunidad escolar
- Administración del recurso humano
- Otro (\*)

C. Apoyos recibidos de Jefatura. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otro" (\*). Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ningún apoyo adicional, escribir la palabra "ninguno" en esta línea. \*

Tu respuesta

### **INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN (D)**

Marque usted la opción que más lo identifique cuando sea necesario establecer su nivel de acuerdo o desacuerdo acorde a las alternativas de respuesta siguientes:

- (1) Muy de Acuerdo
- (2) De Acuerdo
- (3) En Desacuerdo
- (4) Muy en Desacuerdo

### **D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS \***

- Readecuación de los modelos de evaluación
- Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases
- Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial
- Reemplazo/ajustes de los contenidos
- Extensión del año escolar 2020 a 2021
- Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales
- Cancelación del año escolar
- Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos
- Otra (\*)
- Readecuación de los modelos de evaluación
- Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases
- Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial
- Reemplazo/ajustes de los contenidos
- Extensión del año escolar 2020 a 2021
- Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales
- Cancelación del año escolar
- Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos

- Otra (\*)

D. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra" (\*). Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna acción adicional, escribir la palabra "ninguna" en esta línea. \*

Tu respuesta

### **III. PREGUNTAS ABIERTAS**

Le solicitamos responder las dos preguntas finales, indicando con los números 1, 2 y 3, el orden de relevancia, de acuerdo a su apreciación personal.

**3.1. A partir de esta crisis. ¿Cuáles fueron los tres principales problemas que usted enfrentó como director(a)? (en orden de relevancia) \***

Tu respuesta

**3.2. A partir de esta experiencia. ¿Sus tres aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia) \***

Tu respuesta

### **Anexo N°2: Cuestionario para docentes en el marco de la crisis sanitaria chilena.**

Estimado/a Profesor/a:

El siguiente cuestionario busca recopilar información sobre los aspectos relacionados con su Gestión Pedagógica en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID-19. La información que nos proporcione será tratada de acuerdo a las normas de confidencialidad y privacidad que especifica la Ley N° 21.096.

Agradecemos responder con detenimiento todas las preguntas planteadas, las que le tomarán no más de 15 minutos.

\*Obligatorio

### **I. Antecedentes personales y educacionales**

Instrucciones de llenado:

Le solicitamos completar la información de acuerdo a su perfil personal y profesional.

**Indíquenos por favor, el sexo de la persona encuestada \***

Mujer

Hombre

Otro:

**Indíquenos su edad de acuerdo a los tramos etarios siguientes \***

hasta 25 años

26 a 30 años

31 a 40 años

41 a 50 años  
Más de 50 años

**Señale por favor su título profesional (formación inicial de pregrado) \***

Educadora/o de párvulos  
Profesor/a de enseñanza básica  
Profesor/a de educación diferencial  
Profesor/a de enseñanza media  
Otro:

**De acuerdo a los rangos que se señalan, indíquenos cuántos años de trabajo posee como Docente \***

hasta 2 años  
de 3 a 5 años  
de 6 a 10 años  
de 11 a 15 años  
más de 15 años

**¿Cuál es el Grado(s) académico(s) más alto alcanzado por usted? \***

Licenciado  
Magister  
Doctor  
Ninguno

**En que comuna se ubica el establecimiento donde usted se desempeña \***

Tu respuesta

**Le pedimos indicarnos cuál es la modalidad educativa donde trabaja principalmente \***

Preescolar  
Básica  
Media/ media laboral  
Diferencial  
PIE

**¿Cuál es la dependencia del establecimiento educacional donde trabaja actualmente? (indicar solo el principal) \***

JUNJI  
Jardín VTF JUNJI  
INTEGRA  
Establecimiento Municipal  
Establecimiento Municipal Técnico Profesional  
Establecimiento Particular subvencionado  
Establecimiento Particular subvencionado Técnico Profesional  
Centro de Formación Técnica (CFT)

Instituto Profesional (IP)  
Universidad

**¿Qué tipo de contrato posee usted? \***

Planta regular (contrato indefinido)  
Planta no regular (a contrata o plazo fijo)  
Honorarios

**II. INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN**

Marque usted la opción que corresponda acorde a la frecuencia que realiza/ejecuta las actividades siguientes.

Utilice las alternativas:

- (1) Siempre
- (2) A veces
- (3) Rara vez
- (4) Nunca

**A. Rutina de Trabajo \***

- Escribir / responder a correo electrónico / WhatsApp / SMS
- Planifica / prepara clases con nuevas herramientas
- Realiza clases con nuevos métodos / herramientas
- Asiste / participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia
- Participa en reuniones pedagógicas a distancia
- Apoya a nivel socioemocional a las familias de los estudiantes
- Apoya pedagógicamente a las familias de los estudiantes
- Efectúa llamadas telefónicas y/o video llamadas
- Otra rutina (\*)
- Escribir / responder a correo electrónico / WhatsApp / SMS
- Planifica / prepara clases con nuevas herramientas
- Realiza clases con nuevos métodos / herramientas
- Asiste / participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia
- Participa en reuniones pedagógicas a distancia
- Apoya a nivel socioemocional a las familias de los estudiantes
- Apoya pedagógicamente a las familias de los estudiantes
- Efectúa llamadas telefónicas y/o video llamadas
- Otra rutina (\*)

**A. Rutina de Trabajo. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra" (\*). Señale brevemente, cuál identificó. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna rutina, escribir la palabra "ninguna" en esta línea. \***

Tu respuesta

## **B. Estrategias educativas \***

- Uso de recursos digitales (TICs)
- Orientaciones a las familias
- Uso de materiales disponibles en el colegio
- Clases de video grabadas
- Enviar actividades escolares impresas
- Clases on line
- Comunicación por radio
- Otra (\*)
- Uso de recursos digitales (TICs)
- Orientaciones a las familias
- Uso de materiales disponibles en el colegio
- Clases de video grabadas
- Enviar actividades escolares impresas
- Clases on line
- Comunicación por radio
- Otra (\*)

**B. Estrategias educativas. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra" (\*). Señale brevemente, cuál identificó. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna estrategia, escribir la palabra "ninguna" en esta línea. \***

Tu respuesta

## **INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN (C)**

Marque usted la opción que corresponda acorde al nivel de efecto del contexto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Utilice las alternativas:

- (1) Aumentó
- (2) Sin cambios
- (3) No sabe o no responde
- (4) Disminuyó

## **C. Efectos del contexto \***

- El aprendizaje en el estudiante
- La motivación en el estudiante
- Mi motivación
- Desarrollo de mis tareas propuestas
- Desarrollo de las tareas de los estudiantes
- Otro (\*)
- El aprendizaje en el estudiante
- La motivación en el estudiante
- Mi motivación

- Desarrollo de mis tareas propuestas
- Desarrollo de las tareas de los estudiantes
- Otro (\*)

**C. Efectos del contexto. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otro" (\*). Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ningún efecto, escribir la palabra "ninguno" en esta línea. \***

Tu respuesta

#### **INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN (D)**

Marque usted la opción que corresponda acorde a la relación Escuela-Familia.

Utilice las alternativas:

- (1) Mejoró
- (2) Sin cambios
- (3) No sabe o no responde
- (4) Disminuyó

#### **D. Relación Escuela- Familia \***

- La comunicación
- La participación
- El vínculo afectivo
- La comunicación
- La participación
- El vínculo afectivo

#### **INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN (E)**

Marque usted la opción que corresponda acorde a la relación Escuela-Profesor.

Utilice las alternativas:

- (1) Aumentó
- (2) Sin cambios
- (3) No sabe o no responde
- (4) Disminuyó

#### **E. Relación Escuela- Profesor \***

- Apoyo al docente
- Las horas de trabajo
- Apoyo al docente
- Las horas de trabajo

#### **INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN (F)**

Marque usted la opción que más lo identifique cuando sea necesario establecer su nivel de acuerdo o desacuerdo acorde a las alternativas de respuesta siguientes:

- (1) Muy de Acuerdo
- (2) De Acuerdo

- (3) En Desacuerdo
- (4) Muy en Desacuerdo

#### **F. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos \***

- Readequación de los modelos de evaluación
- Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases
- Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial
- Reemplazo/ajustes de los contenidos
- Extensión del año escolar 2020 a 2021
- Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales
- Cancelación del año escolar
- Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos
- Otra (\*)
- Readequación de los modelos de evaluación
- Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases
- Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial
- Reemplazo/ajustes de los contenidos
- Extensión del año escolar 2020 a 2021
- Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales
- Cancelación del año escolar
- Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos
- Otra (\*)

**F. Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos. 1) En el caso que Ud., haya incorporado la alternativa "Otra" (\*). Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna acción, escribir la palabra "ninguna" en esta línea. \***

Tu respuesta

### **III. PREGUNTAS ABIERTAS**

Le solicitamos responder las dos preguntas finales, indicando con los números 1, 2 y 3, el orden de relevancia, de acuerdo a su apreciación personal.

**3.1. A partir de esta crisis. ¿Cuáles fueron los tres principales problemas que usted enfrentó como profesor? (en orden de relevancia) \***

Tu respuesta

**3.2. A partir de esta experiencia. ¿Sus tres aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia) \***

Tu respuesta

### **Anexo N° 3: Cuestionario para la familia en el marco de la crisis sanitaria chilena**

Estimado(a) padre, madre y/o apoderado/a:

Este cuestionario busca precisar algunos aspectos relacionados con la crisis sanitaria producto del COVID-19.

La información que nos proporcione será tratada de acuerdo a las normas de confidencialidad y privacidad que especifica la Ley N° 21.096. Consta de dos partes, una de ellas deberá ser respondida por usted y la otra parte, deberá ser respondida por el (o la) estudiante que usted defina.

Nos referiremos en el cuestionario indistintamente cuando se le pregunte a él (o la) estudiante, o bien podríamos utilizar el concepto su "hijo o hija" o el plural "hijos o hijas", para que tenga presente esta situación al momento de contestar. Sea usted, por ejemplo el padre, la madre, un familiar, o bien, ejerza el rol de apoderado(a) del estudiante ante el centro educacional.

Adicionalmente, podremos utilizar el concepto "centro educativo" para hacer referencia a la educación preescolar (asociada a jardines infantiles) o bien, escolar en sus niveles de enseñanza básica, media o diferencial.

Agradecemos de antemano responder con detenimiento todas las preguntas planteadas, las que le tomarán no más de 15 minutos.

\*Obligatorio

#### **I. ANTECEDENTES PERSONALES Y EDUCACIONALES**

Instrucciones de llenado:

Le solicitamos completar la información de acuerdo a su perfil personal y profesional.

**¿Cuál es el vínculo familiar o personal que usted tiene con el (o la) estudiante? \***

Padre

Madre

Hermano

Abuelo(a)

Otro:

**Indíquenos por favor, el sexo de la persona encuestada \***

Mujer

Hombre

Otro:

**Indíquenos su edad de acuerdo a los tramos siguientes: \***

hasta 25 años  
26 a 30 años  
31 a 40 años  
41 a 50 años  
Más de 50 años

**Usted posee un trabajo estable \***

Sí  
No

**¿Cuál es el máximo nivel de estudios alcanzado por usted? \***

Educación Básica  
Educación Básica incompleta  
Educación Media  
Educación Media incompleta  
Educación Superior  
Educación Superior incompleta  
Postgrado

**¿Cuál es el número de hermanos y hermanas del estudiante en edad escolar? \***

**Indíquenos el nivel de estudios de su hijo(a) o hijos(as) en el hogar: \***

Preescolar  
Básica  
Media  
Diferencial  
Superior

**¿Cuál es el tipo de establecimiento al que asiste(n)? \***

Jardín JUNJI/ Integra  
Municipal  
Municipal Técnico Profesional  
Particular Subvencionado  
Particular Subvencionado Técnico Profesional  
Particular Pagado  
Centro de Formación Técnica  
Instituto Profesional  
Universidad

**Le pedimos por favor indicarnos si recibe usted algún tipo de beneficio social directo o indirecto: \***

Asignación familiar  
Subvención SEP  
Beca de alimentación

Pase escolar  
Otros beneficios del Ministerio de Desarrollo Social y Familia  
Beca de útiles escolares  
Otros beneficios  
Ninguno

## **II. INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN**

Marque usted la opción que corresponda acorde a la frecuencia que realiza/ejecuta las actividades siguientes.

### **Utilice las alternativas:**

- (1) Siempre
- (2) A veces
- (3) Rara vez
- (4) Nunca

### **A. RUTINA DE TRABAJO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SU(S) HIJO(S) \***

- ✓ Apoya en el aprendizaje a su(s) hijo(s) en el hogar
- ✓ Aborda la salud emocional de ellos (ellas)
- ✓ Garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizaje
- ✓ Monitorea el avance académico de ellos (ellas)
- ✓ Supervisa y orienta a su hijo o sus hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares.
- ✓ Apoya en el aprendizaje a su(s) hijo(s) en el hogar
- ✓ Aborda la salud emocional de ellos (ellas)
- ✓ Garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizaje
- ✓ Monitorea el avance académico de ellos (ellas)
- ✓ Supervisa y orienta a su hijo o sus hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares.

### **B. DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE \***

- ✓ Dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, tablet u otro elemento similar para el uso escolar
- ✓ Cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea
- ✓ Usted dispone de habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos
- ✓ Observa un equilibrio entre las actividades escolares digitales y no digitales de su(s) hijo(s)
- ✓ Dispone de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar

- ✓ Dispone de un espacio físico que permite desarrollar las actividades educativas de su(s) hijo(s)
- ✓ Existe una comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje
- ✓ Los profesores(as) se coordinan con su(s) hijo(s) de forma cotidiana
- ✓ Otro desafío (\*)
- ✓ Dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, tablet u otro elemento similar para el uso escolar
- ✓ Cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea
- ✓ Usted dispone de habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos
- ✓ Observa un equilibrio entre las actividades escolares digitales y no digitales de su(s) hijo(s)
- ✓ Dispone de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar
- ✓ Dispone de un espacio físico que permite desarrollar las actividades educativas de su(s) hijo(s)
- ✓ Existe una comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje
- ✓ Los profesores(as) se coordinan con su(s) hijo(s) de forma cotidiana
- ✓ Otro desafío (\*)

**B. Si en la pregunta anterior indicó Otro Desafío (\*) de implementación para el proceso enseñanza- aprendizaje. 1) Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ningún desafío, escribir la palabra "ninguno" en esta línea.**

**C. APOYOS RECIBIDOS DESDE EL CENTRO EDUCATIVO \***

- ✓ Asuntos pedagógicos (materiales, guías, videos explicativos de las actividades)
- ✓ Orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s)
- ✓ En la provisión de alimentación escolar
- ✓ En comunicación de beneficios escolares
- ✓ Otro apoyo (\*)
- ✓ Asuntos pedagógicos (materiales, guías, videos explicativos de las actividades)
- ✓ Orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s)
- ✓ En la provisión de alimentación escolar
- ✓ En comunicación de beneficios escolares
- ✓ Otro apoyo (\*)

**C. Si en la pregunta anterior indicó Otro Apoyo (\*) recibido desde el centro educativo. 1) Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ningún apoyo, escribir la palabra "ninguno" en esta línea.**

**INDICADORES ESENCIALES DE GESTIÓN (D)**

Marque usted la opción que más lo identifique cuando sea necesario establecer su nivel de acuerdo o desacuerdo acorde a las alternativas de respuesta siguientes:

- (1) Muy de Acuerdo
- (2) De Acuerdo
- (3) En Desacuerdo
- (4) Muy en Desacuerdo

#### **D. REGRESO A LAS ESCUELAS, JARDINES, COLEGIOS Y LICEOS \***

- ✓ Ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes
- ✓ Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases
- ✓ Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial
- ✓ Reemplazo/ajustes de los contenidos
- ✓ Extensión del año escolar 2020 a 2021
- ✓ Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales
- ✓ Cancelación del año escolar (Término)
- ✓ Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos
- ✓ Otra acción (\*)
- ✓ Ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes
- ✓ Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases
- ✓ Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial
- ✓ Reemplazo/ajustes de los contenidos
- ✓ Extensión del año escolar 2020 a 2021
- ✓ Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales
- ✓ Cancelación del año escolar (Término)
- ✓ Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos
- ✓ Otra acción (\*)

**D. Si en la pregunta anterior indicó Otra Acción (\*) a las escuelas, jardines, colegios y liceos. 1) Señale brevemente, cuál identificó usted. 2) Por otra parte, si no consideró ninguna acción, escribir la palabra "ninguna" en esta línea.**

#### **III. PREGUNTAS ABIERTAS AL PADRE, MADRE O TUTOR**

Le solicitamos responder las dos preguntas siguientes, indicando con los números 1, 2 y 3, el orden de relevancia, de acuerdo a su apreciación personal.

**3.1. ¿Cuáles fueron los principales problemas que usted enfrentó como padre, madre o tutor en el proceso escolar de su(s) hijo(s) en el hogar? (escriba tres en orden de relevancia) \***

**3.2. A partir de esta crisis. ¿Cuáles son los principales aprendizajes que usted obtuvo en relación a la educación de los estudiantes? (escriba tres en orden de relevancia) \***

#### **IV. SITUACIÓN DEL ESTUDIANTE**

Estimado Apoderado/a:

Le pedimos por favor registrar las respuestas respecto al proceso educativo de su hijo, hija (o pupilo) en pandemia.

En este caso, usted define como estime conveniente quién responderá, acorde al nivel educativo que está cursando.

**Cuál es el nivel educativo que cursa el (la) estudiante que responde. \***

Preescolar  
Básica  
Media  
Diferencial  
Educación Superior

**Indíquenos por favor, en que comuna se encuentra ubicado el establecimiento educativo donde asiste \***

#### **Cuestionario para el (o la) estudiante**

Estimado/a Estudiante:

**Marque usted la opción que más lo identifique, cuando sea necesario establecer su nivel de acuerdo o desacuerdo acorde a las alternativas de respuesta siguientes:**

- (1) Muy de Acuerdo
- (2) De Acuerdo
- (3) En Desacuerdo
- (4) Muy en Desacuerdo

#### **Condiciones para el Estudio**

- ✓ Tengo un lugar definido para estudiar
- ✓ Me siento demasiado cansado/a para estudiar
- ✓ Me siento demasiado distraído/a para estudiar
- ✓ Las tareas educativas en este último tiempo me agotaron
- ✓ Me cuesta mantener la atención en este nuevo proceso educativo
- ✓ Las clases de mis profesores me aburren
- ✓ Participo activamente en las actividades académicas on line

- ✓ A menudo tengo distractores para poder estudiar (radio, televisión prendida y/o personas conversando)
- ✓ Tengo un lugar definido para estudiar
- ✓ Me siento demasiado cansado/a para estudiar
- ✓ Me siento demasiado distraído/a para estudiar
- ✓ Las tareas educativas en este último tiempo me agotaron
- ✓ Me cuesta mantener la atención en este nuevo proceso educativo
- ✓ Las clases de mis profesores me aburren
- ✓ Participó activamente en las actividades académicas on line
- ✓ A menudo tengo distractores para poder estudiar (radio, televisión prendida y/o personas conversando)

## **V. PREGUNTA ABIERTA AL ESTUDIANTE**

Le solicitamos responder la pregunta siguiente indicando con los números 1, 2 y 3, el orden de relevancia, de acuerdo a su apreciación personal.

**1.1. A partir de esta crisis. ¿Cuáles fueron los principales problemas que tuviste en este nuevo proceso escolar (2020)?** (escribe tres en orden de relevancia)

#### **Anexo N° 4: Carta Patrocinio del Director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional Universidad de Talca**

Talca, 15 de octubre de 2020

**Señor Rafael Marín González**  
Jefe del Departamento de  
Administración de Educación  
Municipal de Talca.

De mi consideración:

Saludo cordialmente y presento a usted a Juan Isaac Masso Vásquez, Cédula de Identidad 15.135.399-1, estudiante del Magíster en Política y Gestión Educacional que cursa el sexto trimestre en el módulo MAPGE601 correspondiente al Trabajo de Graduación.

El Trabajo de Graduación consiste en una investigación original e individual titulada “Gestión Pedagógica en el marco de Pandemia COVID-19 en Establecimientos Educacionales de la Comuna de Talca, Región del Maule”, y el objetivo general del estudio es “Analizar las opiniones de diversos actores de la Educación Municipal de Talca, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la pandemia COVID-19”. Asimismo, está patrocinado por el Profesor Sebastián Donoso. Director del Instituto de investigación y Desarrollo Educacional adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca.

Toda información recolectada durante la investigación es confidencial y será utilizada solo para los fines asociados al Trabajo de Graduación y para eventuales publicaciones. El nombre de la institución y de las participantes no será de conocimiento público, está anonimizada y bajo la responsabilidad del investigador responsable y el profesor patrocinante del Trabajo de Graduación.

Al respecto, solicito a usted tenga a bien autorizar la participación –con el debido consentimiento de las comunidades–, de las Directores/as, Docentes y Familias y/o Apoderados de los Establecimientos de Educación Técnicos Profesionales de la comuna de Talca

La participación en la investigación consiste en responder a una encuesta online que sería enviada a las direcciones de correo electrónicos de las Directores/as, Docentes y Familias y/o Apoderados de los Establecimientos de Educacionales Municipales Técnicos Profesionales de la Comuna de Talca.

En razón de ello, si su respuesta es positiva, solicito que envíe la dirección de correo

electrónico de los las Directores/as, de los docentes de Educación Media TP y de los Padres y/o Apoderados de los Establecimientos de Educación TP Municipal de Talca a para remitir [juan.massso@utalca.cl](mailto:juan.massso@utalca.cl) la encuesta.

Agradecido de antemano de su favorable respuesta y se despide atentamente.

**Sebastián Donoso Díaz**  
Director del Instituto de Investigación y Desarrollo  
Educativo Universidad de Talca

**Anexo N°5: Especialidades EMTP Bases Curriculares Decreto N°452**

<b>Sector</b>	<b>Especialidad</b>	<b>Mención</b>	<b>Título profesional</b>
1) administración	1. Administración	Recursos humanos	Técnico de nivel medio en administración, mención recursos humanos.
		Logística	Técnico de nivel medio en administración, mención logística
	2. Contabilidad		Técnico de nivel medio en contabilidad
2) agropecuario	3. Agropecuaria	Agricultura	Técnico de nivel medio en agropecuaria, mención agricultura
		Pecuaria	Técnico de nivel medio en agropecuaria, mención pecuaria
		Vitivinícola	Técnico de nivel medio en agropecuaria, mención vitivinícola
3) alimentación	4. Elaboración industrial de alimentos		Técnico de nivel medio en elaboración industrial de alimentos
	5. Gastronomía	Cocina	Técnico de nivel medio en gastronomía, mención cocina
		Pastelería y repostería	Técnico de nivel medio en gastronomía, mención pastelería y repostería.
4) confección	6. Vestuario y confección textil		Técnico de nivel medio en vestuario y confección textil
		Edificación	Técnico de nivel medio en construcción, mención edificación

5) construcción	7. Construcción	Terminaciones	Técnico de nivel medio en construcción, mención terminaciones de la construcción
		Obras viales e infraestructura	Técnico de nivel medio en construcción, mención obras viales e infraestructura.
	8. Instalaciones sanitarias		Técnico de nivel medio en instalaciones sanitarias
	9. Montaje industrial		Técnico de nivel medio en montaje industrial
	10. Refrigeración y climatización		Técnico de nivel medio en refrigeración y climatización.
6) electricidad	11. Electricidad		Técnico de nivel medio en electricidad
	12. Electrónica		Técnico de nivel medio en electrónica
7) grafico	13. Grafica		Técnico de nivel medio en gráfica
	14. Dibujo técnico		Técnico de nivel medio en dibujo técnico
8) hotelería y	15. Servicios de turismo		Técnico de nivel medio en servicios de turismo

Turismo	16. Servicios de hotelería		Técnico de nivel medio en servicios de hotelería.
9) maderero	17. Forestal		Técnico de nivel medio forestal
	18. Muebles y terminaciones de la Madera		Técnico de nivel medio en muebles y terminaciones en madera.
10) marítimo	19. Acuicultura		Técnico de nivel medio en acuicultura
	20. Operaciones portuarias		Técnico de nivel medio en operaciones portuarias
	21. Pesquería		Técnico de nivel medio en pesquería
	22. Tripulación de naves mercantes y Especiales		Técnico de nivel medio en tripulación de naves mercantes y especiales

11) metalmecánica	23. Mecánica industrial	Mantenimiento Electromecánico	Técnico de nivel medio en mecánica industrial, mención mantenimiento Electromecánico.
		Máquinas - herramientas	Técnico de nivel medio en mecánica industrial, mención máquinas - Herramientas.
		Matricería	Técnico de nivel medio en mecánica industrial, mención matricería.
	24. Construcción metálicas		Técnico de nivel medio en construcciones metálicas
	25. Mecánica automotriz		Técnico de nivel medio en mecánica automotriz
	26. Mecánica de mantenimiento de Aeronaves		Técnico de nivel medio en mantenimiento de aeronaves

12) minero	27. Explotación minera		Técnico de nivel medio en explotación minera
	28. Metalurgia extractiva		Técnico de nivel medio en metalurgia extractiva
	29. Asistencia en geología		Técnico de nivel medio en asistencia en geología.
13) química e industria	30. Química industrial	Laboratorio químico	Técnico de nivel medio en química industrial, mención laboratorio químico
		Planta química	Técnico de nivel medio en química industrial, mención planta química
14) salud y Educación	31. Atención de enfermería	Adulto mayor	Técnico de nivel medio en atención de enfermería, mención adultos mayores.
		Enfermería	Técnico de nivel medio en atención de enfermería, mención Enfermería.
	32. Atención de		Técnico de nivel medio en

	párvulos		atención de párvulos.
15) tecnología y comunicaciones	33. Conectividad y redes		Técnico de nivel medio en conectividad y redes
	34. Programación		Técnico de nivel medio en programación
	35. Telecomunicaciones		Técnico de nivel medio en telecomunicaciones

## NÓMINA DE ESTUDIANTES

### MAGISTER EN POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCACIONAL

Nº	Nombres y apellidos	RUN	Email 1	Email 2
1	Antúnez Herrera Lydia	16299075-6	<a href="mailto:lydia.antunez@utalca.cl">lydia.antunez@utalca.cl</a>	<a href="mailto:lydia.antunezh@gmail.com">lydia.antunezh@gmail.com</a>
2	Avendaño Fuentes Claudio	16001772-4	<a href="mailto:claudio.avendanos@utalca.cl">claudio.avendanos@utalca.cl</a>	<a href="mailto:prosud85@gmail.com">prosud85@gmail.com</a>
3	Canales Pincheira Víctor	16904293-4	<a href="mailto:victor.canales@utalca.cl">victor.canales@utalca.cl</a>	<a href="mailto:vmcp1988@gmail.com">vmcp1988@gmail.com</a>
4	Carrera Aravena Johanna	15570746-1	<a href="mailto:johanna.carrera@utalca.cl">johanna.carrera@utalca.cl</a>	<a href="mailto:ycarrera13@hotmail.com">ycarrera13@hotmail.com</a>
5	Cerda Orellana Solange	17903974-5	<a href="mailto:solange.cerda@utalca.cl">solange.cerda@utalca.cl</a>	<a href="mailto:solange.co21@gmail.com">solange.co21@gmail.com</a>
6	Cofre Lagos Nicolle	17157448-K	<a href="mailto:nicolle.cofre@utalca.cl">nicolle.cofre@utalca.cl</a>	<a href="mailto:nicol_cofre@hotmail.com">nicol_cofre@hotmail.com</a>
7	Contreras Jara Sandra	14439086-5	<a href="mailto:sandra.contreras@utalca.cl">sandra.contreras@utalca.cl</a>	<a href="mailto:sconja@gmail.com">sconja@gmail.com</a>
8	Fuenzalida Devia Lilian	13573747-K	<a href="mailto:lilian.fuenzalida@utalca.cl">lilian.fuenzalida@utalca.cl</a>	<a href="mailto:fuenzalida.lp12@gmail.com">fuenzalida.lp12@gmail.com</a>
9	Garrido Garrido Maricela	16982497-5	<a href="mailto:maricela.garrido@utalca.cl">maricela.garrido@utalca.cl</a>	<a href="mailto:maricela.garridog@gmail.com">maricela.garridog@gmail.com</a>
10	González Espinoza María Inés	15598212-8	<a href="mailto:mgonzaleze@utalca.cl">mgonzaleze@utalca.cl</a>	<a href="mailto:mane455@gmail.com">mane455@gmail.com</a>
11	González Tapia Lorena	15136541-8	<a href="mailto:lorena.gonzalez@utalca.cl">lorena.gonzalez@utalca.cl</a>	<a href="mailto:loreny83@hotmail.com">loreny83@hotmail.com</a>
12	Herrera Cancino Luis	13575937-6	<a href="mailto:luis.herrera@utalca.cl">luis.herrera@utalca.cl</a>	<a href="mailto:herreracancino2013@gmail.com">herreracancino2013@gmail.com</a>
13	Hill Sepúlveda Ketty	15920534-7	<a href="mailto:ketty.hill@utalca.cl">ketty.hill@utalca.cl</a>	<a href="mailto:k.hill@politecnicoibf.cl">k.hill@politecnicoibf.cl</a>
14	Hormazábal Aravena Katherinne	17670036-K	<a href="mailto:katherinne.hormazabal@utalca.cl">katherinne.hormazabal@utalca.cl</a>	<a href="mailto:katherinne.andre@gmail.com">katherinne.andre@gmail.com</a>
15	Masso Vásquez Juan	15135399-1	<a href="mailto:juan.massov@utalca.cl">juan.massov@utalca.cl</a>	<a href="mailto:jmassov@gmail.com">jmassov@gmail.com</a>
16	Muñoz Salas Esteban	8652734-0	<a href="mailto:esteban.munoz@utalca.cl">esteban.munoz@utalca.cl</a>	<a href="mailto:chinda33@yahoo.es">chinda33@yahoo.es</a>
17	Muñoz Zamorano Carolina	14154669-4	<a href="mailto:carolina.munoz@utalca.cl">carolina.munoz@utalca.cl</a>	<a href="mailto:carolina.a.munoz.z@gmail.com">carolina.a.munoz.z@gmail.com</a>
18	Núñez Núñez María Elizabeth	16860341-K	<a href="mailto:maria.nunez@utalca.cl">maria.nunez@utalca.cl</a>	<a href="mailto:melizabeth.nn@gmail.com">melizabeth.nn@gmail.com</a>
19	Ortiz Tapia Vilma	10048524-9	<a href="mailto:vilma.ortiz@utalca.cl">vilma.ortiz@utalca.cl</a>	<a href="mailto:vsortiztapia@gmail.com">vsortiztapia@gmail.com</a>
20	Peredo Valenzuela Wari	26737994-7	<a href="mailto:wari.peredo@utalca.cl">wari.peredo@utalca.cl</a>	<a href="mailto:wari.perval@gmail.com">wari.perval@gmail.com</a>
21	Poblete Espinosa Francisco	17137427-8	<a href="mailto:francisco.poblete@utalca.cl">francisco.poblete@utalca.cl</a>	<a href="mailto:fpoblete.e@gmail.com">fpoblete.e@gmail.com</a>
22	Quintero Pinochet Marcela	12543862-8	<a href="mailto:marcela.quintero@utalca.cl">marcela.quintero@utalca.cl</a>	<a href="mailto:maquinteropi@gmail.com">maquinteropi@gmail.com</a>
23	Trujillo Sepúlveda Angélica	13784010-3	<a href="mailto:angelica.trujillo@utalca.cl">angelica.trujillo@utalca.cl</a>	<a href="mailto:angelik-444@hotmail.com">angelik-444@hotmail.com</a>
24	Retamal Rojas Valeria	17040616-8	<a href="mailto:valeria.retamal@utalca.cl">valeria.retamal@utalca.cl</a>	<a href="mailto:valeri.retamal@gmail.com">valeri.retamal@gmail.com</a>
25	Rojas Conejeros Yessenia	17332328-K	<a href="mailto:yessenia.rojas@utalca.cl">yessenia.rojas@utalca.cl</a>	<a href="mailto:yesseniarojas093@gmail.com">yesseniarojas093@gmail.com</a>
26	Soto González Daniela	17533134-4	<a href="mailto:daniela.soto@utalca.cl">daniela.soto@utalca.cl</a>	<a href="mailto:danissg@me.com">danissg@me.com</a>
27	Valenzuela Ortega Gabriela	18374915-3	<a href="mailto:gabriela.valenzuela@utalca.cl">gabriela.valenzuela@utalca.cl</a>	<a href="mailto:gabriela.valenzuelao@gmail.com">gabriela.valenzuelao@gmail.com</a>