



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

**COMUNIDADES EDUCATIVAS DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA  
REGIÓN DEL MAULE EN CONTEXTO DE COVID – 19:  
BALANCE DEL QUEHACER PEDAGÓGICO 2020**

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

Estudiante:  
**Gabriela Valenzuela Ortega**

Profesor Patrocinante:  
**Dr. Sebastián Donoso Díaz**

Talca, mayo 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 Educacional  
Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional

**COMUNIDADES EDUCATIVAS DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA  
REGIÓN DEL MAULE EN CONTEXTO DE COVID – 19:  
BALANCE DEL QUEHACER PEDAGÓGICO 2020**

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

Estudiante:  
**Gabriela Valenzuela Ortega**

Profesor Patrocinante:  
**Dr. Sebastián Donoso Díaz**

Talca, mayo 2021

## **DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a mi familia, por su tiempo, paciencia y respeto, además de todo el aliento a seguir el proceso de formación. Asimismo, les dedico el producto de mi trabajo, con mucho amor y cariño. Salvador, Violeta y Marcelo, los amo mucho.

A mi madre, padre y hermano, gracias por la motivación, acompañamiento y confianza de que puedo lograr mis propósitos.

A mis amigas y amigo, Joyce, Bárbara, Daniela, Romina y Julio les agradezco su apoyo incondicional, contención emocional y tiempo, en los momentos de penas y alegrías.

A Yessenia, Valeria y Wari, les doy gracias por brindar apoyo afectivo, emocional y profesional desde el inicio del programa, formando y complementando un gran equipo de estudio y amistad.

A su vez, agradezco a mis compañeras, compañeros y docentes del programa, por su tiempo y buena disposición, como también por sus enseñanzas en el transcurso de todo el proceso de formación.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<b>Página</b>
<b>DEDICATORIA</b>	1
<b>RESUMEN</b>	11
<b>INTRODUCCIÓN</b>	12
<b>CAPÍTULO I: PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS</b>	14
<b>1.1. Exposición general del trabajo</b>	14
<b>1.2. Contextualización y delimitación del trabajo</b>	16
<b>1.3. Preguntas que guían el estudio</b>	19
1.3.1. Preguntas de investigación	19
<b>1.4. Objetivos del estudio</b>	19
1.4.1. Objetivo general	19
1.4.2. Objetivos específicos	20
<b>CAPÍTULO II: REVISIÓN DE LA LITERATURA</b>	21
<b>2.1. Gestión escolar en tiempos de pandemia</b>	21
2.1.1. Gestión directiva y el liderazgo escolar durante la pandemia	23
2.1.1.1. Evolución de los modelos sobre la función directiva	24
2.1.1.2. Herramientas y orientaciones para la gestión escolar y directiva	26
2.1.2. Gestión pedagógica en tiempos de pandemia	28
2.1.2.1. Liderazgo técnico pedagógico	28
2.1.2.2. Gestión curricular (implementación curricular)	29
2.1.2.3. Prácticas docentes	30
2.1.2.4. Capacitación docente	31
2.1.3. Gestión de recursos en tiempos de pandemia	32
2.1.3.1. Subvención escolar regular	32
2.1.3.2. Ley de Subvención Escolar Preferencial – SEP	33
2.1.3.3. Programa de Integración Escolar – PIE	34
2.1.4. Convivencia escolar en tiempos de pandemia	34
2.1.4.1. Promoción del bienestar socioemocional en actores claves del sistema escolar	35
2.1.4.2. El aprendizaje socioemocional	36
2.1.4.3. Deserción escolar	37
<b>2.2. Implementación de políticas y protocolos educativos a nivel nacional en contexto de crisis sanitaria</b>	40
2.2.1. Continuidad del proceso educativo	40

2.2.2. Priorización curricular	41
2.2.3. Suspensión SIMCE y evaluación docente	42
2.2.4. Acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para el aprendizaje	43
2.2.5. Brecha digital	44
2.2.5.1. Desigualdad digital y rendimiento académico	46
2.2.6. Orientaciones para el cierre del año escolar y planificación 2021	48
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>50</b>
<b>3.1. Marco contextual del estudio</b>	<b>50</b>
<b>3.2. Perspectiva metodológica</b>	<b>51</b>
<b>3.3. Unidad de análisis</b>	<b>52</b>
<b>3.4. Muestra del estudio</b>	<b>52</b>
<b>3.5. Técnicas de recolección de datos</b>	<b>52</b>
3.5.1. Descripción del instrumento	54
<b>3.6. Confiabilidad y validez de los instrumentos</b>	<b>56</b>
<b>3.7. Operacionalización de variables</b>	<b>57</b>
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS</b>	<b>61</b>
<b>4.1. Cuestionario para directivos</b>	<b>62</b>
4.1.1. Dimensión rutina de trabajo	62
4.1.2. Dimensión desafíos de implementación	69
4.1.3. Dimensión apoyos recibidos de jefatura (sostenedor, MINEDUC)	75
4.1.4. Dimensión regreso a las escuelas	79
<b>4.2. Cuestionario para docentes</b>	<b>85</b>
4.2.1. Dimensión rutina de trabajo	85
4.2.2. Dimensión estrategias educativas	91
4.2.3. Dimensión efectos del contexto	95
4.2.4. Dimensión escuela – familia	99
4.2.5. Dimensión escuela – profesor	101
4.2.6. Dimensión regreso a las escuelas	103
<b>4.3. Cuestionario para familias</b>	<b>109</b>
4.3.1. Dimensión rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)	110
4.3.2. Dimensión desafíos de implementación para el proceso de enseñanza – aprendizaje	114
4.3.3. Dimensión apoyos recibidos desde el centro educativo	120
4.3.4. Dimensión regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos	123
<b>4.4. Análisis de las preguntas abiertas a actores escolares claves</b>	<b>129</b>
4.4.1. Pregunta 1: A partir de esta crisis. ¿Cuáles fueron los tres principales problemas que usted enfrentó como director(a), docente, familia y estudiante?	130
4.4.2. Pregunta 2: A partir de esta experiencia. ¿Sus tres aprendizajes principales fueron?	135

<b>4.5. Análisis de los principales resultados de los actores escolares (directivos – docentes – familia/estudiante)</b>	140
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	142
<b>5.1. Conclusiones</b>	142
<b>5.2. Recomendaciones</b>	148
<b>5.3. Limitaciones</b>	150
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>	152
<b>6.1. Referencias bibliográficas</b>	152
<b>ANEXOS</b>	159

## ÍNDICE DE CUADROS

	<b>Página</b>
<b>Cuadro N° 1:</b> Fases de recolección de datos	53
<b>Cuadro N° 2:</b> Dimensiones cuestionario directivos	54
<b>Cuadro N° 3:</b> Dimensiones cuestionario docentes	55
<b>Cuadro N° 4:</b> Dimensiones cuestionario familias	55
<b>Cuadro N° 5:</b> Fases de validación de instrumento	57
<b>Cuadro N° 6:</b> Operacionalización de las variables	57

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

	<b>Página</b>
<b>Gráfico N° 1:</b> Resultados subdimensión “Asegurar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes”	63
<b>Gráfico N° 2:</b> Resultados subdimensión “Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante”	63
<b>Gráfico N° 3:</b> Resultados subdimensión “Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis”	64
<b>Gráfico N° 4:</b> Resultados subdimensión “Garantizar el bienestar de los docentes”	65
<b>Gráfico N° 5:</b> Resultados subdimensión “Garantizar el bienestar del estudiante”	65
<b>Gráfico N° 6:</b> Resultados subdimensión “Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa”	66
<b>Gráfico N° 7:</b> Resultados subdimensión “Gestionar la entrega de beneficios sociales – becas ”	67
<b>Gráfico N° 8:</b> Resultados subdimensión “Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID – 19”	67
<b>Gráfico N° 9:</b> Resultados subdimensión “Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes”	68
<b>Gráfico N° 10:</b> Resultados subdimensión “Supervisión, evaluación y orientación de profesores”	69
<b>Gráfico N° 11:</b> Resultados subdimensión “Disponibilidad de infraestructura tecnológica”	70
<b>Gráfico N° 12:</b> Resultados subdimensión “Abordar la salud emocional de los estudiantes”	71
<b>Gráfico N° 13:</b> Resultados subdimensión “Abordar la salud emocional de los docentes”	72
<b>Gráfico N° 14:</b> Resultados subdimensión “Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales”	72
<b>Gráfico N° 15:</b> Resultados subdimensión “Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar”	73
<b>Gráfico N° 16:</b> Resultados subdimensión “Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje”	73
<b>Gráfico N° 17:</b> Resultados subdimensión “Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios”	74
<b>Gráfico N° 18:</b> Resultados subdimensión “Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación”	74
<b>Gráfico N° 19:</b> Resultados subdimensión “Asuntos pedagógicos”	76
<b>Gráfico N° 20:</b> Resultados subdimensión “Asuntos financieros”	76
<b>Gráfico N° 21:</b> Resultados subdimensión “Normas disciplinarias en general”	77
<b>Gráfico N° 22:</b> Resultados subdimensión “Problemas con la comunidad escolar”	77

<b>Gráfico N° 23:</b> Resultados subdimensión “Administración del recurso humano”	78
<b>Gráfico N° 24:</b> Resultados subdimensión “Readecuación de los modelos de evaluación”	79
<b>Gráfico N° 25:</b> Resultados subdimensión “Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases”	80
<b>Gráfico N° 26:</b> Resultados subdimensión “Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial”	81
<b>Gráfico N° 27:</b> Resultados subdimensión “Reemplazo/ajustes de los contenidos”	81
<b>Gráfico N° 28:</b> Resultados subdimensión “Extensión del año escolar 2020 a 2021”	82
<b>Gráfico N° 29:</b> Resultados subdimensión “Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales”	82
<b>Gráfico N° 30:</b> Resultados subdimensión “Cancelación del año escolar”	83
<b>Gráfico N° 31:</b> Resultados subdimensión “Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos”	84
<b>Gráfico N° 32:</b> Resultados subdimensión “Escribir/responder a correo electrónico/WhatsApp/SMS”	86
<b>Gráfico N° 33:</b> Resultados subdimensión “Planifica/prepara clases con nuevas herramientas”	87
<b>Gráfico N° 34:</b> Resultados subdimensión “Realiza clases con nuevos métodos/herramientas”	87
<b>Gráfico N° 35:</b> Resultados subdimensión “Asiste/participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia”	88
<b>Gráfico N° 36:</b> Resultados subdimensión “Participa en reuniones pedagógicas a distancia”	88
<b>Gráfico N° 37:</b> Resultados subdimensión “Apoya a nivel socioemocional a las familias de los estudiantes”	89
<b>Gráfico N° 38:</b> Resultados subdimensión “Apoya pedagógicamente a las familias de los estudiantes”	90
<b>Gráfico N° 39:</b> Resultados subdimensión “Efectúa llamadas telefónicas y/o video llamadas”	90
<b>Gráfico N° 40:</b> Resultados subdimensión “Uso de materiales digitales”	92
<b>Gráfico N° 41:</b> Resultados subdimensión “Orientaciones a las familias”	92
<b>Gráfico N° 42:</b> Resultados subdimensión “Uso de materiales disponibles en el colegio”	93
<b>Gráfico N° 43:</b> Resultados subdimensión “Clases de video grabadas”	93
<b>Gráfico N° 44:</b> Resultados subdimensión “Enviar actividades escolares impresas”	94
<b>Gráfico N° 45:</b> Resultados subdimensión “Clases online”	94
<b>Gráfico N° 46:</b> Resultados subdimensión “Comunicación por radio”	95
<b>Gráfico N° 47:</b> Resultados subdimensión “El aprendizaje en el estudiante”	96
<b>Gráfico N° 48:</b> Resultados subdimensión “La motivación en el estudiante”	97
<b>Gráfico N° 49:</b> Resultados subdimensión “Mi motivación”	97
<b>Gráfico N° 50:</b> Resultados subdimensión “Desarrollo de mis tareas propuestas”	98
<b>Gráfico N° 51:</b> Resultados subdimensión “Desarrollo de las tareas de los estudiantes”	98

<b>Gráfico N° 52:</b> Resultados subdimensión “La comunicación”	100
<b>Gráfico N° 53:</b> Resultados subdimensión “La participación”	100
<b>Gráfico N° 54:</b> Resultados subdimensión “El vínculo afectivo”	101
<b>Gráfico N° 55:</b> Resultados subdimensión “Apoyo al docente”	102
<b>Gráfico N° 56:</b> Resultados subdimensión “Las horas de trabajo”	103
<b>Gráfico N° 57:</b> Resultados subdimensión “Readecuación de los modelos de evaluación”	104
<b>Gráfico N° 58:</b> Resultados subdimensión “Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases”	105
<b>Gráfico N° 59:</b> Resultados subdimensión “Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial”	105
<b>Gráfico N° 60:</b> Resultados subdimensión “Reemplazo/ajustes de los contenidos”	106
<b>Gráfico N° 61:</b> Resultados subdimensión “Extensión del año escolar 2020 a 2021”	107
<b>Gráfico N° 62:</b> Resultados subdimensión “Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales”	107
<b>Gráfico N° 63:</b> Resultados subdimensión “Cancelación del año escolar”	108
<b>Gráfico N° 64:</b> Resultados subdimensión “Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos”	108
<b>Gráfico N° 65:</b> Resultados subdimensión “Apoya en el aprendizaje a su(s) hijo(s) en el hogar”	111
<b>Gráfico N° 66:</b> Resultados subdimensión “Aborda la salud emocional de ellos (ellas)”	111
<b>Gráfico N° 67:</b> Resultados subdimensión “Garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizaje”	112
<b>Gráfico N° 68:</b> Resultados subdimensión “Monitorea el avance académico de ellos (ellas)”	113
<b>Gráfico N° 69:</b> Resultados subdimensión “Supervisa y orienta a su hijo o sus hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares”	113
<b>Gráfico N° 70:</b> Resultados subdimensión “Dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, tablet u otro elemento similar para el uso escolar”	115
<b>Gráfico N° 71:</b> Resultados subdimensión “Cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea”	115
<b>Gráfico N° 72:</b> Resultados subdimensión “Usted dispone de habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos”	116
<b>Gráfico N° 73:</b> Resultados subdimensión “Observa un equilibrio entre las actividades escolares digitales y no digitales de su(s) hijo(s)”	117
<b>Gráfico N° 74:</b> Resultados subdimensión “Dispone de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar”	117
<b>Gráfico N° 75:</b> Resultados subdimensión “Dispone de un espacio físico que permite desarrollar las actividades educativas de su(s) hijo(s)”	118
<b>Gráfico N° 76:</b> Resultados subdimensión “Existe una comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje”	119
<b>Gráfico N° 77:</b> Resultados subdimensión “Los profesores(as) se coordinan con su(s) hijo(s) de forma cotidiana”	119

<b>Gráfico N° 78:</b> Resultados subdimensión “Asuntos pedagógicos”	121
<b>Gráfico N° 79:</b> Resultados subdimensión “Orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s)”	121
<b>Gráfico N° 80:</b> Resultados subdimensión “En la provisión de alimentación escolar”	122
<b>Gráfico N° 81:</b> Resultados subdimensión “En comunicación de beneficios escolares”	122
<b>Gráfico N° 82:</b> Resultados subdimensión “Ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes”	124
<b>Gráfico N° 83:</b> Resultados subdimensión “Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases”	125
<b>Gráfico N° 84:</b> Resultados subdimensión “Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial”	125
<b>Gráfico N° 85:</b> Resultados subdimensión “Reemplazo/ajustes de los contenidos”	126
<b>Gráfico N° 86:</b> Resultados subdimensión “Extensión del año escolar 2020 a 2021”	127
<b>Gráfico N° 87:</b> Resultados subdimensión “Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales”	127
<b>Gráfico N° 88:</b> Resultados subdimensión “Cancelación del año escolar”	128
<b>Gráfico N° 89:</b> Resultados subdimensión “Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos”	129

## ÍNDICE DE TABLAS

	<b>Página</b>
<b>Tabla N° 1:</b> Porcentaje de usuarios de internet según decil de ingresos	45
<b>Tabla N° 2:</b> Matrícula nacional enseñanza media HC según dependencia administrativa	51
<b>Tabla N° 3:</b> Matrícula Región del Maule enseñanza media HC según dependencia administrativa	51
<b>Tabla N° 4:</b> Resultados dimensión rutina de trabajo	62
<b>Tabla N° 5:</b> Resultados dimensión desafíos de implementación	70
<b>Tabla N° 6:</b> Resultados dimensión apoyos recibidos de jefatura (sostenedor, MINEDUC)	75
<b>Tabla N° 7:</b> Resultados dimensión regreso a las escuelas	79
<b>Tabla N° 8:</b> Resultados dimensión rutina de trabajo	86
<b>Tabla N° 9:</b> Resultados dimensión estrategias educativas	91
<b>Tabla N° 10:</b> Resultados dimensión efectos del contexto	96
<b>Tabla N° 11:</b> Resultados dimensión escuela – familia	99
<b>Tabla N° 12:</b> Resultados dimensión escuela – profesor	102
<b>Tabla N° 13:</b> Resultados dimensión regreso a las escuelas	104
<b>Tabla N° 14:</b> Resultados dimensión rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)	110
<b>Tabla N° 15:</b> Resultados dimensión desafíos de implementación para el proceso de enseñanza – aprendizaje	114
<b>Tabla N° 16:</b> Resultados dimensión apoyos recibidos desde el centro educativo	120
<b>Tabla N° 17:</b> Resultados dimensión regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos	123

## **RESUMEN**

La investigación tiene el propósito de analizar las opiniones de diversos actores –directivos, docentes, familias y estudiantes–, de la Región del Maule, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica desarrollada en el marco de la crisis sanitaria devenida por el COVID – 19 durante el año escolar 2020.

En el plano metodológico, se desarrolló bajo un diseño de investigación transversal descriptivo – exploratorio, de enfoque cuantitativo con alcances cualitativos. La recogida de datos consideró la aplicación de una encuesta tipo cuestionario online a 266 actores escolares pertenecientes a establecimientos municipales y particulares subvencionados de la Región del Maule, con la finalidad de precisar prácticas y desafíos pedagógicos de implementación enfrentados durante el periodo en contexto.

Los principales resultados del estudio indican que la pandemia afectó el quehacer educativo de todos los actores escolares. De la misma manera, las adecuaciones relacionadas a la dinámica familiar y académica, como también las limitaciones de conectividad y acceso a dispositivos digitales e internet, originaron dificultades para garantizar un proceso de enseñanza – aprendizaje equitativo para los estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

La educación es una institución social clave en el funcionamiento diario de nuestra sociedad, pues potencia a las personas, y a la comunidad en sí, en todos sus ámbitos. En este sentido, la provisión de educación formal permite, a los estudiantes y su entorno familiar, expresarse y comunicarse, desarrollando el sentido de pertenencia e independencia.

Es más, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) explica que la educación, como derecho fundamental de todas las personas<sup>1</sup>, proporciona “las capacidades y conocimientos críticos necesarios para convertirnos en ciudadanos empoderados, capaces de adaptarse al cambio y contribuir a la sociedad” (UNESCO, 2014, p. 48).

Sin ir más lejos, en Chile la ley N° 20.370/2009 que establece la Ley General de Educación<sup>2</sup> (en adelante LGE) declara en el artículo 3° que “el sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la constitución” planteando la universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, entre otros.

Por lo anterior es que, a un año aproximadamente de haber interrumpido la cotidianidad del quehacer educativo, se plantea esta investigación para indagar sobre los posibles impactos que pudo generar las acciones realizadas durante el transcurso del año lectivo inmerso en la pandemia COVID – 19. Pues, las medidas sanitarias forzaron el cierre de establecimientos escolares y exigieron la adaptación de un proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia para poder dar continuidad a la educación de los estudiantes chilenos.

En esta investigación se invita a conocer y reconocer la percepción que tienen actores claves del sistema escolar (directivos, docentes y familias-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. En efecto, para su mejor comprensión y análisis este estudio presenta la siguiente estructura:

El capítulo I “Problematización y Objetivos”, muestra antecedentes y fundamentos que exponen la contextualización y delimitación del trabajo de investigación, dando cuenta de la elección de la temática a investigar, junto con el planteamiento del problema y los objetivos que sustentan este estudio.

En el capítulo II “Revisión de la Literatura”, queda de manifiesto el sustento teórico del estudio permitiendo realizar una exhaustiva revisión bibliográfica en función del tema de

---

<sup>1</sup> Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), disponible en: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)

<sup>2</sup> Ministerio de Educación. MINEDUC. (2009). *Ley N° 20.370 establece la Ley General de Educación*. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

investigación. En específico, involucra lo referente a la gestión escolar en tiempos de pandemia y la implementación de políticas y protocolos educacionales a nivel nacional en contexto de crisis sanitaria.

El capítulo III “Marco Metodológico”, da cuenta del marco contextual, el tipo de estudio, la metodología empleada, la muestra del estudio, las técnicas de recopilación de información, el tipo de análisis a considerar, la descripción de los instrumentos utilizados y la operacionalización de variables.

El capítulo IV “Análisis y Resultados”, presenta la información recopilada de cuestionarios individuales aplicados a directivos, docentes y familias – estudiantes, mostrando un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados.

Finalmente, el capítulo V “Conclusiones y Recomendaciones”, entrega las consideraciones generales que se desprenden de este estudio, dando respuesta a los objetivos propuestos para ésta y entregando recomendaciones en función de los hallazgos que surgieron del estudio y que son susceptibles de futuras investigaciones.

## **CAPÍTULO I PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS**

En el capítulo se expone la visión general respecto de los eventuales alcances e impactos de la Gestión Pedagógica en establecimientos educacionales de enseñanza media científico-humanista -esencialmente de la Región del Maule- en el marco de la crisis sanitaria producto de la pandemia COVID – 19, mediante la exposición y contextualización del trabajo de investigación, además de una serie de preguntas y objetivos que guían el presente estudio.

### **1.1. Exposición general del trabajo**

Actualmente la crisis sanitaria, producto de la pandemia del coronavirus<sup>3</sup> (COVID – 19), ha generado impactos en diversos ámbitos a nivel mundial, por ejemplo, respecto del desarrollo social y económico, como también al cambio en las relaciones interpersonales, emocional y afectivo. En ese sentido, según estudios de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la pandemia llega a América Latina y el Caribe en un momento de bajo crecimiento y “sobre todo, de alta desigualdad y vulnerabilidad, en el que se observan tendencias crecientes en la pobreza y pobreza extrema, un debilitamiento de la cohesión social y manifestaciones de descontento popular” (CEPAL, 2020, p. 1).

En el caso de Chile y en el marco de la LGE, que establece que la educación es un derecho y que es un deber de la sociedad garantizar el acceso de todos los niños, niñas y jóvenes en nuestro país, los centros escolares se vieron en la necesidad de asumir la responsabilidad de mantener activa su oferta educativa, frente a esta crisis sanitaria.

Tras dos semanas de clases presenciales luego del inicio del año escolar 2020, la pandemia obligó a cambiar la modalidad educativa regular por una a distancia, como medida de prevención ante el riesgo de contagio por COVID – 19 entre los miembros de los establecimientos. Debido a la fuerte presión ejercida en un primer momento por la Asociación Chilena de Municipalidades, el Ejecutivo determina suspender las clases a partir del lunes 16 de marzo durante dos semanas en todos los niveles de enseñanza, siendo ratificado por el Ministerio de Salud<sup>4</sup>. También hay que señalar que, al transcurrir las dos semanas de suspensión de clases, se vuelve a ratificar otro periodo similar sin clases, ante esta situación el Colegio de Profesores junto con las Municipalidades presionaron hasta la suspensión indefinida de las clases frente al riesgo de contagio por parte de las comunidades

---

<sup>3</sup> Los coronavirus son una familia de virus que pueden causar enfermedades tanto en animales como en humanos. En los humanos, se sabe que varios coronavirus causan infecciones respiratorias que pueden ir desde el resfriado común hasta enfermedades más graves como el síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS) y el síndrome respiratorio agudo severo (SRAS). El coronavirus que se ha descubierto más recientemente causa la enfermedad por coronavirus COVID-19. OMS 2020.

<sup>4</sup> Resolución exenta N°180 dispone medidas sanitarias que indica por brote de covid-19 Ministerio de Salud; Subsecretaría de Salud Pública. Fecha publicación: 17-mar-2020.

educativas del país y la conformación de la Mesa COVID – 19<sup>5</sup>, cuyo propósito es fortalecer la estrategia país y tener una sola voz en el combate de la crisis sanitaria, compuesta por especialistas de las áreas de la salud, municipios y académicos quienes asesoran en la toma de decisiones e impulsan acciones contra la pandemia desde el Gobierno.

El cierre de la totalidad de los centros educacionales ha sido una medida absolutamente necesaria para evitar la propagación de la Pandemia en nuestro país, afectando alrededor de 5 millones de estudiantes pertenecientes a los distintos niveles educativos<sup>6</sup>. Desde un primer momento las medidas anunciadas desde el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) han respondido a una lógica reactiva frente a la necesidad de llevar a cabo un proceso escolar a distancia, expresada en la implementación de acciones de carácter progresivas. En un primer momento en el despliegue de plataformas digitales<sup>7</sup>, en la entrega de textos escolares y en el adelanto del período de vacaciones de invierno.

Adicionalmente, se da mayor flexibilidad en el uso de los recursos de la Subvención Escolar Preferencial (en adelante SEP) bajo el dictamen N° 54 del 24 de abril de 2020 de la Superintendencia de Educación. Seguida de una priorización del currículum escolar, de carácter opcional<sup>8</sup>, como respuesta a las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes en el contexto de la pandemia por coronavirus, ajustando y diseñando de acuerdo con las necesidades de cada establecimiento, el plan de estudio, los modos de enseñanza y la evaluación, esto último centrándose en el decreto N°67/2018 y a su vez se entregan orientaciones para un retorno seguro a clases presenciales<sup>9</sup>. De la misma manera el Congreso en el mes de septiembre de 2020 aprueba la suspensión de la evaluación SIMCE y la Evaluación Docente del presente año lectivo, junto a otras medidas fijadas para el cierre del año escolar y la planificación del año 2021.

Bajo este contexto, directores y docentes han reaccionado para dar continuidad al trabajo escolar, debiendo “diseñar y desarrollar los procesos educativos y pedagógicos necesarios para garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes” (Educación 2020, 2020a, p. 1) y a la vez implementar una serie de estrategias propias con la finalidad de poder tener un contacto activo con sus estudiantes y familias y lograr mantener vivo el proceso escolar. Mismos desafíos y brechas que han debido sortear los establecimientos educacionales de enseñanza media de formación científico- humanista frente a este contexto, ante cualquier decisión en materia educativa, lo esencial, debe ser la salud y el bienestar de los estudiantes y sus familias frente a la incertidumbre de la pandemia.

---

<sup>5</sup> Propuestas Educación Trabajo interuniversitario Mesa Social Covid 19. 24 abril 2020. Disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/propuestas-educacion-trabajo-interuniversitario-mesa-social-covid-19/>

<sup>6</sup> Interrupción educativa y respuesta al Covid-19 en los niveles de enseñanza: Preescolar, Básica, Media y Educación Superior.

<sup>7</sup> Orientaciones Mineduc Covid-19 De fecha 15 de marzo 2020.

<sup>8</sup> Resolución exenta N.º 2765 sobre la priorización curricular del 26 de junio del 2020.

<sup>9</sup> Abrir las escuelas Paso a Paso. Orientaciones Mineduc para establecimientos educacionales en Paso 3 y 4 De fecha 15 de agosto 2020.

En definitiva, lo más importante en este período, luego del cuidado de la salud, es asegurar el bienestar psicológico, emocional y social de los niños y sus familias. Creemos que toda decisión relacionada con la educación formal debiera supeditarse a ese objetivo esencial, por lo demás, condición indispensable para que el propio aprendizaje tenga alguna chance de ocurrir. (Bellei & Muñoz, 2020, párr. 6)

En este sentido, los establecimientos educacionales han ajustado y buscado diversas estrategias ante los requerimientos y necesidades emergentes de la crisis sanitaria, donde la Gestión Pedagógica se ha tornado relevante frente a esta situación de contingencia, ya que, “bajo este escenario cobra mayor importancia para la organización y coordinación del quehacer educativo para la viabilidad del ciclo escolar de cualquier nivel” (Hernández, 2020, p. 39).

Un grupo de universidades y centros de investigación aplicaron una encuesta dirigida a docentes denominada “Docencia durante la Crisis Sanitaria: La mirada de los docentes” (Instituto de Informática Educativa de la Universidad de la Frontera [IIE] y otros, 2020), que aporta al diagnóstico de cómo los profesores de establecimientos educacionales chilenos que imparten distintos niveles de enseñanza han estado abordando la educación remota durante la emergencia sanitaria. Algunos de sus resultados establecen que un 42% de los docentes ha recibido acompañamiento pedagógico para planificar clases a distancia y un 32% ha tenido apoyo para el uso de recursos digitales.

Bajo esta perspectiva, este trabajo de investigación contribuye con nuevas evidencias sobre cambios en el sistema educativo que actualmente puedan influir en los procesos educativos de las escuelas, a través de la identificación de prácticas de trabajo impulsadas en los establecimientos educacionales estudiados respecto de la enseñanza/aprendizaje y la organización del trabajo escolar, caracterizando los apoyos recibidos por sus distintos actores. Lo anterior, con la finalidad de clarificar la eventual pertinencia y eficacia del quehacer pedagógico, como también de permitir tener una noción de los principales desafíos de su implementación en el ámbito de la gestión educativa y cómo ésta se ha visto dificultada. Por último, se visualizarán propuestas de cambio o mejora de prácticas pedagógicas orientadas a un eventual regreso de las escuelas que imparten enseñanza media científico – humanista en la Región del Maule.

## **1.2. Contextualización y delimitación del trabajo**

Debido a que la crisis sanitaria ha afectado a los sistemas educativos del mundo, un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), de inicios de mayo de 2020, detalló que aproximadamente 1.576 millones de estudiantes, a saber, un 90,1% del total de estudiantes del mundo, se encontraban afectados producto del cierre de instituciones educativas y 182 países continuaban la interrupción total de los servicios de educación<sup>10</sup>. En este marco y con la finalidad de poder disminuir los riesgos de contagio y sus consecuencias

---

<sup>10</sup> Interrupción educativa y respuesta al COVID-19, UNESCO (2020).

fatales, las instituciones educativas de todos los niveles debieron suspender sus actividades presenciales y adecuarse a un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje según el contexto en el que se está inmerso. Acorde a lo anterior, se ha visto que

... la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes ha impuesto desafíos que los países han abordado mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación, priorización y ajuste. (CEPAL-UNESCO, 2020)

Respecto de niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe, éstos se han visto seriamente afectados por el cierre de las escuelas, pues

Si bien 21 de esos países han establecido formas de continuidad de los estudios a distancia, esto puede acentuar las brechas de aprendizaje entre los alumnos de las escuelas públicas y las privadas, en detrimento de la población de menores recursos. (CEPAL, 2020)

En Chile y tras días que se conociera el primer caso de coronavirus confirmado por el Ministerio de Salud, el domingo 15 de marzo, el gobierno anuncia la suspensión de clases en todos los niveles educativos, tras intensas presiones por parte de alcaldes de distintas comunas del país,

11.451 escuelas a lo largo de todo Chile – 30% de ellas rurales– han tenido que modificar sobre la marcha sus estrategias de trabajo y enseñanza, con el propósito de sostener las trayectorias formativas de alrededor de 3,6 millones de estudiantes. (Educación 2020, 2020a)

Dejando en evidencia la disparidad que presentan niños, niñas y jóvenes en el acceso a recursos tecnológicos y de conectividad<sup>11</sup>, en todos los niveles de enseñanza.

En ese sentido, a pesar de los esfuerzos de docentes y equipos directivos de mantener el contacto regular con los estudiantes y sus familias, de adaptar las actividades pedagógicas y evaluar formativamente, el lograr mantener motivados a los estudiantes frente a este proceso escolar a distancia<sup>12</sup> ha sido complejo, considerando múltiples factores, desde los propios del sistema educativo como otros aspectos de contexto, la conectividad, incrementos en la cesantía, el confinamiento y el distanciamiento social. Situación que se ha visto incrementada frente a la incertidumbre de cómo finalizará el año escolar, en particular para los estudiantes

---

<sup>11</sup> Según informan los resultados de la IX Encuesta Acceso y Uso Internet, SUBTEL, 2017, el principal medio para acceder a internet desde los hogares son los dispositivos celulares (95,1%). Sin embargo, el acceso de los hogares a un computador portátil o un computador fijo corresponden al 54,8% y 25,6% respectivamente.

<sup>12</sup> Según la encuesta “Estamos Conectados”, aplicada en marzo 2020, un 80% de las y los estudiantes encuestados declaró no contar con un espacio cómodo para estudiar, materiales para realizar tareas, un ambiente de concentración en el hogar, o apoyo de parte de adultos/as responsables o docentes.

de enseñanza media, generándoles bajas expectativas y siendo un potencial riesgo el abandono del proceso escolar, puesto que, según estimaciones proyectadas por el MINEDUC por efecto de la pandemia, la deserción escolar aumentaría en sus tasas de incidencia que hoy día se encuentran en el rango de 1,5 a un 5 por ciento<sup>13</sup>.

En paralelo, 209.694 estudiantes de enseñanza media egresarían este año, muchos con la incertidumbre de cómo será el paso de la educación secundaria a la universidad<sup>14</sup> en términos de los procesos de selección que se implementaran, lo que se materializa en una nueva preocupación académica para estudiantes y profesores de este nivel educativo frente a rendir una nueva prueba de admisión para ingresar a la Educación Superior, la Prueba de Transición Universitaria (en adelante PTU).

Frente a esta nueva realidad, el presente trabajo se orienta al análisis de las opiniones de diversos actores del sistema escolar; directivos, docentes, familia y estudiantes, respecto de los alcances e impactos de la gestión pedagógica en establecimientos de enseñanza media científico – humanista. Resultando pertinente el desarrollar estudios que permitan sistematizar prácticas escolares en modalidad a distancia, pues es importante visibilizar lo que se ha estado implementando como innovaciones desde las comunidades educativas, con miras a poder garantizar el derecho a la educación de jóvenes en escenarios inciertos como el actual, con modalidades que podrían transitar entre un desarrollo escolar presencial y semipresencial; y a su vez, la afectación de un grupo de estudiantes que puede ser promovido o egresar sin los contenidos y cobertura curricular en un contexto regular, las eventuales deserciones o el alza en los niveles de inasistencia más otros riesgos potenciales en el contexto educativo.

En síntesis, los resultados que entregue este trabajo serán relevantes para el diseño de estrategias y potenciales propuestas de políticas educativas a nivel local y/o nacional que promuevan el desarrollo de un proceso educativo en tiempos de crisis, incluyendo sus impactos de mediano plazo, considerando que nuestro país ha enfrentado variadas catástrofes o situaciones de emergencia a lo largo de la historia, sin embargo, existe poca sistematización respecto a la temática, lo que ha generado un alto grado de improvisación, no garantizando procesos educativos y “... oportunidades significativas de desarrollo y aprendizaje a los niños y jóvenes en condiciones de respeto, dignidad y equidad” (Bellei & Muñoz, 2020, párr. 7).

En consecuencia, el problema de investigación es analizar los desafíos de los directivos y docentes para la implementación educativa en este período, pues se desconocen los alcances de este tema en establecimientos educativos que cuenten con enseñanza media científico –

---

<sup>13</sup> Entrevista al Ministro de Educación, Raúl Figueroa. Disponible en: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/mineduc-estima-que-80-mil-escolares-podrian-dejar-los-estudios-por-la-pandemia-tasa-de-desercion-podria-ser-mayor-que-el-terremoto-del-2010/PW5FGVMZBFG77HHA7YX7I5A6OQ/>

<sup>14</sup> i.- Un proyecto de ley de la Diputada Cristina Girardi (2020) tiene como objetivo ayudar a los jóvenes que se están preparando para la Prueba de Transición, considerando los contenidos curriculares de 1° a 3° medio.  
ii.- Las instituciones de educación superior permitan durante el proceso de admisión de 2021, evaluar mediante sistemas complementarios.

humanista en nuestro territorio.

### **1.3. Preguntas que guían el estudio**

#### **1.3.1. Preguntas de investigación**

En virtud de lo anterior, el trabajo se orienta al análisis de las opiniones de diversos actores relevantes del sistema escolar: directivos de establecimientos escolares, docentes, familia y estudiantes, pertenecientes a establecimientos educacionales que imparten enseñanza media científico humanista 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 por ello que el presente estudio busca responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué impactos ha generado la pandemia COVID – 19 en las prácticas de trabajo empleadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje en los establecimientos que imparten enseñanza media científico humanista?
- ¿Cuáles fueron los principales desafíos de implementación para el desarrollo educativo a distancia en establecimientos de enseñanza media científico - humanista?
- ¿Qué estrategias pedagógicas implementadas durante este período de trabajo remoto en los establecimientos educacionales científico humanista se consideran importantes de mantener ante un próximo retorno a clases presenciales?
- Considerando la importancia de la educación para mejorar la sociedad ¿Qué acciones se pueden establecer para dar respuesta a la equidad en tiempos de crisis sanitaria?
- ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes profesionales que los docentes de establecimientos educacionales de enseñanza media científico-humanista han adquirido en este período de trabajo pedagógico a distancia?
- ¿Qué estrategias de la educación a distancia son necesarias de incorporar en la formación inicial de docentes?

### **1.4. Objetivos del estudio**

#### **1.4.1. Objetivo general**

El objetivo del estudio es analizar las opiniones de diversos actores claves 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.

#### **1.4.2. 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.

## **CAPÍTULO II REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Desde que en diciembre de 2019 comienza en la provincia China de Wuhan el brote de COVID – 19, el cual se extendió a nivel global, se vio alterada la normalidad de las personas en todos los planos, así en el ámbito educacional se inicia una transformación radical, tanto en la forma de enseñar como de aprender. En marzo del 2020, el Ministerio de Salud de Chile, mediante la Resolución Exenta N° 180, iniciaba la suspensión de clases presenciales por dos semanas, la cual se extendería por casi todo el año.

El presente capítulo presenta una revisión de la literatura relacionada con la crisis sanitaria generada por la pandemia en el ámbito de la educación, 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 equipos directivos, profesores y la comunidad educativa en general.

Esta revisión se realiza acorde a la literatura tanto internacional como nacional, siendo el eje central, documentos gubernamentales, investigaciones actualizadas y artículos de revistas especializadas. Con ello se pretende generar un marco teórico de referencia para analizar en específico el caso de la enseñanza media científico humanista de la Región del Maule.

Algunos de los temas que se abordan en este capítulo alcanzan especial relevancia en el contexto de confinamiento, distanciamiento social e implementación de clases a distancia y tienen relación con la necesidad de gestionar los recursos humanos y financieros de forma eficiente, redistribución de tareas, mantener la prestación del servicio educativo, mantener hábitos de estudio y aprendizajes de acuerdo a la priorización curricular, lograr e implementar recursos pedagógicos digitales, disminuir las brechas digitales, gestionar la convivencia escolar, contención emocional y velar por el no aumento de índices de deserción escolar.

En una primera sección se analizará la gestión escolar en tiempos de pandemia, donde se consideran las cuatro dimensiones que la conforman, gestión directiva, gestión pedagógica, gestión de recursos y gestión de convivencia. En un segundo punto se abordará la implementación de políticas y protocolos educacionales a nivel nacional en contexto de crisis sanitaria.

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

La educación en los últimos años se ha visto enfrentada a diversas transformaciones estructurales, desde los aspectos administrativos, sociales, económicos y en directa relación con los resultados que los y las estudiantes obtienen a lo largo de su proceso educativo. Lo que ha generado la necesidad de diseñar estrategias que permitan innovar en el sistema

escolar, impactando positivamente en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes y en directa relación con la calidad, eficiencia y equidad de la educación.

Cabe señalar que el concepto de gestión proviene -inicialmente- del mundo empresarial. En el caso particular de la educación, la gestión es entendida como “un proceso complejo que involucra diversos saberes, capacidades y competencias dentro de un código ético que establezcan la conducción acertada de la organización hacia el logro de su misión” (Topete, 2001, citado en Ortega, 2016, párr. 13), a su vez busca que el sistema sea capaz de adaptarse a las transformaciones, ya sea a nivel macro educativo a partir del diseño e implementación de políticas educativas o a nivel micro educativo, promoviendo el fortalecimiento de las comunidades escolares, mediante la promoción de un liderazgo eficaz.

La base de una gestión escolar pertinente se centra en una adecuada y eficiente administración de las personas y recursos, asociada a las metas y objetivos que como establecimiento educacional se ha propuesto, al ser “un elemento determinante de la calidad del desempeño de las escuelas, sobre todo en la medida que se incrementa la descentralización de los procesos de decisión en los sistemas educacionales” (Alvariño, *et al.* 2004, citado en Ortega, 2016, párr.10) siendo su foco central el lograr aprendizajes de calidad, basados en la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la mejora de los procesos, el ejercicio del liderazgo y las prácticas al interior de la comunidad educativa, en los ámbitos pedagógico, administrativo y social.

Debido al actual contexto de pandemia sanitaria, es que el rol de la escuela y lo educativo ha tenido que replantearse, frente a la necesidad de tomar medidas que aseguren la salud física y mental de los estudiantes y familias, y de todas las personas que conforman las comunidades educativas, volviéndose fundamental la definición de estrategias que promuevan una gestión escolar en directa sintonía con las necesidades y demandas escolares actuales.

Es frente a la suspensión de las clases presenciales como medida sanitaria para evitar la propagación del virus por los países en el mundo y en particular en América Latina y el Caribe, es que organismos como CEPAL y UNESCO señalan que desde educación se originan tres ejes de acción basados en

el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. (CEPAL - UNESCO, 2020, p.1).

Desde estos organismos internacionales se enuncian una serie de recomendaciones para que la gestión educativa se enfoque en sobrellevar de mejor manera los impactos del trabajo pedagógico a distancia, proyectando oportunidades que permitan dar continuidad al proceso de enseñanza- aprendizaje, mediante estrategias de innovación educativa y proyectando un potencial retorno a clases presenciales post pandemia.

Entre las principales recomendaciones está la importancia de dar continuidad de los aprendizajes midiendo el impacto del currículum; la continuidad educativa en línea; la adaptación de los procesos de evaluación, visibilizar las necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares, considerar el impacto psicológico y la necesidad de apoyo socioemocional en la comunidad educativa y la priorización de grupos más vulnerables.

### **2.1.1. Gestión directiva y el liderazgo escolar durante la pandemia**

La calidad de los directivos y su capacidad de liderazgo son factores esenciales en la mejora continua de los espacios educativos. Asumiendo el liderazgo directivo un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas pedagógicas, en la calidad de estas, y en el impacto que tienen sobre la calidad del aprendizaje de los y las estudiantes en las escuelas.

A su vez,

el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores. (Anderson, 2010, p. 36).

Por ende, la capacidad que tienen las comunidades escolares para la generación de un mejoramiento continuo de sus prácticas, depende en gran medida de la presencia de un liderazgo ejercido por el director, entendido como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood *et al.*, 2006, citado en Donoso, Benavides y Reyes, 2019, p. 2)

En función de lo anterior, es que surge en la política educativa chilena, la necesidad de implementar un Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar<sup>15</sup>, con la finalidad de consolidar el rol del directivo, en directa relación a los desafíos educativos actuales, siendo dicho liderazgo el medio para alcanzar el mejoramiento de la enseñanza escolar.

Es frente al actual contexto de crisis sanitaria, que asume mayor importancia el liderazgo en las escuelas y el rol de los directivos para guiar eficientemente a un establecimiento educacional en el contexto de emergencia, con la finalidad de poder asegurar la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes, y a su vez, mantener una comunidad escolar unida. Siendo los líderes educativos de los distintos niveles escolares (director, equipo docente y docentes líderes) e intermedio (sostenedores), quienes “han debido reconfigurar los espacios y relaciones para movilizar los recursos organizacionales necesarios para responder a un

---

<sup>15</sup> El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar 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.

conjunto de dilemas estratégicos y operativos asociados a la recuperación de los procesos educativos” (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020, p. 5)

Alcanzar una gestión directiva en sintonía con las necesidades y demandas de los estudiantes y sus familias, implica un esfuerzo importante de los distintos actores escolares, siendo necesario la promoción de un modelo de liderazgo efectivo que genere un mayor nivel de compromiso e involucramiento por parte de todos los miembros de la comunidad escolar, articulando las múltiples habilidades y capacidades hacia un mismo objetivo. Resultando ser pertinente la promoción de un liderazgo distribuido, el que invita a la comunidad escolar a “un cambio de cultura basado en el compromiso e involucramiento de todos los miembros. El modelo aprovecha las diversas habilidades en una causa común, de tal forma que se manifiesta en todos los niveles” (Harris, Chapman, 2002, citado en Donoso *et al.*, 2019, p. 6)

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 (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020). Según UNESCO (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 estudiantes.

La planificación de las acciones a desarrollar durante el período de educación a distancia 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 hacia un objetivo común. Siendo un factor protector, en tiempos de incertidumbre y en la medida que sean efectivas se transforman en capacidades internas para enfrentar nuevas etapas y desafíos (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020).

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

Las políticas educacionales implementadas en nuestro país en los últimos tiempos como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (en adelante MBDLE), han 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 de los estudiantes. Por lo tanto, para Weinstein y Hernández (2014) se han comenzado a redefinir las responsabilidades presentes en el liderazgo directivo, comenzando con definir las responsabilidades de los líderes, dejando claro funciones y orientaciones pedagógicas, también una distribución del liderazgo dentro de las comunidades y a la vez desarrollar las habilidades de liderazgo eficaz.

Hasta la promulgación de la Ley N°19.410/1995, que modifica el Estatuto Docente y la ley de Subvenciones, los directores que habían sido nombrados en la dictadura militar, habían continuado aun vuelta la democracia (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010). Desde ese año, con las modificaciones que sufrió el estatuto docente se fija un proceso de concursabilidad donde los profesores podrán optar al cargo.

Los requisitos fijados pueden hacer llegar su postulación a una comisión calificadora, que entrega listado de candidatos para la decisión final del alcalde. El director seleccionado es titular del cargo por 5 años, puede reconcurrir y en caso de no ser nuevamente seleccionado permanece en la dotación docente del municipio. (Núñez et al., 2010, p. 70)

En el año 2004, desde que se transformó la norma<sup>16</sup> que modifica la Jornada Escolar Completa (en adelante JEC) comienza a precisar la posición directiva que se comienza a inclinar ya hacia el liderazgo pedagógico, definiendo que “la función principal del director de un establecimiento educacional será dirigir y liderar el proyecto educativo institucional” (Núñez *et al.*, 2010, p. 71), asimismo el art. 7 bis indica que los directores deben contar con ciertas atribuciones, 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. (Núñez *et al.*, 2010, p. 71)

Uno de los mayores avances en materia de profesionalización de los líderes se genera el año 2005, cuando se publica el Marco para la Buena Dirección (en adelante MBD), herramienta para los equipos directivos que sirve de orientación para la acción de éstos, 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, p. 40), precisando cuatro dimensiones claves: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia.

Junto con el impulso dado a la función directiva con la creación del MBD paralelamente el año 2005 se dictó la Ley 20.006 que establece la obligatoriedad de los concursos de los directores de establecimientos municipales, 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 *et al.*, 2010).

---

<sup>16</sup> Ley N° 19.532/1997 crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta normas para su aplicación. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=76753>

Con esto nace el concepto de equipo directivo bajo el amparo de la LGE, que 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 (Núñez *et al.*, 2010).

En 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).

Finalmente, en el año 2015 se actualiza el MBD a Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (en adelante MBDLE), lo anterior en concordancia a los resultados de investigaciones nacionales e internacionales que relevan la profesionalización del liderazgo escolar, el “que profundiza en competencias asociadas a la función directiva, y las habilidades requeridas para el ejercicio de un liderazgo escolar contextual y contingente” (Cancino & Vera, 2017, p. 46).

#### **2.1.1.2. Herramientas y orientaciones para la gestión escolar y directiva**

El sistema educativo chileno, según indica MINEDUC (2018), se basa en dos pilares fundamentales que se complementan y, además, delinean la dirección en la cual avanzar, el primero contempla el Currículum Nacional con los diferentes decretos normativos (Marco Curricular y Bases Curriculares, hoy Nuevas Bases Curriculares), que apuntan al desarrollo de competencias por medio de una base cultural común para todos los estudiantes. Además, vela por la equidad de la educación (al exigir mínimos comunes) y el aprendizaje integral de todas y todos los estudiantes.

El segundo pilar hace referencia el conjunto de normativas educacionales traducidas en planes a desarrollar por las instituciones educativas, como marco para las comunidades educativas con la finalidad de asegurar educación de calidad, integral e inclusiva a sus estudiantes (MINEDUC, 2018).

Bajo este mismo lineamiento, dentro de las herramientas que se contemplan, considerando los pilares mencionados, está el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la que es entendida “como un instrumento que orienta el quehacer del establecimiento escolar, explicitando su propuesta formativa y especificando los medios que se pondrán en marcha para realizarlo” (MINEDUC, 2011, p. 2).

El PEI que construye cada establecimiento educativo, permite ordenar y dar sentido a su gestión, estableciendo coherencia entre las acciones, normas, estructuras y procesos con los

postulados del proyecto, además da cuenta de las personas que se requieren formar en la institución. (MINEDUC, 2011).

Por otro lado, el Plan de Mejoramiento Educativo ( en adelante PME) es una herramienta de gestión que “permite a las instituciones educativas articular de manera sistémica la normativa, el currículum nacional, el PEI y cada uno de los 6 planes establecidos por normativa con foco en la trayectoria de mejora escolar” (MINEDUC, 2020i, p. 6). En ese sentido, el PME permite orientar, planificar y materializar procesos de mejoramiento institucional y pedagógico dentro de la institución escolar.

Los 6 planes establecidos por normativa antes mencionados corresponden a instrumentos con enfoques, sentidos y orientaciones particulares por cada establecimiento educacional: Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana, Plan Integral de Seguridad Escolar, Plan Local de Formación para el Desarrollo Profesional Docente, Plan de Sexualidad, Afectividad y Género; y Plan de Apoyo a la Inclusión.

Por otra parte, se encuentra los Estándares de Aprendizajes. Siguiendo la definición del Consejo Nacional de Educación (CNED), son referentes que establecen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer en las evaluaciones censales SIMCE, los cuales permiten categorizar los aprendizajes de los estudiantes en Adecuado, Elemental e Insuficiente (CNED, 2021).

También existe un instrumento denominado Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, el cual contempla un conjunto de referentes como “marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores” (MINEDUC, 2014, p. 5), cuyo propósito es apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua.

Finalmente, con la finalidad de orientar la acción de los directivos de establecimientos educacionales, su proceso de auto desarrollo y formación especializada, sumado al contexto de políticas de aseguramiento de la calidad de la educación, el MINEDUC propone un instrumento guía que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en Chile llamado Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. En ese sentido, el MBDLE “se trata de un instrumento que permite alinear y generar sinergias en las políticas y proyectos para mejorar las capacidades directivas” (MINEDUC, 2015, p. 16), aportando a:

- Facilitar la construcción de una expectativa compartida sobre el liderazgo escolar y un referente para el aprendizaje profesional.
- Promover un lenguaje común que favorece la comprensión y la reflexión colectiva sobre el liderazgo escolar.
- Orientar la autoreflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional de los directivos en ejercicio.

- Guiar la formación inicial y en servicio de los directivos escolares que los establecimientos requieren en el marco de la Reforma Educacional.
- Orientar los procesos de reclutamiento, selección y evaluación de los directivos escolares.
- Facilitar la identificación de líderes escolares efectivos y buenas prácticas que puedan ser compartidas y adoptadas por otros directivos. (MINEDUC, 2015, p. 17)

## **2.1.2. Gestión pedagógica en tiempos de pandemia**

Dentro del grupo de los actores claves del proceso educativo, el rol que cumplen los líderes pedagógicos es de suma importancia, 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.

### **2.1.2.1. 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 & Gairín, 2017).

En relación al trabajo técnico pedagógico en colegios públicos, para Donoso y Benavides, (2018), esta tarea es ejercida 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 MINEDUC ha generado 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 alumnos (MINEDUC, 2020h).

Asimismo, 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 este contexto, 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).

### **2.1.2.2. 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. 52)

Por otra parte, esta dinámica no está ajena a los desafíos que emergen desde la política educativa, siendo el mismo MINEDUC (2016b) quien ha identificado 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. (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. En este sentido “una sociedad del conocimiento justa requiere de un sistema educativo, unas instituciones, alfabetizaciones, un currículum y el desarrollo de unas prácticas acordes con esa sociedad anhelada” (Sacristán, 2010, p. 200).

### **2.1.2.3. 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 de 2020 en el documento Orientaciones MINEDUC Covid-19 (MINEDUC, 2020g).

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, 2020g). 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. Edmodo, Comunidad TU CLASE.
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. (MINEDUC, 2020g)

Los recursos citados en el documento de Orientaciones para docentes y equipos directivos para guiar el aprendizaje de los estudiantes a distancia (MINEDUC, 2020g), 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 ello 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, 2020g).

#### **2.1.2.4. 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.

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: i) recursos, competencias y metodologías TIC, ii) profundización en los avances de innovación metodológica, iii) desarrollo de competencias para la enseñanza de habilidades socioemocionales, y iv) generación de propuestas colaborativas de trabajo.

En este contexto, frente a la necesidad de formación digital docente, el MINEDUC a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP), lanza la plataforma desarrollodocenteenlinea.cpeip.cl donde la oferta programática abarca

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, 2020c, párr. 2)

### **2.1.3. Gestión de recursos en tiempos de pandemia**

La 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 la ley de Subvención Regular.

#### **2.1.3.1. Subvención escolar regular**

La subvención escolar regular corresponde a la asignación de recursos fiscales, establecido en el Decreto Fuerza de Ley (DFL) 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.

Estos montos se asignan según el USE<sup>17</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 como factor relevante en el total.

Estos montos están definidos 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 el monto por institución según la asistencia para cada centro educativo. Dicha distribución fija como responsable a cada sostenedor<sup>18</sup>, entendido por tal al responsable final de la existencia y gestión de los establecimientos. En los establecimientos privados suele ser su propietario, en los públicos la autoridad superior municipal y/o Director Servicio Local de Educación.

---

<sup>17</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>18</sup> La figura del sostenedor es clave para asegurar las condiciones mínimas que permitan una gestión efectiva y un liderazgo pedagógico en las escuelas y los liceos. De este modo se posiciona el rol del sostenedor como un actor participante del proceso de mejora escolar. Disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/06/NT-1-2017.pdf>

Producto de la pandemia, la subvención regular sufrió modificaciones extraordinarias, como la Ley de Presupuestos año 2020<sup>19</sup> que autoriza al MINEDUC a no considerar la asistencia de estudiantes para el cálculo de la subvención, en establecimientos públicos y particulares subvencionados, ante una baja asistencia por causas de la crisis sanitaria. Es decir, habrá subvención y las escuelas recibirán financiamiento.

De igual manera, en la proyección del año escolar 2021<sup>20</sup>, se ha considerado como medida mantener las modificaciones extraordinarias determinadas para el año 2020 en materia de subvención, incorporando para el año 2021 una asistencia presencial voluntaria para los estudiantes, de manera de no afectar el pago de la subvención para los establecimientos educacionales, calculándose el pago de la subvención de los primeros meses del año escolar.

### **2.1.3.2. Ley de Subvención Escolar Preferencial - SEP**

La SEP<sup>21</sup> es una ley que entrega recursos a sostenedores de establecimientos educacionales subvencionados para mejorar la equidad y calidad educativa. Esta subvención es asignada por los estudiantes que presentan la calidad de prioritarios y preferentes<sup>22</sup>. Recordando que los establecimientos educacionales atienden en su mayoría a estudiantes con dificultades socioeconómicas y pertenecientes a sectores de pobreza, con el fin de suplir necesidades que no puedan ser acogidas en los montos base de la subvención regular otorgados para cada sostenedor. Teniendo la responsabilidad cada establecimiento de formular un PME, que justifique la designación de recursos excepcionales para el funcionamiento de proyectos, en búsqueda del mejoramiento de los aprendizajes y su calidad.

En el actual contexto de pandemia, 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, contenidas en el PME. En este sentido, 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 complejidad del trabajo a distancia, hoy día marca parámetros de actualización obligatorios en lo tecnológico, acortando con esta medida la brecha existente en los

---

<sup>19</sup> Ley de Presupuestos año 2020, Ministerio de Educación. Disponible en [https://www.dipres.gob.cl/597/articles-197740\\_doc\\_pdf.pdf](https://www.dipres.gob.cl/597/articles-197740_doc_pdf.pdf)

<sup>20</sup> Orientación Pago Subvenciones 2021. Disponible en <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2021/03/Orientacio%CC%81n-Pago-Subvenciones-2021-final.pdf>

<sup>21</sup> Ley N° 20.248/2008 establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001&idParte=>

<sup>22</sup> Los estudiantes prioritarios son aquellos que debido a su situación socioeconómica pueden presentar dificultades para enfrentar el proceso educativo, mientras que los estudiantes preferentes, no tienen la calidad de alumno prioritario pero sus familias pertenecen al 80% más vulnerable de la población. Disponible en <https://sep.mineduc.cl/alumnos-prioritarios-preferente/>

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 públicos por parte de la Superintendencia.

### **2.1.3.3. Programa de Integración Escolar - PIE**

Como parte fundamental para el mejoramiento de los aprendizajes y la incorporación integral de todos, sin el desmedro de sus capacidades o ritmos, se considera fundamental y transversal la socialización nacional de recursos públicos directamente orientados a fortalecer esta área. Para el MINEDUC (2016a) “Un establecimiento escolar entrega educación de calidad cuando responde a las necesidades educativas de sus estudiantes, desarrollando las competencias, habilidades y talentos de cada uno, desde el reconocimiento y valoración de sus diferencias” (p. 9).

De esta manera, en el marco del Decreto N° 170/2009<sup>23</sup>, todo establecimiento que cuente con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), podrá recibir recursos adicionales, mediante la presentación de una propuesta de implementación del Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) por parte del sostenedor hacia el MINEDUC.

El uso de estos recursos está principalmente orientado a la contratación de profesionales que se dediquen específicamente al acompañamiento continuo, seguimiento, y fortalecimiento de cualidades descendidas, brindando herramientas que fortalezcan estas necesidades, pudiendo ser intelectuales, motrices o motoras.

Bajo el contexto de la crisis sanitaria, MINEDUC creó orientaciones al sistema escolar<sup>24</sup> incluyendo en él lineamientos respecto a procesos técnicos y administrativos del PIE, traducidos en una ampliación y flexibilización de los plazos para cargar evaluaciones y reevaluaciones diagnósticas de estudiantes con NEE permanentes y transitorias en la plataforma denominada Formulario Único de Evaluación Integral (FUDEI). Todo lo anterior sujeto a evaluación de las circunstancias de la pandemia, así como “el plazo de postulación a PIE se irá ajustando, en función de las necesidades que surjan del acontecer” (MINEDUC, 2020f). De igual manera se resguarda la entrega de los recursos asociados a la subvención de educación para los establecimientos con convenio PIE.

### **2.1.4. Convivencia escolar en tiempos de pandemia**

Los efectos del confinamiento han generado la necesidad de considerar con urgencia la estabilidad emocional y social de niños, niñas y jóvenes, siendo obligatorio el tomar

---

<sup>23</sup> El Decreto N° 170/2009 es el reglamento de la Ley N° 20.201/2007 y fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. Disponible en [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)

<sup>24</sup> Orientación al sistema escolar en contexto de COVID – 19. Disponible en [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19\\_2703.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf)

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.

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

El cierre transitorio 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. (párr.5)

Estos efectos 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 (Propuestas Educación Mesa Social Covid - 19, 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 Internacional, 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 respuesta al estrés laboral [...] Esta enfermedad se ha detectado como riesgo para las profesiones relacionadas al trabajo con individuos, como lo es la educación, salud y recursos humanos” (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017, párr. 14).

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 contacto con sus estudiantes.

Es frente a lo expuesto, 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 escenario actual con la finalidad de dar respuesta a las necesidades y demandas socioemocionales 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 *et al.*, 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.

#### **2.1.4.2. 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 2020b, 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 auto regulación 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, 2020a, 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 Chile, entre las medidas implementadas por el 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>25</sup>, en la entrega de guías con orientaciones dirigida a docentes y asistentes de la educación<sup>26</sup>, a padres y apoderados en recomendaciones ante el desarrollo de clases a distancia<sup>27</sup> y a los equipos directivos<sup>28</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>29</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.

#### **2.1.4.3.Deserción escolar.**

La problemática educativa de la deserción escolar<sup>30</sup> es un fenómeno complejo, entendida como la imposibilidad de asegurar la permanencia en el sistema escolar de niños, niñas y

---

<sup>25</sup> Disponible en plataformas web y digitales del MINEDUC.

<sup>26</sup> 4 claves para el autocuidado docente (mayo, 2020).

<sup>27</sup> Orientaciones para las familias, 2020 (mayo, 2020).

<sup>28</sup> Preparando el espacio para un regreso a clases socioemocionalmente seguro (mayo, 2020).

<sup>29</sup> Política Nacional de Convivencia Escolar (marzo, 2019).

<sup>30</sup> La deserción escolar es entendida como el hito del abandono que se inicia con un progresivo distanciamiento del espacio escolar causado por el proceso de la exclusión educativa, en el cual el sistema y la familia son los que inciden en la decisión del estudiante de dejar de asistir. Disponible en [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22\\_2020\\_f01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf)

jóvenes hasta completar 12 años de escolaridad mínima obligatoria<sup>31</sup>, asociada a una decisión meramente individual del sujeto que sale del sistema escolar. Sin embargo en esta problemática se expresan factores de riesgo, asociado a niños y jóvenes en contexto de pobreza, siendo “un fenómeno complejo, multicausal, en el que confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material, cultural y de las características específicas de la comunidad donde el estudiante vive (Espínola y Claro, 2010; Espinoza, Castillo, González, Loyola, y Santa Cruz, 2014; Román, 2013; Rumberger y Lim, 2008 citados en Hogar de Cristo, 2019, p. 39).

Es frente a la complejidad y multicausalidad de la problemática de la deserción escolar, es que los conceptos de exclusión educativa o desescolarización, son los que representan de mejor manera “al fenómeno como un proceso y una experiencia de distanciamiento del espacio escolar como consecuencia de procesos de quiebre en las trayectorias educativas que se producen a partir de modos de relaciones particulares entre los estudiantes y el espacio escolar” (MIDE-UC, 2016, citado en Hogar de Cristo, 2019, p. 40), de esta manera el abandono del sistema educativo no está limitado a las características individuales y de contexto que pueda presentar un estudiante, sino a la capacidad que tiene el sistema escolar para dar respuesta a tales características de manera oportuna.

Actualmente en Chile, existen más de 186 mil niños, niñas y jóvenes de entre 5 y 21 años que no han completado su educación escolar y no asisten a un establecimiento educacional (MINEDUC, 2020d). Visualizando las cifras y tal como señala Liliana Cortéz, directora Ejecutiva de Fundación Súmate del Hogar de Cristo (2020) “la deserción escolar es una realidad que existe desde mucho antes que el COVID – 19” (párr. 15).

Situación que se agrava al no existir una política educativa que dé respuesta a las necesidades de niños, niñas y jóvenes que se han visto excluidos del sistema educativo tradicional, sin recibir apoyos adecuados, que respondan a sus características al estar inmersos en la compleja realidad de la desescolarización, debido a que el actual modelo educativo “se basa en un modelo de financiamiento de proyectos de baja cobertura, poco sustentables en el largo plazo, con un presupuesto oscilante y un sistema de subvenciones basado en asistencia” (Hogar de Cristo, 2019, p. 14).

Es frente a la actual pandemia sanitaria que ha obligado el cierre de la totalidad de los establecimientos escolares, es que se visualiza un aumento en las cifras de niños y jóvenes que se ven en la obligación de abandonar el proceso escolar. Según proyecciones del propio MINEDUC, se podría aumentar a 267.822, los casos de nuevos estudiantes que, durante el presente año escolar, abandonen el sistema educativo producto de la interrupción de clases presenciales y otros factores causados por la pandemia sanitaria. Siendo los grupos más vulnerables quienes presentan mayores riesgos de desvinculación educativa frente a las consecuencias sanitarias, sociales y económicas producto de la pandemia.

---

<sup>31</sup> La Ley N° 19.876/2003 Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495>

Es frente a lo expuesto que organismos internacionales como CEPAL- UNESCO (2020) señalan la importancia de evitar la interrupción definitiva de las trayectorias escolares siendo necesario el implementar medidas a corto y mediano plazo.

En el corto plazo, es preciso promover la continuidad del vínculo de niños, niñas y adolescentes con mayor probabilidad de desvinculación educativa y agotar los medios posibles para favorecer la continuidad en el aprendizaje. En el mediano plazo, es necesario generar mecanismos que aseguren que no exista un perjuicio pedagógico ni en la promoción en el caso de estudiantes que no han logrado una continuidad en los aprendizajes en este período. (p. 15)

Desde el Centro de Estudios MINEDUC (2020a), se señala que existe una relación directa entre la asistencia y el posible aumento de deserción escolar, proyectando un aumento en 81.099 casos de estudiantes que abandonarían el sistema educativo por efectos de la pandemia sanitaria en nuestro país, lo cual implica que durante el año 2020 el número de estudiantes que desertan podría aumentar en un 43% en relación con la magnitud presentada en el año 2019.

Con la finalidad de poder prevenir el aumento de los casos de deserción escolar, es que durante el presente año, el MINEDUC ha implementado una serie de medidas urgentes y de corto plazo presentadas por la Mesa Técnica para la Prevención de la Deserción Escolar<sup>32</sup>, proponiendo 15 estrategias cuyo objetivo principal es detectar oportunamente el riesgo de la exclusión escolar, proveer a los establecimientos educacionales herramientas concretas que ayuden en la retención y medidas para la reinserción de los alumnos que ya se encuentran fuera del sistema. Cabe señalar que las propuestas de la mesa

se centran en recomendaciones que buscan garantizar el derecho a la educación de NNJ que presentan los mayores riesgos de desconexión con su proceso de aprendizaje y que podrían no volver a reintegrarse a las clases en modalidad presencial cuando estas se retomen en sus respectivas comunidades. (División Educación General MINEDUC, 2020, p. 16)

A su vez, identificando los grupos de mayor riesgo, siendo los siguientes:

1. NNJ que estaban excluidos del sistema escolar en 2019.
2. NNJ matriculados en 2019 (hasta 3° medio) y no matriculados 2020.
3. NNJ que no terminaron el proceso de postulación 2019/2020 a través del Sistema de Admisión Escolar (SAE).
4. NNJ identificados como eventuales desertores a través del Sistema de Alerta Temprana (SAT).

---

<sup>32</sup> La Mesa Técnica para la Prevención de la Deserción Escolar fue conformada por el MINEDUC siendo un trabajo transversal conformado por expertos y académicos quienes sesionaron durante los meses de junio y Julio de 2020.

5. NNJ matriculados en 2020 con nulo o mínimo contacto con sus docentes durante el primer semestre.
6. NNJ con capacidades diferentes (50% no asiste a educación media). (División Educación General MINEDUC, 2020, p. 16)

Las propuestas levantadas por la mesa técnica para la Prevención de la Deserción Escolar, desde la División Educación General MINEDUC (2020) se agrupan en cinco ejes temáticos:

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.

Entre las principales acciones determinadas por la mesa para materializar las propuestas son: la extensión del Sistema de Alerta Temprana (SAT) a toda la educación municipal y particular subvencionada; la creación de una Herramienta de Gestión de Contacto con los estudiantes; el envío de SMS a apoderados de estudiantes que estaban matriculado el año 2019 pero no figuran matriculados en el 2020; la generación de reportes periódicos de ausentismo; la difusión a través de redes sociales y una página web, buenas prácticas en prevención de la deserción, la flexibilización de subvenciones para fortalecer la conectividad del establecimientos con sus estudiantes y docentes, fondos para reinserción y reingreso y la generación de más espacios de reencuentro educativo para el año 2021.

La deserción escolar es una realidad que va mucho más allá de la actual pandemia sanitaria, sin embargo, las condicionantes actuales, han permitido visibilizar con mayor claridad esta problemática, es por ello la importancia de generar mejores condiciones, para que, desde los propios espacios educativos, niños, niñas y jóvenes puedan sentir que su proceso de aprendizaje es importante, de esta manera se podrá contribuir en la disminución de los riesgos de exclusión y deserción escolar especialmente de la población escolar más vulnerable.

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

### **2.2.1. 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, en una entrevista<sup>33</sup> para la UNESCO, el Ministro de Educación Raúl Figueroa, respondió sobre cómo se enfrenta la emergencia educativa ante la pandemia COVID – 19, 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” (Figueroa, 3 de abril de 2020).

En la misma entrevista, el Ministro manifestó que para apoyar a los estudiantes que no cuenten o presenten dificultades de conectividad 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” (IIE *et al*, 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. (IIE *et al*, 2020)

### **2.2.2. 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-

---

<sup>33</sup> ¿Cómo enfrenta Chile la emergencia educativa ante la COVID-19? La UNESCO entrevista a Raúl Figueroa, Ministro de Educación. Disponible en: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/articles/ministro-educacion-Chile-Covid-19>

UNESCO, 2020, p. 3) para poder realizar adecuaciones del currículo en un contexto como el que se está viviendo.

En Chile, el MINEDUC (2020e) propuso priorizar objetivos de aprendizajes considerados indispensables para la continuidad del proceso formativo de los y las estudiantes, la que pretende dar respuesta a las necesidades de aquellos niños, niñas y adolescentes que vieron obstaculizados sus procesos educativos. La Priorización Curricular<sup>34</sup> considera tres criterios esenciales: el mantener el equilibrio entre los objetivos de los ejes curriculares o líneas formativas; que los objetivos priorizados sean coherentes dando respuesta a un ciclo que facilite el aprendizaje y que sean necesarios para continuar la enseñanza del año siguiente por cada asignatura y sector de enseñanza del currículum vigente.

La propuesta de Priorización Curricular 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, y a su vez, 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, 2020b, párr. 9)

### **2.2.3. 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 Educación (SIMCE), que desde su administración por parte de la Agencia de Calidad de la Educación<sup>35</sup> (2020) consistiría en una evaluación estandarizada a nivel nacional, cuyos resultados dan cuenta de los logros de aprendizajes que poseen los y las estudiantes en diferentes áreas del currículum nacional, a su vez, obteniendo información respecto al contexto escolar y social en el cual están inmersos.

Además, 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.

---

<sup>34</sup> Priorización Curricular. Disponible en <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular>

<sup>35</sup> La Agencia de Calidad de la Educación es creada el año 2011 como parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC). Disponible en <https://www.agenciaeducacion.cl/quienes-somos/>

Ante el contexto en el que ha estado inmerso el país, se ha visto mermado la normalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje durante 2020, provocando así cuestionamientos sobre si es prudente o no realizar las evaluaciones antes mencionadas. Por lo anterior, luego de ser aprobada por el Senado se establece la Ley N° 21.272/2020<sup>36</sup> que indica la suspensión de la evaluación Docente (artículo 70 y 19 K del Estatuto Docente) y las pruebas SIMCE<sup>37</sup> debido a la crisis sanitaria, postergando ambas evaluaciones para el 2021.

#### **2.2.4. 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 evidenció las diferencias entre las distintas comunidades educativas en Chile. Si bien según la Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (SUBTEL) el año 2017<sup>38</sup>, “el porcentaje de hogares que declara tener acceso propio y pagado a internet llega al 87,4%<sup>39</sup>” (SUBTEL, 2017, p. 2), una encuesta realizada por Educación 2020 muestra 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, 2020c, p. 9), lo cual dificulta el poder realizar las actividades escolares, 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, 2020c, 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).

La desigualdad descrita afecta seriamente a la hora de llevar a cabo este proceso educativo. En el Informe Conectados, al consultarle a los estudiantes si 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, 2020a, p. 8). Al analizar los porcentajes, un 55,4% de los estudiantes del grupo socioeconómico bajo no disponen de 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 el desigual desarrollo de clases a distancia.

---

<sup>36</sup> Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020). *Ley N° 21.272 suspende la realización de la Evaluación Docente, por el año 2020, debido a la pandemia mundial de Covid – 19*. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1150383>

<sup>37</sup> En 2019, el SIMCE fue suspendido solo para el 2° año de enseñanza media producto de la contingencia nacional “Estallido Social”.

<sup>38</sup> IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet. Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile, diciembre de 2017

<sup>39</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 tanto conexiones fijas como móviles.

Es importante, poner atención en las condiciones de contexto 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, 2020a, 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>40</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 ni dispositivos digitales, sea un condicionante para el desarrollo del proceso escolar. De acuerdo con lo planteado y sugerido por el MINEDUC, a los estudiantes de colegios y liceos que no dispongan de conectividad ni herramientas tecnológicas, se deberá hacer lo posible para que reciban su material pedagógico impreso, con la intención de “reforzar y apoyar los aprendizajes esperados en el nivel, de manera atractiva y fácil” (MINEDUC, 2020f, p. 30).

### **2.2.5. Brecha digital**

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 modalidad de enseñanza serán los estudiantes pertenecientes a las familias de bajos recursos, ya sean, por 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 & Duk, 2020, p. 12)

---

<sup>40</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 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, está 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 & Martínez, 2003, citado en León & 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 León y Meza (2020), al afirmar "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. Según la tabla N° 1 el 96,8% del decil más alto de Chile es usuario de internet, a diferencia del 38,9% del decil más bajo del país. Un segundo factor que incide en el uso del internet es la edad<sup>41</sup>. Donde los jóvenes, son quienes más lo utilizan.

**Tabla N° 1:** Porcentaje de usuarios de internet según decil de ingresos

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

Fuente: Elaboración propia

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

<sup>41</sup> “En base a los registros, se reconoce que, a mayor edad, mayor es 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)

Transporte y Telecomunicaciones, Gloria Hutt<sup>42</sup> (2020) 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>43</sup>” (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 & Duk, 2020, p. 12).

Cánovas (2020) señala 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. (párr. 12)

Sin embargo, Balarin, (2020, citado en PUC, 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 de conectividad, y que incluya una capacitación adecuada para que los docentes puedan hacer uso de la tecnología con fines pedagógicos. (párr. 7)

### **2.2.5.1. 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, 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).

---

<sup>42</sup> Entrevista de Radio Agricultura a la Ministra de Transporte Gloria Hutt: “Uno de los grandes desafíos que tiene Chile es la conectividad digital y de internet”. Disponible en: <https://www.radioagricultura.cl/nacional/2020/06/24/ministra-hutt-y-zonas-rurales-uno-de-los-grandes-desafios-que-tiene-chile-es-la-conectividad-digital-y-de-internet.html>

<sup>43</sup> “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).

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>44</sup>, realizado el 2018, a estudiantes de 8° 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.*, 2020, 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.* (2020), basándose en los datos de la ICILS 2018, indican:

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)

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 del sistema educativo chileno. Es por eso 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

---

<sup>44</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.

anterior, la comunicación entre el establecimiento, estudiantes 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” (IIE *et al.*, 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 IIE, “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” (IIE *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 la 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 (Centro de Estudios MINEDUC, 2020b)

Al analizar en términos más concretos, de acuerdo con 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>45</sup>. (Centro de Estudios MINEDUC, 2020b, p. 15).

### **2.2.5.2. Orientaciones para el cierre del año escolar y planificación 2021**

A fines del año 2020, desde el MINEDUC, se comienza a definir lineamientos para dar cierre al año escolar y planificar el año 2021. Como parte de las herramientas de apoyo hacia los establecimientos, desde el ACE se define la aplicación de un Diagnóstico Integral de Aprendizajes<sup>46</sup> (en adelante DIA) con el objetivo de evaluar el estado socioemocional de los estudiantes y los aprendizajes en lenguaje y matemáticas, cuyos resultados permitirán a los equipos directivos y docentes tomar decisiones técnico-pedagógicas y generar planes de trabajo, basadas en evidencia, para planificar el nuevo año escolar.

---

<sup>45</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.

<sup>46</sup> Diagnóstico Integral de Aprendizajes. Disponible en <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/>

De igual manera, se indica a los establecimientos educacionales el diseño de un Plan de Funcionamiento para el año 2021<sup>47</sup>, mediante el cual se define la modalidad con la que se dará inicio al nuevo año escolar y el retorno a clases de los estudiantes. A su vez, se contemplan otras indicaciones relacionadas con la vigencia de la priorización curricular y la propuesta de selección de objetivos de aprendizajes, la flexibilización del uso de las subvenciones para insumos sanitarios y dispositivos digitales, la elaboración de protocolos con medidas de protección y prevención del COVID – 19 y una evaluación, calificación y promoción regida por el Decreto N° 67/2018<sup>48</sup>.

En conclusión, el capítulo de revisión de literatura y conformación del marco teórico, permite 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, adaptando los Planes y Programas de acuerdo con la priorización curricular emanada del MINEDUC y adecuándolos 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 y mantener los aprendizajes curriculares. Además, se consideró la implementación de estrategias de acompañamiento y contención socioemocional dirigidas a la comunidad educativa, el cierre del año lectivo 2020 en modalidad remota y la proyección de un nuevo año escolar 2021.

---

<sup>47</sup> Lineamientos para la planificación del año escolar 2021. Disponible en <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2020/11/LINEAMIENTOS-MINEDUC-2021.pdf>

<sup>48</sup> El Decreto N° 67/2018 aprueba normas mínimas nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción y deroga los Decretos Exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. Disponible en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

## **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. Se describe 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 de la Región del Maule hasta el plan de análisis de los datos recolectados.

### **3.1. Marco contextual del estudio**

La investigación se realiza 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” (Oficina de Estudios y Políticas Agrarias [ODEPA], 2020, p. 8). Facilitando el desempeño agroindustrial como centro de abastecimiento nacional en esta materia, teniendo gran parte de su territorio en el sector rural, correspondiente a 279.819 habitantes lo que equivale a un 26,8% de la población.

Respecto a educación, la matrícula regional, en enseñanza media humanista científica (HC) se establece con un total de 34.031 estudiantes (ver Tabla N°2), de los cuales un 41% pertenece a dependencia municipal (ver Tabla N°3). A diferencia del nivel nacional que solo un 28% de la región prefiere esta alternativa, y un 50% a dependencia particular subvencionado, bajo del nivel nacional que abarca un 54%.

**Tabla N° 2:** Matrícula nacional enseñanza media HC según dependencia administrativa

Municipal		Particular Subvencionado		Particular Pagado		Corp. de Administración Delegada		Servicio Local de Educación		Total	
Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%
188.665	28%	357.621	54%	84.247	13%	17063	3%	14.599	2%	662.195	100%

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los datos obtenidos en <http://datosabiertos.mineduc.cl/b-resumen-matricula-unidad-educativa/>

**Tabla N° 3:** Matrícula Región del Maule enseñanza media HC según dependencia administrativa

Municipal		Particular Subvencionado		Particular Pagado		Corp. de Administración Delegada		Total	
Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%	Matrícula	%
13.874	41%	17.012	50%	2176	6%	969	3%	34.031	100%

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a los datos obtenidos en <http://datosabiertos.mineduc.cl/b-resumen-matricula-unidad-educativa/>

Cada modalidad cumple con estándares establecidos en la Ley General de Educación 20.370/2009, 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).

### 3.2. Perspectiva metodológica

El presente estudio tiene un diseño de investigación transversal de carácter descriptivo – exploratorio, pues “su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández *et al*, 2014, p. 154), en particular, bajo el marco de la crisis sanitaria COVID – 19.

Además, este tipo de estudio descriptivo propone que el investigador, detalle situaciones y eventos, es decir, cómo 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 diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. El alcance de tipo descriptivo - exploratorio de corte transversal 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.

También, 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 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, familias y estudiantes de establecimientos educacionales de enseñanza media científico humanista 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.

### **3.5. Técnicas de recolección de datos**

La obtención de datos se canaliza a través de un cuestionario o encuesta online, mediante la plataforma gratuita Formulario Google<sup>49</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

---

<sup>49</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.

enfoque de la investigación, se selecciona y diseña la encuesta como instrumento de recolección de datos<sup>50</sup>.

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>51</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.

Bajo este lineamiento, se tuvo en cuenta diversas fases para concretar la recolección de datos a estudiar. En primer lugar, se contactó a los principales responsables de los establecimientos educativos con modalidad científico - humanista, es decir, a directores, de manera que pudiesen visar la eventual aplicación de encuestas online dirigidas a ellos, docentes y familias de la comunidad educativa. Luego, contando con la aprobación anterior, se dio paso al envío de las encuestas a los directivos para la posterior aplicación de éstas a la población de estudio. Con las encuestas ya contestadas se utilizó el programa Excel para la correcta tabulación y procesamiento de datos, donde finalmente se realizó un análisis e interpretación de estos, considerando la relación entre datos y las dimensiones establecidas en el instrumento, como también con la literatura acorde al estudio. Respecto a lo anterior, el cuadro N° 1 condensa cada fase de recolección de datos con su descripción, mostrando los pasos para asegurar el resultado esperado.

**Cuadro N° 1:** Fases de recolección de datos

Fase	Descripción
1° Contacto director del DAEM, Autoridad Municipal de Educación de Talca y Directores de Colegios particulares subvencionados que imparten enseñanza media científico humanista y técnico profesional.	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.
2° Envío de las Encuestas a los directores de los Establecimientos Educativos.	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.
3° Aplicación de la Encuesta a la población de estudio.	Directores, docentes y familia-estudiantes reciben y contestan la Encuesta siguiendo las instrucciones.
4° Recepción de los formularios con respuesta.	Directores, docentes y familia envían Encuesta con su respuesta a través de Formulario de Google.
5° Tabulación de datos.	El Investigador tabula los datos utilizando un programa informático (Excel) para procesar la información de las Encuestas aplicadas.
6° Análisis e interpretación de los datos.	El Investigador analiza e interpreta los resultados considerando las conexiones que se encuentren entre éstos y las dimensiones del

<sup>50</sup> En el Anexo A se presenta la encuesta utilizada en la investigación.

<sup>51</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).

	instrumento, además teniendo en cuenta la literatura o investigaciones previas señalan al respecto.
--	---

Fuente: Elaboración propia

### 3.5.1. Descripción del instrumento

Los instrumentos son de carácter descriptivo – exploratorio de corte transversal, conformado por datos de tres cuestionarios<sup>52</sup>, 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 radica en 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 de la región del Maule, a quienes se les enviarán 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 elaborados tres cuestionarios, uno para directivos, otro para profesores y el último para las familias. El cuestionario de los directivos está estructurado en cinco dimensiones (ver Cuadro N°2) y a su vez, en indicadores, más dos preguntas abiertas como se detalla en el Anexo N° 1.

#### Cuadro N° 2: Dimensiones cuestionario directivos

Dimensión	Caracterización
Antecedentes personales y curriculares	Reúne información para elaborar una caracterización de los directivos de la Región del Maule.
Rutina de trabajo	Recoge su impresión respecto a su rutina de trabajo en el marco de la pandemia COVID – 19.
Desafíos de implementación	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.
Apoyos recibidos de	Contempla los apoyos recibidos por parte de sus jefaturas, ya sea sostenedores o

<sup>52</sup> “Consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Chasteauneuf, 2009, citado en Hernández *et al*, 2014, p. 248).

jefatura (sostenedor, MINEDUC)	MINEDUC.
Regreso a las escuelas	Hace mención de la forma de regreso a las escuelas, el año 2021.

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes a su vez deberán responder un cuestionario el cual estará estructurado en siete dimensiones (ver Cuadro N° 3) más dos preguntas abiertas, al igual que los directivos, y a su vez, en indicadores como se detalla en el Anexo N° 2.

### Cuadro N° 3: Dimensiones cuestionario docentes

Dimensión	Caracterización
Antecedentes personales y curriculares	Reúne información para elaborar una caracterización de los docentes de la Región del Maule que participaran del estudio.
Rutina de trabajo	Recoge su impresión respecto a su rutina de trabajo en el marco de la pandemia COVID – 19.
Estrategias educativas	Busca conocer las estrategias educativas llevadas a cabo por los docentes en el marco de la pandemia COVID – 19.
Efectos de contexto	Pretende saber su opinión respecto a los efectos del contexto en su labor docente como en los estudiantes.
Escuela – familia	Hace mención a la relación escuela – familia y cómo ésta se vio afectada durante este último año.
Escuela – profesor	Busca conocer el apoyo recibido por parte de la escuela durante este año.
Regreso a las escuelas	Hace mención de la forma de regreso a las escuelas, el año 2021.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al cuestionario dirigido a las familias, está estructurado en cinco dimensiones (ver Cuadro N°4) y a su vez, en indicadores más dos preguntas abiertas dirigidas a los apoderados, y una dimensión más una pregunta abierta dirigida a los estudiantes como se detalla en el Anexo N°3.

### Cuadro N° 4: Dimensiones cuestionario familias

Dimensión	Caracterización
Antecedentes personales y curriculares	Reúne información para elaborar una caracterización personal y curricular de los apoderados de la Región del Maule.
Rutina de trabajo en el proceso enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(os)	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.
Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza – aprendizaje	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.
Apoyos vistos desde el centro escolar	Contempla los apoyos recibidos por parte del centro escolar durante este último año.
Regreso a las escuelas	Hace mención de la forma de regreso a las escuelas, el año 2021.
Situación del estudiante	Dirigida al estudiante busca conocer la situación del estudiante y cómo éste ha llevado a cabo su proceso educativo durante este último año en el contexto de la pandemia COVID – 19.

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 no participen del estudio.

### **3.6. 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 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 ello se utilizaron dos herramientas: la triangulación de datos y validez de contenido.

- Triangulación de datos: 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.
- 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 ítems del dominio de contenido de las variables a medir”. (Hernández *et al*, 2003, p. 347-348).

Esta validez, en el caso de este estudio, está dada debido a 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 que se detalla en el Cuadro N°5.

### Cuadro N° 5: Fases de validación de instrumento

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

Fuente: Elaboración propia

### 3.7. Operacionalización de variables

Las variables que se van a investigar quedan identificadas desde el momento en que se define el problema de investigación. Estas son entendidas como “una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (Hernández et al, 2014, p. 105). Por ende, operacionalizar una variable es llevarla desde un nivel abstracto a un plano concreto, es decir hacerla medible.

En el cuadro que se presenta a continuación (Cuadro N° 6), se detalla la operacionalización de las variables identificadas para efectos de este estudio, las que se encuentran en directa relación con los instrumentos de recolección de datos y los objetivos definidos en la investigación.

### Cuadro N° 6: Operacionalización de las variables

Objetivo específico	Variabes	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.	<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> <li>- Relación estudiante.</li> <li>- Trabajo estable.</li> <li>- Nivel educativo alcanzado.</li> <li>- Número de hermanos(as) en edad escolar.</li> </ul>	Independiente.	Antecedentes personales y curriculares.	Encuesta Directivos/ Docentes/ Familias- Estudiantes.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel (es) de estudios de su(s) hijos(as).</li> <li>- Tipo(s) de establecimiento.</li> <li>- Recibe beneficio social directo o indirecto.</li> </ul>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayuda padres /apoderados.</li> <li>- Evaluación del aprendizaje.</li> <li>- Prioridad curricular.</li> <li>- Bienestar docentes.</li> <li>- Bienestar estudiante.</li> <li>-Políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa.</li> <li>- Beneficios sociales.</li> <li>- Atención médica COVID – 19.</li> <li>- Distribución de alimentos.</li> <li>- Orientación de profesores.</li> <li>- Emails-Whatsapp – SMS.</li> <li>-Clases con nuevas herramientas.</li> <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> <li>- Apoya en el aprendizaje desde 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</li> </ul>	Dependiente.	Rutina de trabajo/ Rutina de trabajo en el proceso enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(os).	Encuesta Directivos/ Docentes/ Familias- Estudiantes.

	su(s) hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares.			
2. Caracterizar los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para el desarrollo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Infraestructura tecnológica.</li> <li>- Salud emocional estudiantes.</li> <li>- Salud emocional docentes.</li> <li>- Actividades digitales y no digitales.</li> <li>- Apoyo del aprendizaje desde el hogar.</li> <li>- Capacidad familia.</li> <li>- Comunicación familia.</li> <li>- Capacidad de adaptación docente.</li> </ul>	Dependiente.	Desafíos de implementación.	Encuesta Directivos.
	<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.	Encuesta Docentes.
	<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.	Desafíos de implementación para el proceso enseñanza-aprendizaje.	Encuesta Familia-Estudiante.
	<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> </ul>	Dependiente.	Apoyos recibidos de jefatura (sostenedor, Mineduc).	Encuesta Directivos.

	- Apoyo Administración RRHH.			
	- Aprendizaje en el estudiante. - Motivación en el estudiante. - Desarrollo de mis tareas propuestas. - Desarrollo de las tareas de los estudiantes.	Dependiente.	Efectos del Contexto.	Encuesta Docentes.
	- Comunicación. - Participación. - Vínculo afectivo.		Escuela-Familia.	
	- Apoyo docente. - Horas de trabajo.		Escuela-Profesor.	
	- 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.	Dependiente.	Apoyos vistos desde el centro escolar.	Encuesta Familia-Estudiante.
3. Precisar cuáles serían las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas.	- Readecuación evaluación. - Distribución de estudiantes. - Continuidad educativa. - Ajuste contenidos. - Extensión del año escolar. - Carga de trabajo docente. - Cancelación año escolar. - Habitabilidad y seguridad de los espacios educativos.	Dependiente.	Regreso a las escuelas.	Encuesta Directivos/Docentes / Familia- Escuela.

Fuente: Elaboración propia.

## **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 describir los alcances identificados por directores, docentes y familias de establecimientos educacionales de enseñanza media científico-humanista de la Región del Maule.

Para procesar la información, en un primer momento, se utilizó la planilla de cálculo Microsoft Excel, en su versión 2016, en la que se tabularon los datos obtenidos tras la aplicación de la encuesta a los actores escolares claves. Posteriormente se realizó el cálculo de frecuencias, porcentajes y gráficos de cada variable correspondiente a las cuatro dimensiones que componen los cuestionarios dirigido a directores, docentes y familias-estudiantes.

Para el tratamiento de los datos cuantitativos se realizan las siguientes acciones.

- **Cuantitativo**
  - Caracterización de la muestra: Se realiza una descripción general de la muestra por actor según los datos obtenidos de cada una de las encuestas.
  - Construcción de tablas: Se elabora una tabla de frecuencias según las respuestas de cada uno de los actores encuestados.
  - Presentación gráfica de los resultados: Se realiza un gráfico de resultados por cada subdimensión.
  - Resumen descriptivo de los datos: Se realiza un análisis descriptivo de las respuestas obtenidas de las encuestas.
- **Cualitativo**
  - Categorización de variables del análisis cualitativo: Se analiza el discurso de cada uno de los actores claves y se definen categorías respecto a las frecuencias más altas.
  - Resumen descriptivo de variables del análisis cualitativo: Se realiza un análisis descriptivo de las respuestas obtenidas de las encuestas.

A partir de este análisis, basado en la recogida de datos mediante la aplicación de cuestionarios, se pretende hacer una primera aproximación a la percepción que los actores escolares encuestados que tienen respecto a la gestión pedagógica en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID – 19, al determinar las opiniones de los directivos, docentes y familias-estudiantes de establecimientos educacionales de enseñanza media científico - humanista de dependencia municipal y particular subvencionado de la Región del Maule.

A continuación, se detallarán los resultados obtenidos y la discusión nacida a partir de las opiniones de los actores escolares escogidos para efectos de esta investigación.

#### 4.1. Cuestionario para directivos

Para efectos del análisis se aplicó un cuestionario a 15 directivos, quienes desarrollan su quehacer laboral en establecimientos educativos de enseñanza media científico-humanista de dependencia municipal y particular subvencionada de la Región del Maule. La mayoría de los encuestados, un 73,3%, pertenecen al género femenino, se encuentra un 53,3% en el rango etario entre los 41-50 años, cuyo título profesional es docente de enseñanza media (60%) y los años en cargos directivos varían entre los 5 a los 10 años (40%). En este grupo de directivos el grado académico más alto que predomina (73,3%) es el de magister y el tipo de modalidad contractual es planta regular con contrato indefinido (66,6%). El análisis estadístico es resultado del estudio de las 4 dimensiones que componen el cuestionario para directivos en el marco de la crisis sanitaria chilena producto del COVID – 19.

##### 4.1.1. Dimensión rutina de trabajo

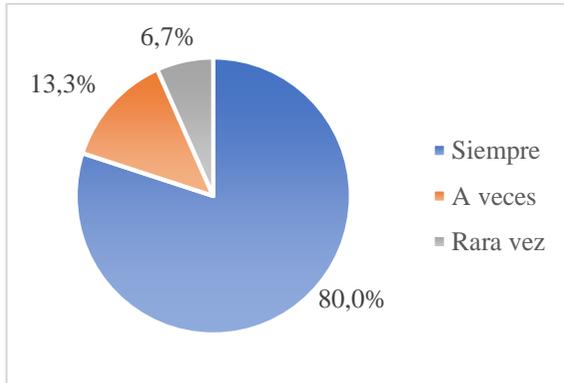
La primera dimensión que compone el análisis es la denominada “Rutina de trabajo”, entendida como las prácticas que los directivos pudiesen haber desarrollado durante el proceso escolar a distancia producto de la contingencia sanitaria. A continuación, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 4), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis.

**Tabla N° 4:** Resultados dimensión rutina de trabajo

Subdimensión / Preguntas	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Asegurar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes	12 (80%)	2 (13,3%)	1 (6,7)	0 (0%)
Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis	11 (73,3%)	3 (20%)	1 (6,7)	0 (0%)
Garantizar el bienestar de los docentes	12 (80%)	3 (20%)	0 (0%)	0 (0%)
Garantizar el bienestar del estudiante	14 (93,3%)	1 (6,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa	12 (80%)	2 (13,3%)	1 (6,7%)	0 (0%)
Gestionar la entrega de beneficios sociales -becas	9 (60%)	3 (20%)	3 (20%)	0 (0%)
Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID – 19	4 (26,7%)	3 (20%)	2 (13,3%)	6 (40%)
Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes	8 (53,3%)	2 (13,3%)	1 (6,7%)	4 (26,7%)
Supervisión, evaluación y orientación de profesores	10 (66,7%)	3 (20%)	0 (0%)	2 (13,3%)

Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 1:** Resultados subdimensión “Asegurar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes”

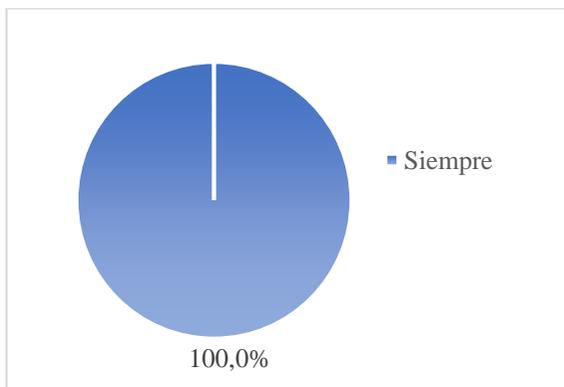


Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico N° 1, en lo que se refiere a la subdimensión “Asegurar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes”, el 80% de los encuestados señalan que efectivamente se han provisto de los apoyos necesarios para que los padres o cuidadores puedan acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos o pupilos desde el hogar. Mientras un 13,3% de los encuestados señalan que dichos apoyos fueron provistos ocasionalmente y sólo un 6,7 % menciona que rara vez se entregaron apoyos pedagógicos a padres y apoderados.

Es posible inferir frente a los resultados que, asegurar los apoyos a padres y apoderados para que éstos pudiesen acompañar de manera efectiva el proceso escolar de los estudiantes, fue parte de las estrategias definidas por los equipos directivos para dar curso al proceso escolar a distancia a consecuencia de la pandemia sanitaria por COVID-19.

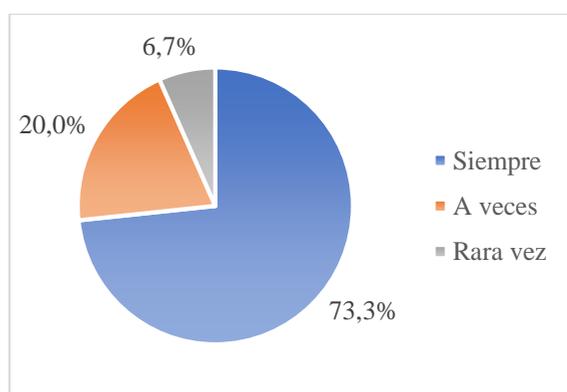
**Gráfico N° 2:** Resultados subdimensión “Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante”



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico N° 2, se hace referencia a la consulta sobre la subdimensión “Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante”, es posible mencionar que un 100% de los directivos encuestados señalan, que en todo momento del proceso escolar a distancia se ha garantizado la continuidad e integridad de la evaluación del aprendizaje de los y las estudiantes. Del análisis de los resultados se infiere que efectivamente garantizar la continuidad del proceso escolar y la evaluación del aprendizaje vía remota es una tarea que los equipos directivos han asumido con responsabilidad, considerando las nuevas exigencias y cambios en las prácticas, con la finalidad de dar continuidad al proceso de enseñanza- aprendizaje de los y las estudiantes.

**Gráfico N° 3:** Resultados subdimensión “Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis”

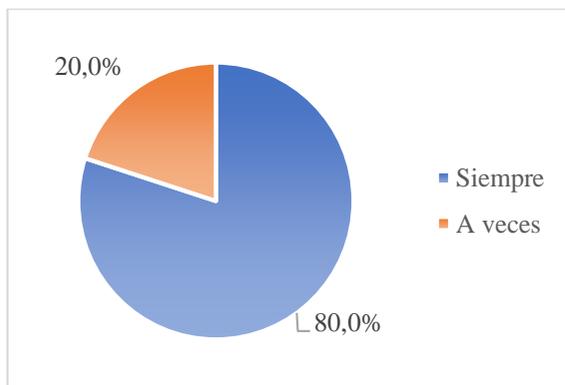


Fuente: Elaboración propia

En cuanto al gráfico N° 3, se consulta sobre la subdimensión “Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis”, del total de directivos encuestados, encontramos que un 73,3% señalan que definir una priorización curricular para llevar a cabo un proceso pedagógico a distancia fue parte de las medidas tomadas. Mientras un 20% manifiesta que la priorización curricular en sus establecimientos se ajustó en ocasiones y sólo un 6,7% manifestó que rara vez se priorizó el currículum.

Del análisis de los resultados se infiere que efectivamente la priorización fue una medida que se consideró en cada uno de los establecimientos de los directivos encuestados, al momento de abordar el currículum y lograr que los y las estudiantes pudiesen desarrollar los aprendizajes frente al actual contexto de clases a distancia producto del Covid-19.

**Gráfico N° 4:** Resultados subdimensión “Garantizar el bienestar de los docentes”

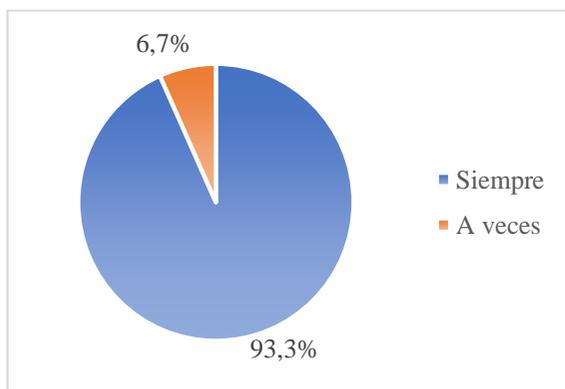


Fuente: Elaboración propia

Con relación al gráfico N° 4, a saber, “Garantizar el bienestar de los docentes”, es posible mencionar que un 80% de los encuestados señalan que entre las estrategias implementadas en todo momento se ha procurado generar acciones que aseguren el bienestar de los docentes considerando las necesidades del contexto de trabajo pedagógico a distancia. A su vez un 20% de los encuestados señalan que en algunas ocasiones se implementaron estrategias de promoción del bienestar docente.

Del análisis de los resultados se infiere que para los directivos encuestados asegurar el bienestar a sus docentes a lo largo de este período de pandemia fue una tarea asumida, señalando que desde sus espacios educativos se reaccionó para dar continuidad al proceso educativo remoto y a su vez, dieron respuesta a las necesidades de los docentes desde los ámbitos laboral, afectivo y social con la finalidad de garantizar el bienestar de éstos.

**Gráfico N° 5:** Resultados subdimensión “Garantizar el bienestar del estudiante”

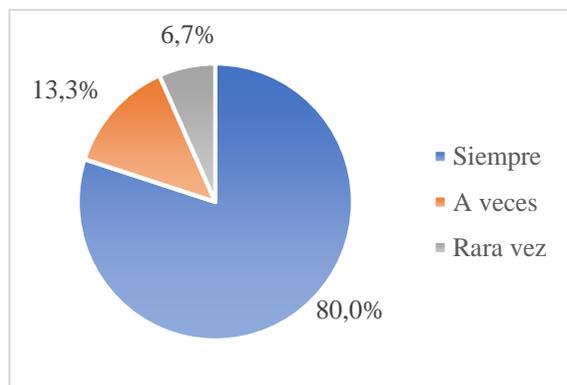


Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico N° 5, y la consulta sobre la subdimensión “Garantizar el bienestar del estudiante” es posible mencionar que un 93% de los directivos constantemente estuvo preocupado del estado emocional y social de los estudiantes, mientras un 6,7% a veces se preocupa de esta tarea. Del análisis de los datos se puede inferir que, en el contexto no

presencial, el bienestar de los estudiantes se convirtió en otra exigencia constante para los directivos de los establecimientos educativos, lo que podría indicar que los estudiantes de enseñanza media presentaron dificultades para adaptarse al contexto de clases no presencial, lo que pudo haber incidido en el desarrollo de su proceso escolar, requiriendo de apoyos específicos frente a cada situación.

**Gráfico N° 6:** Resultados subdimensión “Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa”



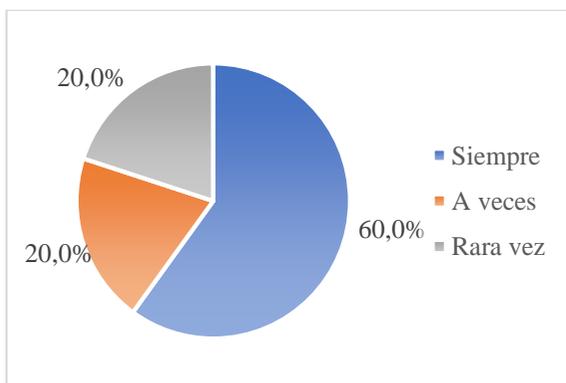
Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico N° 6, sobre la subdimensión “Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa”, un 80% de los directivos encuestados señalan que en todo momento se revisaron las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa, con la finalidad que sus estudiantes pudiesen desarrollar su proceso de aprendizaje. Y sólo un 13,3% y un 6,7% señalan que ocasionalmente o rara vez se revisaron dichas políticas.

Del presente análisis es posible inferir que en todo momento desde los equipos directivos existió el interés de acoger las propuestas por parte del MINEDUC de priorizar el currículum escolar vigente como un medio para poder enfrentar los efectos que ha traído la actual situación de pandemia, flexibilizando el plan de estudio y el reglamento de evaluación de cada unidad educativa.

En relación al gráfico N° 7 y a los resultados respecto a la subdimensión “Gestionar la entrega de beneficios sociales – becas”, un 60% de los encuestados señalan que en todo momento se gestionaron acciones ligadas a la entrega de beneficios sociales a los estudiantes y sus familias. Mientras el 40% restante de encuestados señalan, que ocasionalmente o excepcionalmente se gestionaron dichos beneficios.

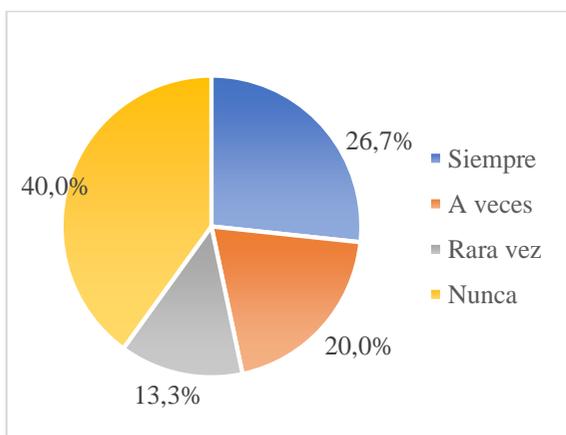
**Gráfico N° 7:** Resultados subdimensión “Gestionar la entrega de beneficios sociales - becas”



Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos extraídos en esta subdimensión es posible inferir que efectivamente fueron gestionadas las entregas de beneficios sociales y económicos con la finalidad de poder proveer de ayudas necesarias hacia estudiantes y sus familias que ya sea por su condición de vulnerabilidad o por efectos de la misma pandemia se han visto afectados económicamente.

**Gráfico N° 8:** Resultados subdimensión “Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID 19”



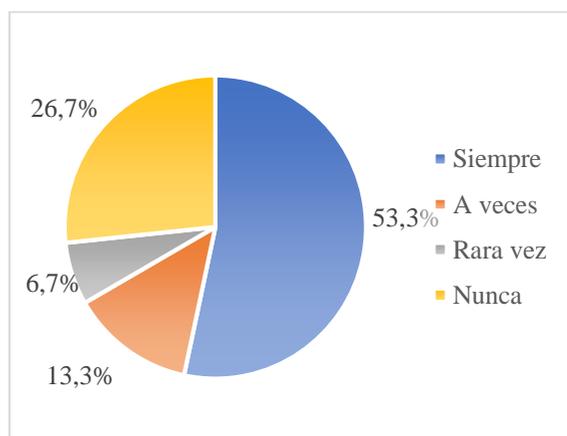
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la subdimensión “Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID 19” y respecto a los resultados del gráfico N° 8, entre los encuestados existe disparidad al momento de responder. Casi la totalidad de los encuestados señalan que desde sus establecimientos se realizaron gestiones para garantizar atenciones de salud a docentes afectados por el Covid- 19. Lo que difiere entre las respuestas es la frecuencia en la que tuvieron que gestionar dichas atenciones médicas, ya que un 26,7% de los directivos encuestados, mencionan haber realizado gestiones a menudo, un 20% señala que en algunas ocasiones y un 13,3% circunstancialmente. Mientras que un 40% de los encuestados

manifiestan no haber tenido la necesidad de garantizar atenciones médicas en caso de docentes afectados por la enfermedad.

A partir de la información extraída es posible señalar que un porcentaje importante de directores se vieron en la necesidad de garantizar atenciones de salud y acompañamiento para su cuerpo docente u otro miembro de la comunidad escolar, quienes directa o indirectamente se vieron afectados por el COVID-19.

**Gráfico N° 9:** Resultados subdimensión “Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes”



Fuente: Elaboración propia

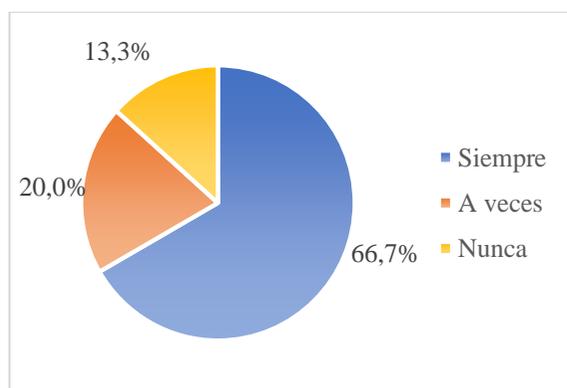
Con respecto al gráfico N° 9, se consulta sobre la subdimensión “Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes”, un 53,3% de los encuestados señala haber tomado frecuentemente medidas para asegurar que la alimentación escolar dirigida a los estudiantes beneficiarios del Plan de Alimentación Escolar (PAE) de la JUNAEB de su establecimiento, recibieran efectivamente su canasta individual de alimentos. Mientras que un 13,3% señala haber garantizado dicha distribución en algunas ocasiones y un 6,7% esporádicamente. Sin embargo, un 26,7% de los directores encuestados menciona no haber realizado ninguna gestión para garantizar la distribución de alimentos en sus estudiantes.

A partir de los datos recopilados es posible inferir que la mayor parte de los establecimientos educacionales del que son parte los directivos encuestados sus estudiantes reciben el servicio de alimentación escolar debido a su nivel de vulnerabilidad, condición que los hace más proclives a ser afectado por la pandemia, es por ello la necesidad por parte de las comunidades escolares de generar planes de distribución de alimentos a los estudiantes con la finalidad de garantizar dicha entrega.

Para finalizar, respecto al gráfico N° 10 y la consulta sobre la subdimensión “Supervisión, evaluación y orientación de profesores”, del total de los encuestados un 66,7% señala haber provisto de apoyos a sus profesores en todo momento y un 20% menciona haber acompañado a sus docentes ocasionalmente. En cambio, un 13,3% menciona no haber entregado ningún tipo de apoyo. Del análisis de los resultados se puede inferir que gran

parte de los directivos encuestados, desde sus espacios educativos, establecieron estrategias de acompañamiento y apoyo a sus docentes a lo largo de este proceso de trabajo pedagógico a distancia, mediante la implementación de estrategias contextualizadas que permitiesen la continuidad de los aprendizajes.

**Gráfico N° 10:** Resultados subdimensión “Supervisión, evaluación y orientación de profesores”



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la subdimensión “Otra rutina” del total de encuestados sólo un 46,6 % menciona nuevas rutinas que han debido llevar a cabo, entre las que se encuentra el gestionar y supervisar el quehacer por parte de cada una de las unidades, gestión administrativa y de recursos, monitoreo y acompañamiento telefónico hacia los docentes y padres-apoderados y la implementación de protocolos de turnos éticos, aseo y sanitación de los establecimientos en directa relación al plan paso a paso del Ministerio de Salud.

En síntesis, respecto a la dimensión “Rutina de trabajo”, los directivos efectivamente se vieron en la necesidad de adecuar e incorporar nuevas prácticas laborales en este contexto de emergencia sanitaria, que asegurasen un buen funcionamiento de los establecimientos educativos, con foco en la preocupación y bienestar de quienes componen la comunidad escolar, adquiriendo un rol fundamental el liderazgo directivo con el objetivo de dar continuidad a los aprendizajes de los estudiantes y mantener unida a la comunidad escolar.

#### **4.1.2. Dimensión desafíos de implementación**

La segunda dimensión que compone el presente análisis es la denominada “Desafíos de implementación”, la que puede ser entendida como los múltiples retos que los directivos debieron sortear para dar continuidad al proceso escolar a distancia. A continuación, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 5), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis.

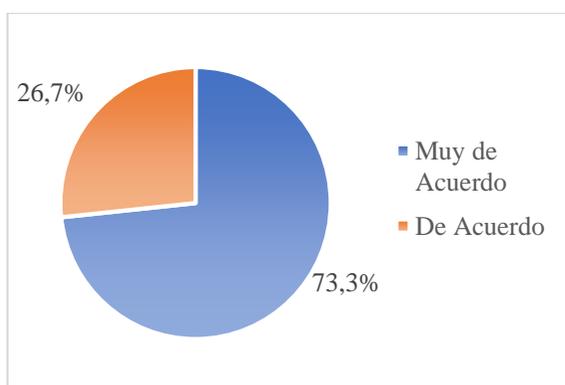
**Tabla N° 5:** Resultados dimensión desafíos de implementación

Subdimensión / Preguntas	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Disponibilidad de infraestructura tecnológica	11 (73,3%)	4 (26,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Abordar la salud emocional de los estudiantes	13 (86,7%)	2 (13,3%)	0 (0%)	0 (0%)
Abordar la salud emocional de los docentes	11 (73,3%)	4 (26,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales	7 (46,7%)	8 (53,3%)	0 (0%)	0 (0%)
Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar	2 (13,3%)	7 (46,7)	5 (33,4)	1 (6,7%)
Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje	9 (60%)	6 (40%)	0 (0%)	0 (0%)
Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios	0 (0%)	8 (53,3%)	5 (33,3%)	2 (13,3%)
Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación	1 (6,7%)	6 (40%)	3 (20%)	5 (33,3%)

Fuente: Elaboración propia

Con relación al gráfico N° 11, y atendida la consulta sobre la subdimensión “Disponibilidad de infraestructura tecnológica” se puede mencionar que la totalidad de los encuestados responden afirmativamente, ya que un 73,3% y un 26,7% de los directivos coinciden en que, para llevar a cabo un proceso de educación a distancia, era necesario contar con la implementación de infraestructura tecnológica.

**Gráfico N° 11:** Resultados subdimensión “Disponibilidad de infraestructura tecnológica”

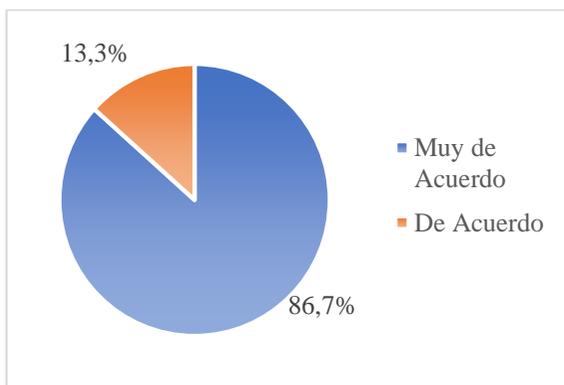


Fuente: Elaboración propia

Del análisis de los datos podemos inferir que el acceso a infraestructura tecnológica y de conectividad por parte de los estudiantes y docentes era sumamente importante para llevar a cabo un proceso pedagógico a distancia. Sin embargo, frente a las posibilidades de acceso existió disparidad entre las realidades educativas, ya que mientras algunos estudiantes

contaban con dispositivos digitales y conexión a internet, otros no contaban con estos insumos y desde los propios establecimientos no se contaban con los recursos para proveer de dichos recursos tecnológicos a los estudiantes o para quien lo requiriesen.

**Gráfico N° 12:** Resultados subdimensión “Abordar la salud emocional de los estudiantes”

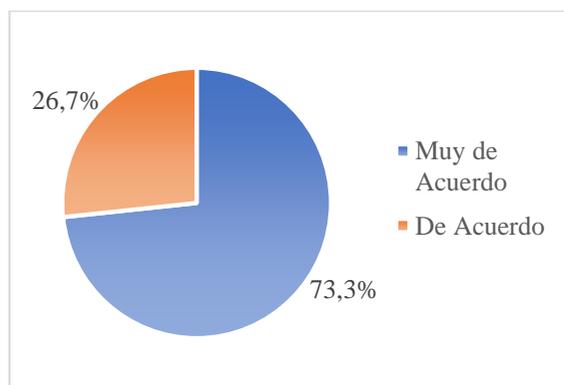


Respecto al gráfico N° 12, la consulta sobre la subdimensión “Abordar la salud emocional de los estudiantes”, es posible mencionar que un 86,7% y un 13,3% de los directivos encuestados indican estar muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente que, bajo la modalidad de un trabajo pedagógico a distancia, sumado a los efectos de estar inmersos en un contexto de crisis, el abordar la salud emocional de la comunidad estudiantil es una temática que ha tomado mayor relevancia, resultando ser una necesidad de intervención.

Del análisis se puede inferir que, en el contexto no presencial, el poder abordar necesidades de bienestar emocional de los estudiantes se convirtió en otra tarea que enfrentaron los equipos directivos debiendo activar todos los apoyos de contención y monitoreo disponibles desde el espacio escolar para dar respuesta a dichas demandas socioemocionales.

Respecto a la consulta sobre la sub-dimensión “Abordar la salud emocional de los docentes”, cuyos resultados se visualizan en el gráfico N° 13, un 73,3% de los directivos encuestados declaran estar muy de acuerdo con la importancia de abordar la salud emocional de los docentes y un 26,7% se declara de acuerdo.

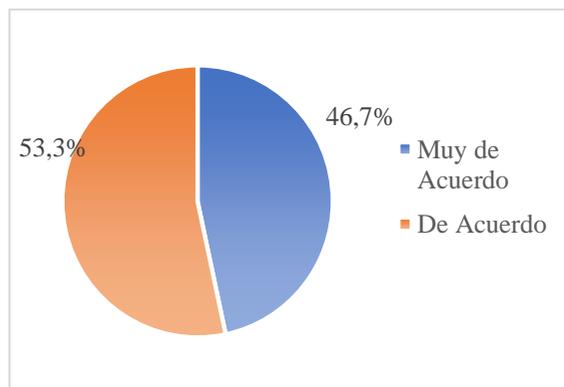
**Gráfico N° 13:** Resultados subdimensión “Abordar la salud emocional de los docentes”



Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos se infiere que para los directivos el proporcionar apoyos a los docentes frente a sus necesidades de salud emocional fue un verdadero desafío, considerando los múltiples efectos que ha traído el estar inmersos en una situación de crisis, que ha exigido la adaptación a nuevas rutinas personales y laborales ante un contexto de incertidumbre y constante riesgo sanitario.

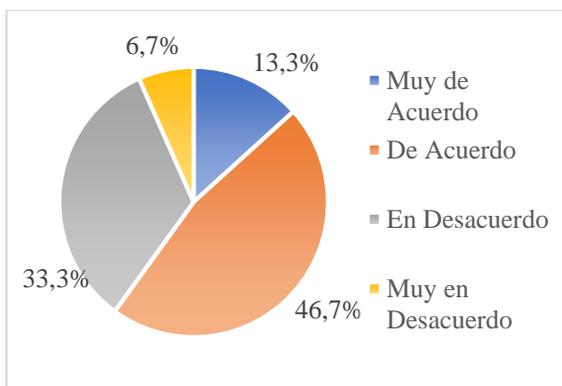
**Gráfico N° 14:** Resultados subdimensión “Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales”



Fuente: Elaboración propia

En relación al gráfico N° 14 y la subdimensión “Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales”, la totalidad de los directivos encuestados responden afirmativamente al considerar que esta subdimensión fue un verdadero reto de implementación, ya que un 53,3% declara estar muy de acuerdo y un 46,7% de acuerdo. Respecto a los datos presentados se infiere que un alto porcentaje de los docentes presentó dificultades para poder equilibrar el trabajo digital con el trabajo no digital, prevaleciendo en gran medida el digital debido a las características de la función laboral a distancia en modalidad de teletrabajo, exigiendo a los directivos mayoritariamente la coordinación entre el desarrollo de acciones pedagógicas y administrativas, al deber cumplir con los requerimientos en ambos formatos.

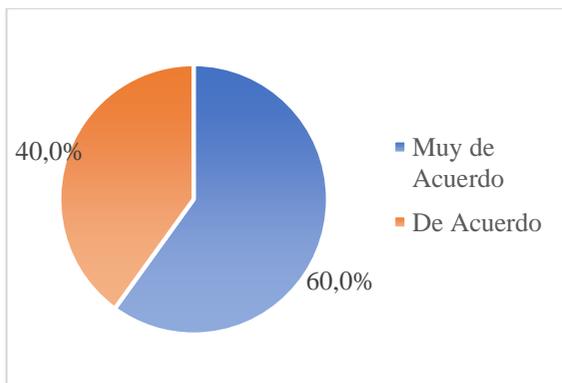
**Gráfico N° 15:** Resultados subdimensión “Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar”



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la gráfica N° 15 de la subdimensión “Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar” un 46,7% y un 13,3% de los directivos declaran estar de acuerdo con dicha afirmación, mientras que un 33,3% y un 6,7% no estar de acuerdo. Frente a estos resultados, es posible deducir que gran parte de los padres y/o tutores presentaron dificultades para poder apoyar pedagógicamente a sus hijos y/o pupilos durante el proceso escolar a distancia asociados a la falta de posibilidades disponibles en el hogar.

**Gráfico N° 16:** Resultados subdimensión “Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje”

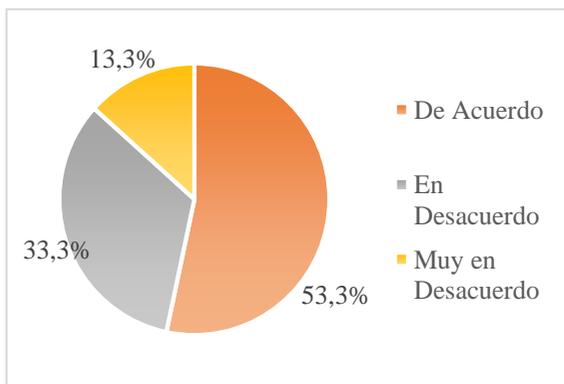


Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico N° 16, de la subdimensión “Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje”, la totalidad de los directivos encuestados responden positivamente, ya que un 60% de los encuestados señalan estar muy de acuerdo y un 40% señala estar de acuerdo con esta afirmación. De los datos analizados se concluye que para los directivos fue una necesidad el proveer de los apoyos necesarios a padres y apoderados por parte de los equipos del propio establecimiento con la finalidad de que los y las

estudiantes recibieran los acompañamientos requeridos desde el hogar para dar continuidad a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

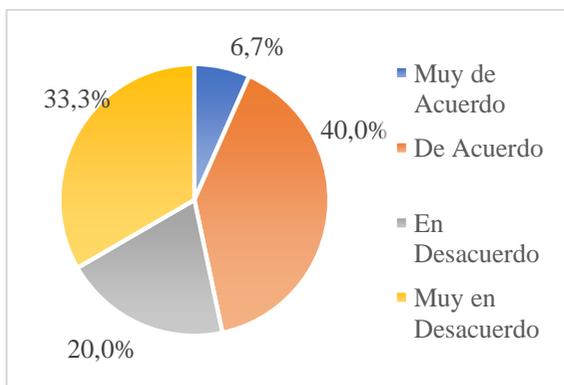
**Gráfico N° 17:** Resultados subdimensión “Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios”



Fuente: Elaboración propia

Con relación al gráfico N° 17 y la consulta sobre la subdimensión “Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios” es posible mencionar que un 53,3% de los directivos encuestados declaran estar de acuerdo con que dicha afirmación fue un desafío de implementación. Mientras que un 33,3% y un 13,3% señalan estar en desacuerdo y muy en desacuerdo respectivamente. A partir de los datos se desprende que el abordar y lograr mantener una comunicación regular con las familias fue un desafío de implementación, considerando que dicho ejercicio es muy importante para dar continuidad al proceso escolar, sobre todo en el contexto actual en que no es posible la presencialidad en el espacio escolar.

**Gráfico N° 18:** Resultados subdimensión “Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación”



Fuente: Elaboración propia

En relación al gráfico N° 18 y a la subdimensión “Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación” un 33,3% y un 20% de los directivos encuestados señalan estar muy en desacuerdo y en desacuerdo con esta

afirmación. Mientras que un 6,7 % y un 40% declaran estar muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente con lo señalado. A partir de los datos analizados respecto a la percepción de los propios directivos se infiere que un segmento de la comunidad docente fue capaz de adaptarse a los cambios requeridos para llevar a cabo un proceso escolar a distancia, mientras que el porcentaje restante, presentó dificultades para adaptarse a nuevas rutinas y formas de llevar a cabo el trabajo pedagógico.

Respecto de la subdimensión “Otro desafío”, del total de encuestados se identifica que un 53,3% mencionan otros desafíos de implementación, tales como: asegurar condiciones de sanitización para evitar contagios; considerar una estructura mixta de trabajo: presencial y remota; implementación de estrategias de autocuidado para docentes y asistentes de educación; capacitación y manejo de plataformas digitales.

En conclusión, respecto a la dimensión “Desafíos de implementación”, los directivos efectivamente se enfrentaron a una serie de retos para poder desarrollar una gestión escolar a distancia, ante las posibilidades de manejo y acceso a conectividad tanto de la población estudiantil como docente, junto a la implementación de estrategias y contención emocional. Asimismo, entre las áreas más débiles identificadas por los directivos se señalan las escasas posibilidades y capacidades de padres y apoderados para poder brindar los apoyos requeridos por los estudiantes desde el hogar, y la falta de comunicación con los apoderados para coordinar el aprendizaje alineado a los planes de estudio remoto. A su vez, otra área débil de implementación es la asociada a las dificultades que presentó parte de la comunidad docente para poder adaptarse al trabajo pedagógico a distancia frente al contexto de emergencia.

#### 4.1.3. Dimensión apoyos recibidos de jefatura (sostenedor, MINEDUC)

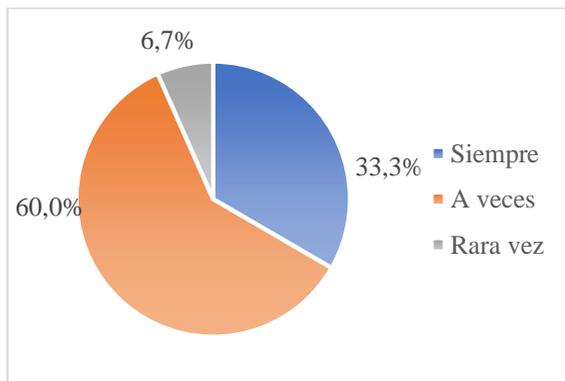
Una tercera dimensión que compone el presente análisis es la denominada “Apoyos recibidos de jefatura (sostenedor, MINEDUC)”, la que es entendida como la implementación de estrategias de acompañamiento a los directivos por parte de los sostenedores o desde el MINEDUC, mediante la entrega de orientaciones y lineamientos que permitieran a los equipos directivos llevar a cabo un proceso de gestión escolar en modalidad a distancia. A continuación, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N°6), seguido de un gráfico con cada uno de los resultados y sus análisis respectivos.

**Tabla N° 6:** Resultados dimensión apoyos recibidos de jefatura (sostenedor, MINEDUC)

Subdimensión / Preguntas	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Asuntos pedagógicos	5 (33,3%)	9 (60%)	1 (6,7%)	0 (0%)
Asuntos financieros	6 (40%)	6 (40%)	2 (13,3%)	1 (6,7%)
Normas disciplinarias en general	6 (40%)	6 (40%)	3 (20%)	0 (0%)
Problemas con la comunidad escolar	5 (33,3%)	8 (53,3%)	1 (6,7%)	1 (6,7%)
Administración del recurso humano	6 (40%)	6 (40%)	2 (13,3%)	1 (6,7%)

Fuente: Elaboración propia

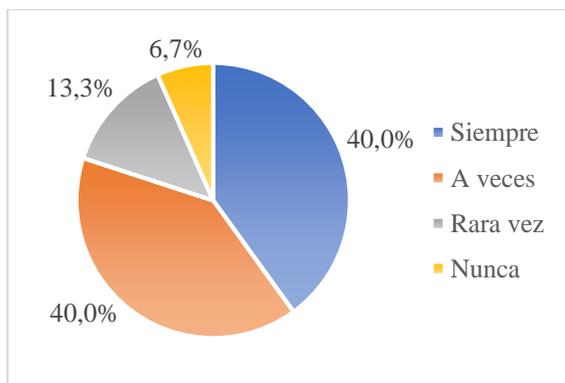
**Gráfico N° 19:** Resultados subdimensión “Asuntos pedagógicos”



Fuente: Elaboración propia

En relación al gráfico N° 19, específicamente a la subdimensión “Asuntos pedagógicos”, casi la totalidad de los encuestados responde afirmativamente el haber recibido apoyos por parte del Sostenedor y el MINEDUC en relación a aspectos pedagógicos, ya que un 33,3% declara que siempre y un 60% indica que a veces han recibido apoyos en esta materia. Mientras que sólo un 6,7% declara que rara vez recibió algún tipo de apoyo. Respecto a los datos extraídos se concluye, que la mayoría de los directivos recibieron lineamientos y apoyos por parte de sus sostenedores y del MINEDUC en materia pedagógica con la finalidad de poder encausar el desarrollo del proceso escolar a distancia producto de la crisis sanitaria.

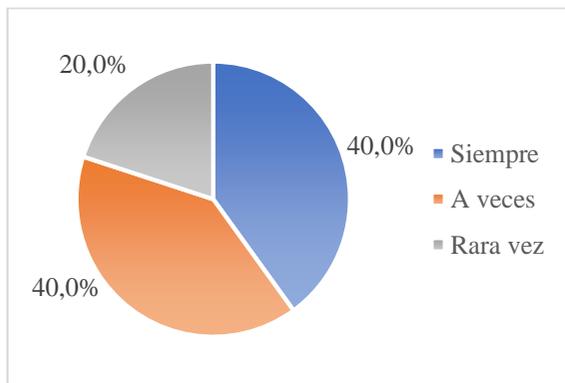
**Gráfico N° 20:** Resultados subdimensión “Asuntos financieros”



Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico N° 20 y la subdimensión “Asuntos financieros”, del total de los directores encuestados un 80% declara haber recibido efectivamente apoyos en dicha materia. Mientras un 13,3% declara que rara vez recibió apoyos y un 6,7% declara no haber recibido apoyo alguno. A partir de los datos extraídos es posible inferir que los directivos de establecimientos educacionales municipales y particular subvencionado recibieron efectivamente apoyos y orientaciones en materia financiera por parte de sus sostenedores y del MINEDUC a lo largo del proceso escolar vía remota.

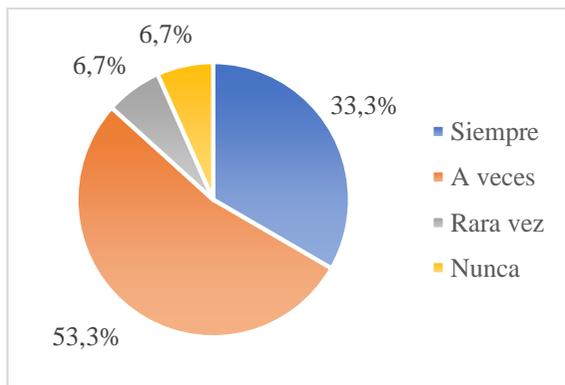
**Gráfico N° 21:** Resultados subdimensión “Normas disciplinarias en general”



Fuente: Elaboración propia

En cuanto al gráfico N° 21, de la subdimensión “Normas disciplinarias en general”, del total de directivos encuestados un 80% señalan haber recibido orientaciones respecto a esta materia. Mientras que un 20% señala haber recibido rara vez apoyo en dicha materia. A partir de los datos extraídos se infiere que efectivamente los directores en diferente frecuencia han recibido efectivamente apoyos respecto a la aplicación de normas disciplinarias en general.

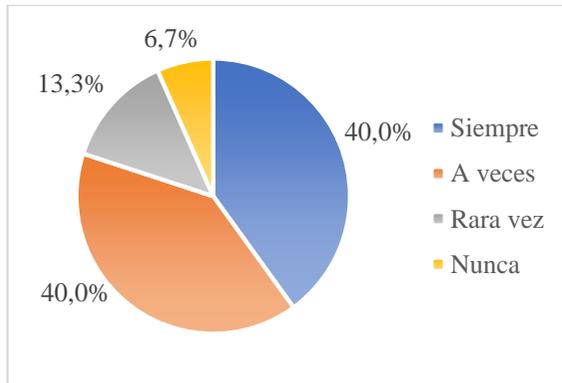
**Gráfico N° 22:** Resultados subdimensión “Problemas con la comunidad escolar”



Fuente: Elaboración propia

En el gráfico N° 22, correspondiente a la subdimensión “Problemas con la comunidad escolar”, se observa que del total de los directivos encuestados un 33,3% declaran haber recibido siempre apoyos por parte de la jefatura directa ante problemas que pudiesen suscitarse al interior de la comunidad escolar, de la misma manera un 53,3% declara haber recibido apoyos eventuales respecto a dicha materia. Sin embargo, un 13,4% de los encuestados declaran negativamente ante la consulta de haber recibido apoyo externo ante situaciones de conflicto con la comunidad escolar. A partir de los datos presentados en la gráfica es posible inferir que efectivamente la mayor parte de los directivos han recibido apoyos por parte de su jefatura al momento de tener que abordar problemas con su comunidad escolar, ya sea recibiendo orientaciones o bien mediando frente a situaciones de conflicto.

**Gráfico N° 23:** Resultados subdimensión “Administración del recurso humano”



Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, en relación al gráfico N° 23 y la subdimensión “Administración del recurso humano”, es posible señalar que la mayor parte de los directivos encuestados un 80% responden positivamente, al haber recibido apoyo por parte de su jefatura directa en materia de administración del recurso humano. Mientras que un 13,3% de los entrevistados señala haber recibido rara vez apoyo y un 6,7% indica no haber recibido nunca apoyo. Respecto a los datos presentados es posible inferir que gran parte de los directivos recibieron apoyos y orientaciones respecto a cómo administrar el recurso humano a lo largo del proceso pedagógico a distancia, de esa manera fue posible asignar tareas definidas a docentes y asistentes de la educación y a su vez, asignar nuevas tareas en aquellos casos en que las funciones habituales no daban respuesta a los requerimientos del proceso escolar a distancia.

Respecto a la subdimensión “Otros apoyos recibidos de jefatura” del total de los encuestados sólo un 26,6% mencionan otro tipo de apoyos específicos que han recibido por parte de sus jefaturas, tales como: la entrega de orientaciones y resoluciones periódicamente respecto a la situación de pandemia; apoyo en la sanitización del colegio; reuniones constantes para comunicar situación del colegio; entrega de materiales técnicos.

A modo de resumen, respecto a la dimensión “Apoyos recibidos de la jefatura (sostenedor, MINEDUC)”, es posible señalar que en general los directivos encuestados declaran haber recibido los apoyos para llevar a cabo un proceso de gestión escolar a distancia, desde los aspectos de la gestión pedagógica, gestión de la convivencia y gestión de recursos. Sin embargo, del análisis de esta dimensión se visualizan aspectos que presentaron niveles de apoyo deficitario, como es el caso de los asuntos pedagógicos en el que se señalan haber recibido ocasionalmente apoyos por parte de las jefaturas, considerando que el trabajo pedagógico a distancia producto de la crisis sanitaria, requería de un acompañamiento y orientaciones frecuentes hacia los equipos directivos con la finalidad de asegurar el desarrollo del proceso escolar vía remota.

#### 4.1.4. Dimensión regreso a las escuelas

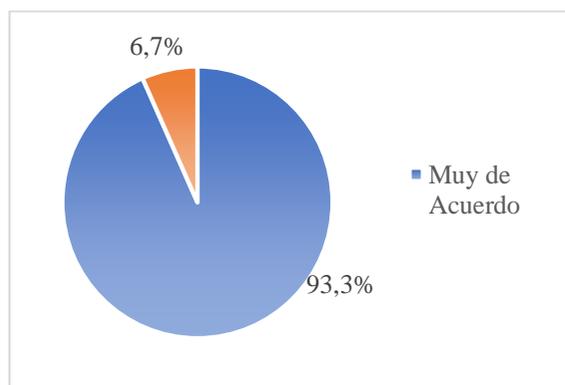
La cuarta dimensión que compone el presente análisis es la denominada de “Regreso a las escuelas”, la que es entendida como el diseño de estrategias y aspectos a considerar frente a un potencial retorno progresivo a clases presenciales. A continuación, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N°7), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis.

**Tabla N° 7:** Resultados dimensión regreso a las escuelas

Subdimensión / Preguntas	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Readecuación de los modelos de evaluación	14 (93,3%)	1 (6,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial	13 (86,7)	2 (13,3%)	0 (0%)	0 (0%)
Reemplazo/ajustes de los contenidos	14 (93,3%)	1 (6,7%)	0 (0%)	0 (0%)
Extensión del año escolar 2020 a 2021	11 (73,3%)	3 (20%)	1 (6,7%)	0 (0%)
Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales	2 (13,3%)	3 (20%)	5 (33,3%)	5 (33,3%)
Cancelación del año escolar	2 (13,3%)	1 (6,6%)	4 (26,7%)	8 (53,3%)
Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos	14 (93,3%)	1 (6,7%)	0 (0%)	0 (0%)

Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 24:** Resultados subdimensión “Readecuación de los modelos de evaluación”



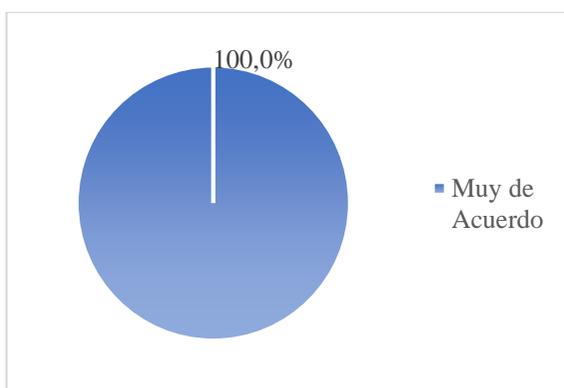
Fuente: Elaboración propia

Sobre el gráfico N° 24, en lo que refiere a la subdimensión “Readecuación de los modelos de evaluación”, la totalidad de los directivos encuestados responden positivamente que, frente a la opción de readecuar los modelos de evaluación, un 93,3% y un 6,7% responden estar muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente. De los datos extraídos se infiere que por parte de los equipos directivos existe un consenso al momento de señalar la necesidad

de readecuar los modelos de evaluación ante un eventual regreso a clases presenciales, debido a que el proceso escolar a distancia, ha afectado en los aprendizajes de los y las estudiantes, por ello la necesidad de ajustar los procesos evaluativos y asegurar la nivelación de contenidos escolares.

En relación al gráfico N° 25, sobre la consulta respecto a la subdimensión “Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases”, se señala, que el total de los directivos encuestados señalan estar muy de acuerdo con que se realice una distribución espacial en las salas de clases de los estudiantes para evitar el hacinamiento y potencial riesgo de contagio por COVID-19.

**Gráfico N° 25:** Resultados subdimensión “Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases”

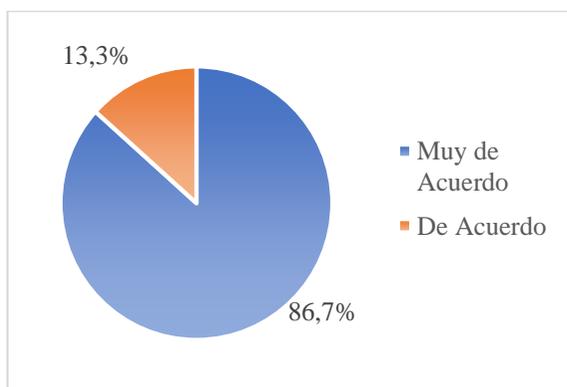


Fuente: Elaboración propia

De los resultados se infiere que es de real preocupación por parte de los equipos directivos el contar con las condiciones físicas y estructurales para poder llevar a cabo planes de retorno seguro a los espacios educativos que permitan controlar factores de riesgo de contagio como las aglomeraciones, contacto físico entre los estudiantes, entre otras opciones posibles que se suscitan en un centro escolar.

En cuanto al gráfico N° 26 y la subdimensión “Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial”, un 86,7% señala estar muy de acuerdo y un 13,3% de acuerdo, contestando favorablemente a dar continuidad escolar bajo una modalidad mixta entre una educación en línea y una educación presencial.

**Gráfico N° 26:** Resultados subdimensión “Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial”

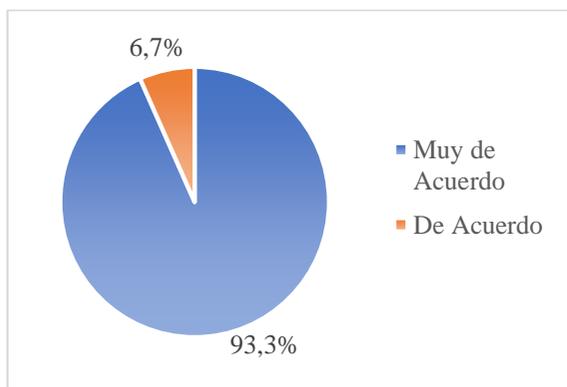


Fuente: Elaboración propia

De los resultados se deduce que entre la totalidad de los encuestados, existe consenso respecto a la necesidad de transitar de un proceso escolar a distancia a uno mixto que permita reincorporarse paulatinamente a una modalidad tradicional de clases presenciales considerando factores de contexto, desde medidas sanitarias que permitan prevenir un nuevo rebrote de la enfermedad junto con la capacidad real de las escuelas para funcionar como un espacio seguro.

Acerca del gráfico N° 27 y la subdimensión “Reemplazo/ajustes de los contenidos”, es posible señalar que la totalidad de los directivos responden afirmativamente esta pregunta, un 93,3% señala estar muy de acuerdo y un 6,7% señala estar de acuerdo con la importancia de reemplazar y/o ajustar los contenidos frente a un eventual regreso a clases presenciales.

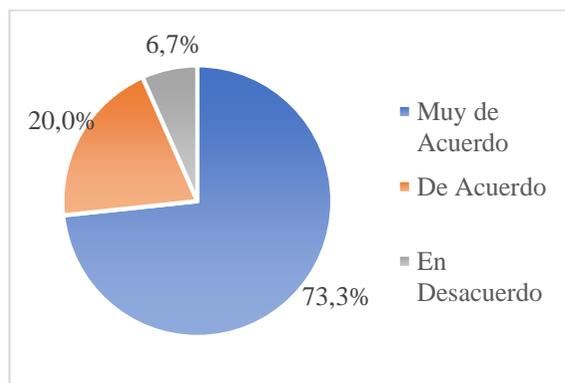
**Gráfico N° 27:** Resultados subdimensión “Reemplazo/ajustes de los contenidos”



Fuente: Elaboración propia

Del análisis de los datos se desprende que para los directivos encuestados es necesario ajustar los contenidos escolares considerando que frente a un eventual retorno a clases presenciales se va a requerir establecer estrategias de nivelación de contenidos debido a la disparidad del proceso escolar de los estudiantes durante el proceso formativo a distancia.

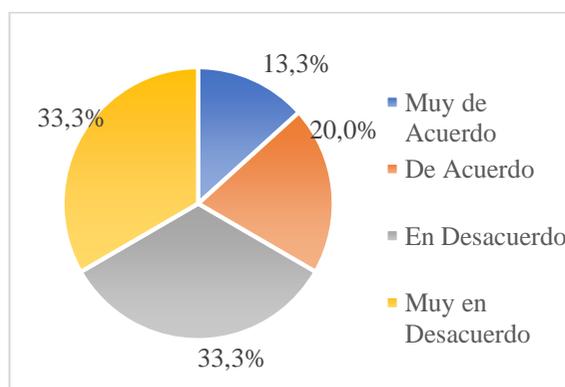
**Gráfico N° 28:** Resultados subdimensión “Extensión del año escolar 2020 a 2021”



Fuente: Elaboración propia

Referente al gráfico N° 28 y a la subdimensión “Extensión del año escolar 2020 a 2021”, un 73,3% de los encuestados señalan estar muy de acuerdo con esta medida y un 20% señala estar de acuerdo. Mientras un 6,7% señala estar en desacuerdo frente a la extensión del año escolar. A partir de los datos extraídos se infiere que por parte de los directivos encuestados es necesario considerar la extensión del año escolar y definirlo como un ciclo 2020-2021 considerándolo como período de ajuste entre el proceso pedagógico a distancia, la transición a la enseñanza presencial y luego durante el regreso a la presencialidad.

**Gráfico N° 29:** Resultados subdimensión “Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales”

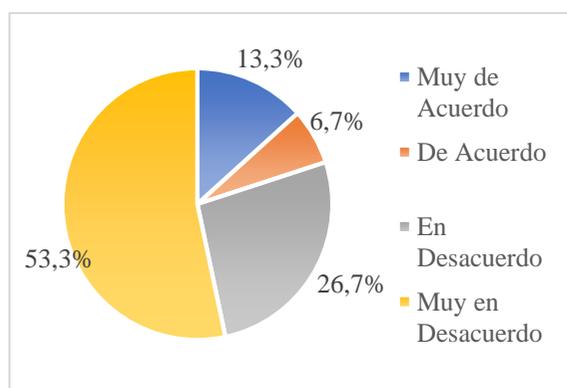


Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico N° 29 y a la subdimensión “Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales”, es posible mencionar que, para gran parte de los directivos encuestados, es decir, un 66,6% señalan no estar conformes frente a la medida de aumento de la carga de trabajo diario para cumplir con las horas requeridas semanalmente. Mientras que entre un 20% y un 13,3% manifiestan estar de acuerdo con aumentar la carga de trabajo de ser necesario.

A partir de los datos analizados es posible inferir que para los encuestados el proceso escolar 2020 implicó un significativo esfuerzo personal, traducido en la adaptación a nuevas prácticas laborales de trabajo a distancia, trasladado del espacio laboral al espacio personal, debido a las medidas de confinamiento decretadas durante los primeros meses de la pandemia. Lo que implicó ajustes en la rutina diaria, mayor uso del tiempo para dar cumplimiento a los deberes laborales y actividades familiares y en su defecto un período de ajuste frente al estado de crisis producto de la pandemia.

**Gráfico N° 30:** Resultados subdimensión “Cancelación del año escolar”

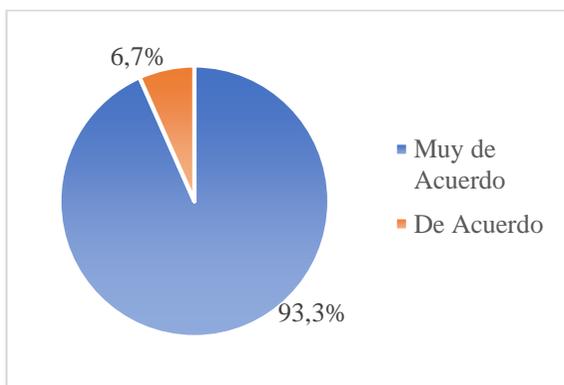


Fuente: Elaboración propia

En relación al gráfico N° 30 y a la subdimensión “Cancelación del año escolar”, los resultados indican que un 53,3 y un 26,7 % de los directivos encuestados señalan estar en desacuerdo con la medida y sólo un 13,3% y 6,7% manifiestan estar conforme con la medida de cancelar el año escolar 2020.

Esta opinión casi mayoritaria podría fundamentarse, en que los directivos son conscientes de todo el esfuerzo que han realizado los actores escolares para llevar a cabo un proceso escolar a distancia y cancelar el año escolar sería una mala señal, considerado los múltiples efectos al estar inmersos en un período de crisis sanitaria en que el bienestar físico, emocional y social de las personas y a su vez, el cancelar el año escolar privaría a los estudiantes y sus familias de recibir los diversos apoyos necesarios para sobrellevar este período por parte de la escuela.

**Gráfico N° 31:** Resultados subdimensión “Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos”



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en relación al gráfico N° 31 correspondiente a la subdimensión “Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos”, un 93,3% y un 6,7% de los directivos encuestados señalan estar de acuerdo en que se apliquen las medidas necesarias para adaptar las condiciones de habitabilidad y seguridad en el espacio escolar.

De lo anterior se infiere que para los directivos es un tema relevante el contar con protocolos de implementación de medidas relacionadas con la seguridad y protección de la salud en el contexto de crisis sanitaria frente a un escenario de reanudación de actividades escolares bajo modalidad de clases presenciales.

En tanto, sobre la subdimensión “Otra”, del total de los encuestados sólo un 46,6% identifican otros factores que pudiesen incidir en un próximo retorno a clases presenciales. Del total de los factores mencionados es posible señalar que se proponen medidas vinculadas a la necesidad de asegurar condiciones de seguridad frente a riesgos de posibles contagios como: distribuir el tiempo de traslado en el transporte para evitar las aglomeraciones; Estructurar un plan retorno específico de regreso a clases; Gradualidad en el ingreso, priorizando cursos superiores hasta llegar a los niveles más iniciales; Considerar la fase del Plan Paso a Paso<sup>53</sup> en el que se encuentra la comuna. A su vez, se identifican medidas de apoyo dirigida a los actores escolares como: Capacitar a los funcionarios frente a un sistema de trabajo semipresencial y apoyo para las familias ante el retorno a clases presenciales. Finalmente, se considera establecer medidas que permitan asegurar la conectividad de los estudiantes que no cuentan con acceso a tecnología, que les permita llevar un proceso escolar a distancia.

<sup>53</sup> “El Plan Paso a Paso es una estrategia gradual para enfrentar la pandemia según la situación sanitaria de cada zona en particular. Se trata de 4 escenarios o pasos graduales, que van desde la Cuarentena hasta la Apertura Avanzada, con restricciones y obligaciones específicas. El avance o retroceso de un paso particular a otro está sujeta a indicadores epidemiológicos, red asistencial y trazabilidad” Disponible en <https://www.gob.cl/coronavirus/pasoapaso/>

A modo de síntesis respecto a la dimensión “Regreso a las escuelas”, es posible señalar que para los equipos directivos es de importancia el estar preparados frente al retorno a clases presenciales, por ello la necesidad de delimitar planes de retorno que definan directrices y lineamientos a considerar por las comunidades educativas en el ámbito pedagógico y formativo, contextualizadas a las necesidades de cada espacio escolar, a través de la organización del trabajo curricular, ajustes de contenidos y evaluación, organización de los tiempos y espacios que aseguren el distanciamiento social necesario, fortalecimiento de las prácticas de enseñanza – aprendizaje a distancia considerando la parcialidad del retorno y la extensión del calendario escolar. Sin embargo, a partir de la percepción de los directivos, se identifican algunos aspectos de mayor dificultad, al existir mayor discrepancia entre los encuestados frente a la necesidad de aumentar las horas de trabajo diario para cumplir con las horas semanales y una potencial cancelación del año escolar 2020, aspectos que antes un eventual retorno a clases requieren ser atendidas en el futuro.

## **4.2. Cuestionario para docentes**

Para esta investigación, el instrumento fue respondido por 66 profesores del sistema escolar, quienes en un 59,1% desarrollan su quehacer laboral en establecimientos educativos de enseñanza media científico – humanista de dependencia municipal y otro 40,9% en instituciones particulares subvencionados de la Región del Maule.

Además, la mayoría de los encuestados pertenece al género femenino (59,1%), un 39,4% se encuentra en el rango etario de 31 a 40 años y alrededor de un 75,8% posee la licenciatura como el grado más alto alcanzado. Cabe mencionar que aproximadamente un 63,6% de los profesores que contestaron el instrumento poseen más de 6 años de experiencia docente, un 53% posee un contrato de planta no regular (a contrata o plazo fijo) y un 47% un contrato de planta regular (contrato indefinido).

Luego, el presente análisis cuantitativo es resultado del estudio de las 6 dimensiones que componen el cuestionario para docentes en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID – 19: Rutina de trabajo, Estrategias educativas, Efectos del contexto, Escuela – Familia, Escuela – Profesor y Regreso a las escuelas.

### **4.2.1. Dimensión rutina de trabajo**

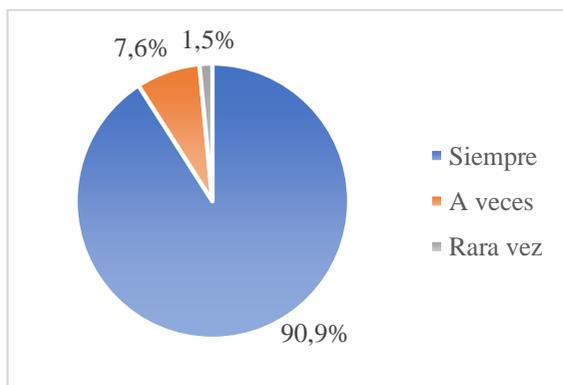
El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión denominada “Rutina de trabajo”, entendida como las prácticas destinadas al trabajo pedagógico que los docentes pudiesen haber desarrollado en función de la pandemia COVID – 19. En este contexto, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 8), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Tabla N° 8:** Resultados dimensión rutina de trabajo

Subdimensión / Preguntas	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Escribir / responder a correo electrónico / WhatsApp / SMS	60 (90,9%)	5 (7,6%)	1 (1,5%)	0 (0%)
Planifica / prepara clases con nuevas herramientas	40 (60,6%)	23 (34,8%)	3 (4,5)	0 (0%)
Realiza clases con nuevos métodos / herramientas	38 (57,6%)	25 (37,9%)	1 (1,5%)	2 (3%)
Asiste / participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia	24 (36,4%)	27 (40,9%)	15 (22,7%)	0 (0%)
Participa en reuniones pedagógicas a distancia	56 (84,8%)	5 (7,6%)	3 (4,5%)	2 (3%)
Apoya a nivel socioemocional a las familias de los estudiantes	38 (57,6%)	19 (28,8%)	7 (10,6%)	2 (3%)
Apoya pedagógicamente a las familias de los estudiantes	38 (57,6%)	21 (31,8%)	5 (7,6%)	2 (3%)
Efectúa llamadas telefónicas y/o video llamadas	44 (66,7%)	17 (25,8%)	4 (6,1%)	1 (1,5%)

Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 32:** Resultados subdimensión “Escribir / responder a correo electrónico / WhatsApp / SMS”



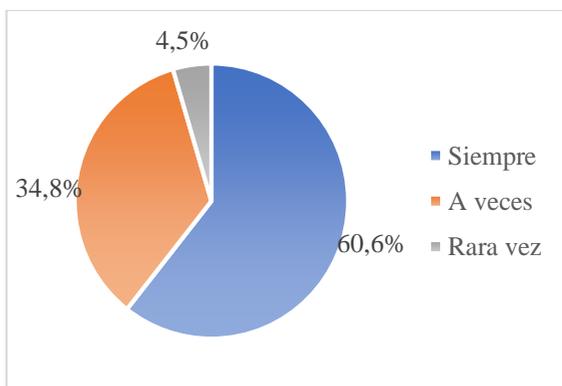
Fuente: Elaboración propia

Respecto a la dimensión “Rutina de trabajo” en lo que refiere el gráfico N° 32 de la subdimensión “Escribir / responder a correo electrónico / WhatsApp / SMS”, se puede identificar en los resultados que el 90,9 % de los encuestados utiliza siempre gran parte del tiempo laboral en procesos administrativos de consulta y respuesta de estudiantes y afines, demostrando que 7,6 % solo a veces es dependiente de estos medios, y un 1,5 % indica que rara vez utiliza esta metodología.

Según estos resultados se puede inferir la necesidad latente de comunicación, ya que ningún encuestado mencionó no tener acceso a ese tipo de medio, indicando la dependencia e importancia de éstos para el seguimiento de los procesos pedagógicos durante la pandemia.

Respecto al gráfico N° 33 de la subdimensión “Planifica / prepara clases con nuevas herramientas”, los resultados indican que un 60,6% siempre planifica mediante la búsqueda de nuevas herramientas, un 34,8% solo a veces se organiza de tal manera para el mejoramiento de las clases, dejando solo a un 4,5% organizando rara vez los procedimientos pedagógicos de manera innovadora.

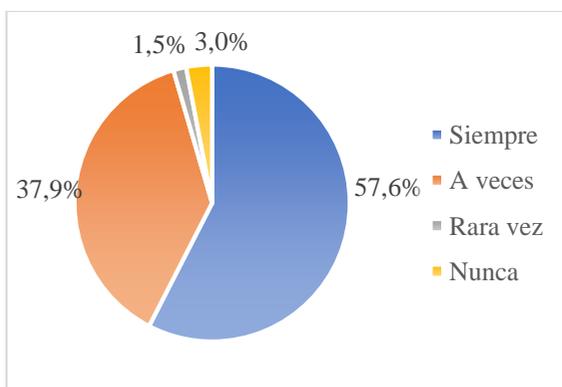
**Gráfico N° 33:** Resultados subdimensión “Planifica / prepara clases con nuevas herramientas”



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a estos resultados, podemos inferir que existe homogeneidad en el proceso de actualización de herramientas a utilizar durante las clases a distancia, dando espacio a un porcentaje alto que establece a la formación escolar como dependiente de las nuevas herramientas. En ese sentido, la modernización continua de los procesos pedagógicos y el nuevo formato de trabajo remoto se vincula con la actualización pedagógica.

**Gráfico N° 34:** Resultados subdimensión “Realiza clases con nuevos métodos / herramientas”

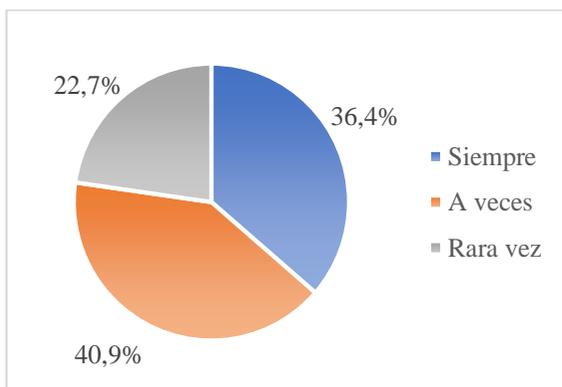


Fuente: Elaboración propia

En cuanto al gráfico de la subdimensión “Realiza clases con nuevos métodos / herramientas”, se vislumbra que un 57,6% de los encuestados siempre está en búsqueda de nuevos métodos de enseñanza, dando espacio a un 37,9% que sólo a veces busca nuevas

estrategias para la formación estudiantil. El gráfico indica que un 1,5% del total de docentes rara vez extiende sus posibilidades a nuevos métodos y herramientas, denotando que un 3% nunca se ha dispuesto a la actualización mediante clases innovadoras. El resultado más próximo, hace deducir que con el cambio de modalidad un porcentaje alto de docentes reconoce el valor de la innovación para el mejoramiento de los aprendizajes, estableciéndolo como la base sustancial de la nueva modalidad de trabajo en plataformas, dando espacio al uso de nuevas metodologías innovadoras durante la pandemia, probablemente menos utilizadas durante la educación presencial.

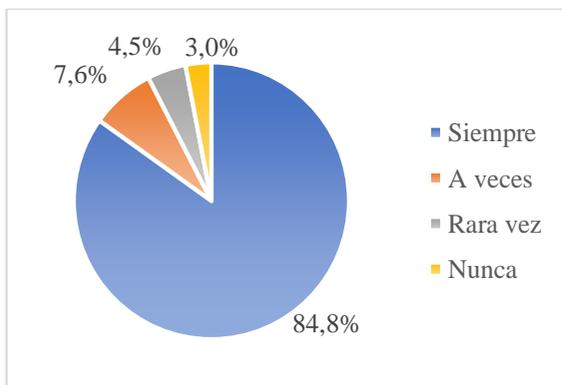
**Gráfico N° 35:** Resultados subdimensión “Asiste / participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia”



Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico N° 35 referente a la subdimensión “Asiste / participa en cursos de enseñanza y aprendizaje a distancia”, los resultados dan muestra que un 36,4% de los docentes siempre participa de manera activa en cursos de formación a distancia, mientras que un 40,9% sólo a veces, y un 22,7% rara vez se hace partícipe de educación a distancia como parte de su actualización pedagógica. De acuerdo con estos datos se puede inferir que existe interés por la actualización de contenidos y el mejoramiento de su enseñanza y formación pedagógica, de parte de los docentes.

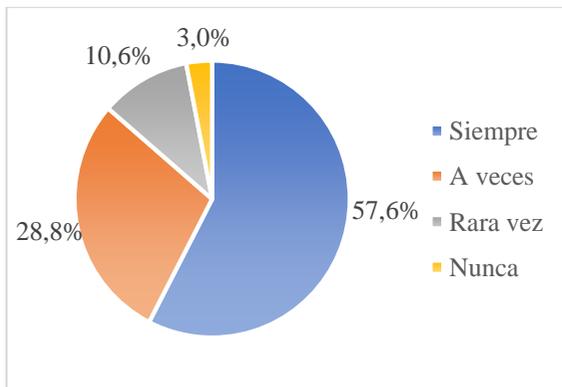
**Gráfico N° 36:** Resultados subdimensión “Participa en reuniones pedagógicas a distancia”



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al gráfico N° 36 y los datos obtenidos en la subdimensión “Participa en reuniones pedagógicas a distancia” es posible indicar que el 84,8% siempre participa activamente de las reuniones pedagógicas establecidas, un 7,6% a veces se conecta, y sólo un 7,5% rara vez y nunca está presente en dichas reuniones. Teniendo en cuenta aquello, se infiere que desde la responsabilidad laboral docente, existe un porcentaje significativo que cumple regularmente, dejando claro lo fundamental del concepto de reunirse para la organización de actividades y planificación en general. De este modo, se puede vincular directamente este porcentaje a los parámetros de gestión interna y exigencia de cumplimiento.

**Gráfico N° 37:** Resultados subdimensión “Apoya a nivel socioemocional a las familias de los estudiantes”

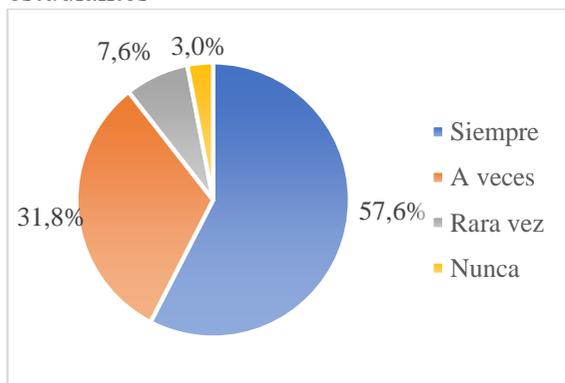


Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al gráfico N° 37 referente a la subdimensión “Apoya a nivel socioemocional a las familias de los estudiantes”, un 57,6 % de los encuestados indicó que siempre brinda apoyo socioemocional a las familias, un 28,8% de los docentes a veces se hace partícipe apoyando en este aspecto a los estudiantes y familia y un 10,6% rara vez, mientras que sólo un 3% de los profesores encuestados señala nunca haber apoyado a nivel socioemocional a las familias.

A partir de estos resultados es posible inferir que el apoyar socioemocionalmente a las familias de los estudiantes resultó ser una acción que la mayor parte de los docentes encuestados realizó durante este periodo de trabajo remoto, debido a que la estabilidad social y emocional se vio afectada producto de los efectos de la pandemia.

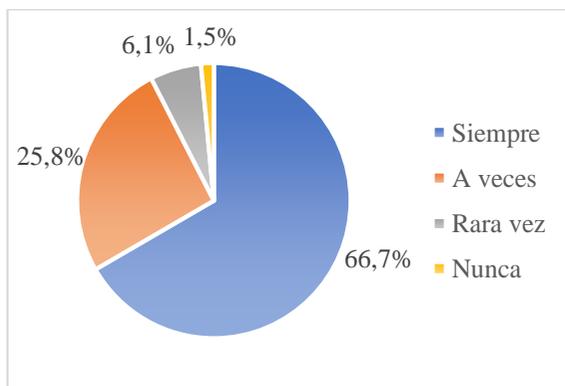
**Gráfico N° 38:** Resultados subdimensión “Apoya pedagógicamente a las familias de los estudiantes”



Fuente: Elaboración propia

Con base en el gráfico N° 38 de la subdimensión “Apoya pedagógicamente a las familias de los estudiantes”, se puede señalar que un porcentaje del 57,6% de los docentes encuestados indicó que siempre se vincula pedagógicamente mediante el apoyo a las familias, además, un 31,8% sólo a veces lo hace, y un 10,6% rara vez o nunca brinda este apoyo. En este sentido, se infiere que los docentes están comprometidos con las prácticas pedagógicas de sus estudiantes, pues dan importancia y relevancia al apoyo pedagógico que se les puede entregar a las familias para la continuación del proceso educativo de sus hijos desde sus hogares.

**Gráfico N° 39:** Resultados subdimensión “Efectúa llamadas telefónicas y/o video llamadas”



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en el gráfico N° 39, según los datos recopilados en la subdimensión “Efectúa llamadas telefónicas y/o video”, los resultados a partir de las respuestas, un 66,7% de los encuestados indicó que siempre se comunica por teléfono o video con los estudiantes y familia. En tanto un 25,8% sólo a veces efectúa esta acción y un 8% del total rara vez o nunca establece comunicación mediante este método con los alumnos y familia. Tomando en cuenta esta acción en contexto pandemia y educación a distancia, es posible inferir que el porcentaje de docentes con poca comunicación, que representan los menos numéricamente

podrían tener déficit en los resultados generales, a diferencia del porcentaje más alto de los profesionales que si ejecutan esta acción como parte de sus actividades cotidianas, pudiendo conocer de manera regular la situación particular de sus estudiantes para subsanar falencias o fortalecer de manera pronta el proceso educativo y no al final de éste.

En conclusión, con base en a la dimensión “Rutina de trabajo” y las subdimensiones que la involucran, se puede indicar que en general los docentes han accedido a reorganizar y readecuar sus rutinas y tiempos de trabajo pedagógico en función de un proceso educativo a distancia.

#### 4.2.2. Dimensión estrategias educativas

La segunda dimensión de la encuesta docente, aborda lo relacionado a “Estrategias educativas”, ésta se entiende como los métodos, procedimientos y recursos implementados durante la crisis sanitaria COVID – 19. Bajo este marco, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 9), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

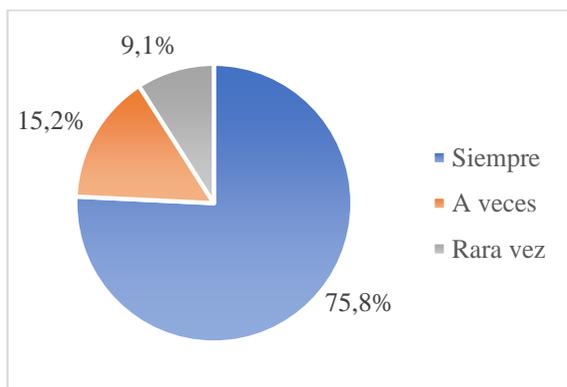
**Tabla N° 9:** Resultados dimensión estrategias educativas

Subdimensión / Preguntas	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Uso de materiales digitales	50 (75,8%)	10 (15,2%)	6 (9,1%)	0 (0%)
Orientaciones a las familias	28 (42,4%)	25 (37,9%)	9 (13,6%)	4 (6,1%)
Uso de materiales disponibles en el colegio	26 (39,4%)	21 (31,8%)	9 (13,6%)	10 (15,2%)
Clases de video grabadas	30 (45,5%)	12 (18,2%)	12 (18,2%)	12 (18,2%)
Enviar actividades escolares impresas	23 (34,8%)	23 (34,8%)	7 (10,6%)	13 (19,7%)
Clases on line	39 (59,1%)	3 (4,5%)	8 (12,1%)	16 (24,2%)
Comunicación por radio	1 (1,5%)	1 (1,5%)	9 (13,6%)	55 (83,3%)

Fuente: Elaboración propia

Respecto al gráfico N° 40, correspondiente a la subdimensión “Uso de materiales digitales” es posible señalar que la mayor concentración de respuestas docentes indica que un 75,8% de los encuestados, siempre hace uso de materiales digitales, mientras que un 15,2% del total solo a veces hace uso de este recurso pedagógico, dando gran espacio a un porcentaje alto de profesionales que rara vez optan la adaptación a estos materiales, correspondiente al 9,1%.

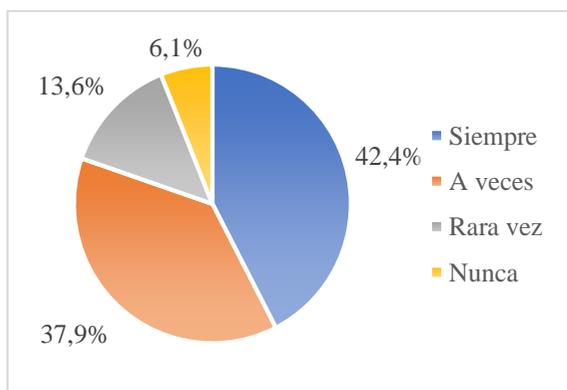
**Gráfico N° 40:** Resultados subdimensión “Uso de materiales digitales”



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, ningún encuestado señaló que no hace uso de materiales digitales, demostrando que, en circunstancias de educación a distancia y trabajo remoto, se hace imprescindible esta acción como apoyo para el desempeño y realización de los procesos pedagógicos.

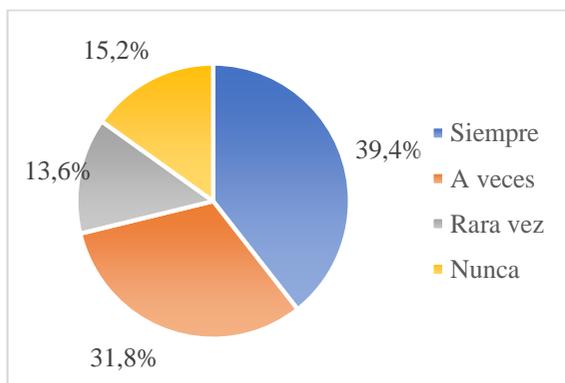
**Gráfico N° 41:** Resultados subdimensión “Orientaciones a las familias”



Fuente: Elaboración propia

Con relación al gráfico N° 41, correspondiente a la subdimensión “Orientaciones a las Familias”, los datos muestran que un 42,4% de los docentes encuestados siempre realizó orientaciones a las familias, mientras que un 37,9% sólo a veces ejecutó esta acción. Del total de encuestados un 13,6% señala que rara vez orientó a las familias durante el proceso y un 6,1% de los docentes nunca entregó orientaciones familiares. Por lo cual se infiere que existió preocupación de parte de los profesores por generar lineamientos a las familias, en relación al acompañamiento y seguimiento del proceso educativo de los estudiantes.

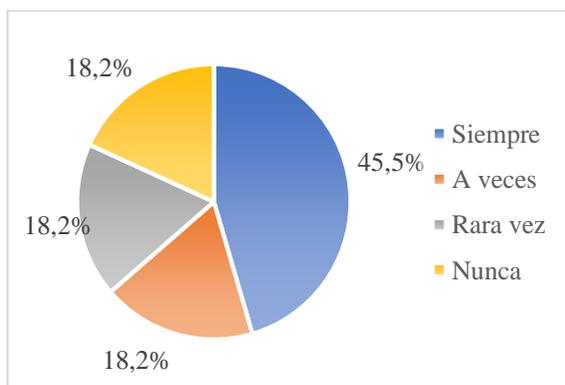
**Gráfico N° 42:** Resultados subdimensión “Uso de materiales disponibles en el colegio”



Fuente: Elaboración propia

Según indican los datos del gráfico N° 42 referido a la subdimensión “Uso de materiales disponibles en el colegio” es posible mencionar que el 39,4% siempre utilizó estos insumos en su quehacer laboral, también el 31,8% indicó que a veces hizo uso de los materiales disponibles, dejando un porcentaje del 28,8% que rara vez y nunca establecieron estos recursos como prioridad para la ejecución de sus clases. De acuerdo a estos resultados, se puede inferir que los recursos disponibles fueron adecuados para gran parte de los docentes, pues hicieron un uso regular de éstos, sin embargo, en algunos casos posiblemente los materiales que se encontraban en el establecimiento no suplían las necesidades para la educación a distancia o bien dichos insumos no facilitaban el trabajo remoto.

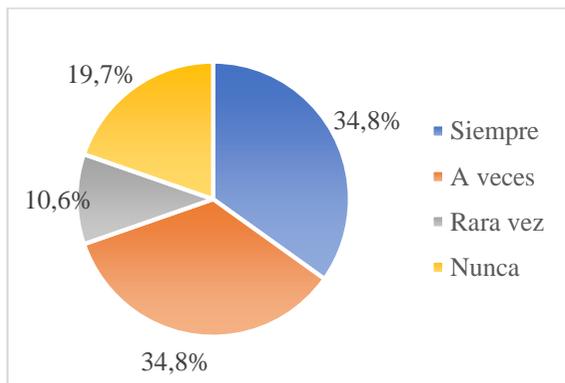
**Gráfico N° 43:** Resultados subdimensión “Clases de video grabadas”



Fuente: Elaboración propia

Según la información recopilada del gráfico N° 43 respecto a la subdimensión “Clases de video grabadas”, un 45,5% de los encuestados respondió que siempre utilizó este recurso y un 18,2% a veces ejecutó esta acción. Mientras que un 18,2% señala que rara vez utilizó clases de video grabadas y el 18,2% restante no utilizó esta herramienta. Del análisis de los datos se puede inferir que la mayor parte de los encuestados efectivamente utilizó esta herramienta digital como recurso pedagógico.

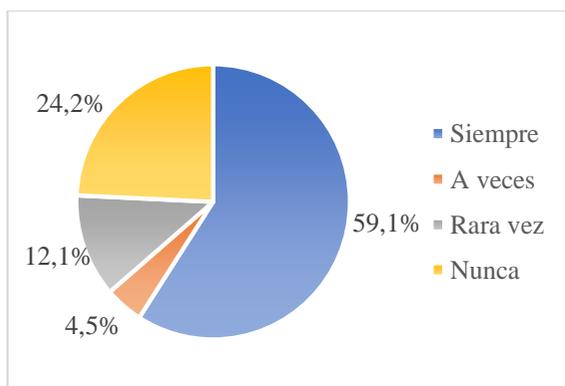
**Gráfico N° 44:** Resultados subdimensión “Enviar actividades escolares impresas”



Fuente: Elaboración propia

Según la gráfica N° 44, de la subdimensión “Enviar actividades escolares impresas”, es posible indicar que un 34,8% de los encuestados siempre ejecutó esta acción como parte del proceso habitual de enseñanza y aprendizaje, mientras que un 34,8% a veces le dedicó tiempo al envío de documentación impresa. El porcentaje restante, equivalente al 30,4% mencionó no ser parte de los profesores que activamente envían información impresa. De lo anterior se deduce que los estudiantes no requieren en igual medida de material impreso.

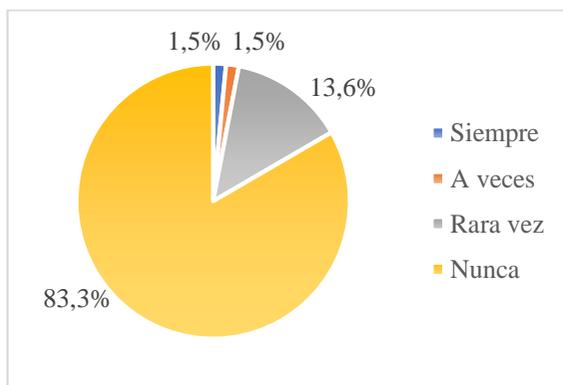
**Gráfico N° 45:** Resultados subdimensión “Clases on line”



Fuente: Elaboración propia

Respecto a los datos recopilados en el gráfico N° 45, resulta que en la subdimensión “Clases on line”, un alto número de docentes indicó que siempre ejecutaron dichas clases, correspondientes a un 59,1%, mientras que el 16,6% a veces o rara vez implementó esta modalidad para la enseñanza. A su vez, el 24% de los encuestados no participó de esta modalidad, de éste último es posible indicar que se pudo provocar por desconocimiento tecnológico, baja exigencia laboral, negación a la actividad on line o realización de otras estrategias de educación a distancia; y, por otra parte, también se puede inferir la implicancia de que un alto porcentajes de estudiantes no tuviese clases on line.

**Gráfico N° 46:** Resultados subdimensión “Comunicación por radio”



Fuente: Elaboración propia

Con relación al gráfico N° 46, de la subdimensión “Comunicación por radio”, un total del 83,3% indicó que nunca se comunicó de tal forma, dejando espacio a un 16,6% que utilizó este medio de comunicación para la interacción con los estudiantes y familia. De lo anterior, se infiere que actualmente no se prioriza la radio como medio de comunicación a distancia entre los docentes y sus estudiantes, posiblemente porque utilizan otros medios más directos como entrega de material impreso o cápsulas de video.

En síntesis, respecto a la dimensión “Estrategias educativas”, se muestra la apertura de los docentes a la incorporación de nuevas modalidades de enseñanza y readecuación de su trabajo presencial a uno a distancia. Además, cabe mencionar el esfuerzo empleado en la utilización de los medios y recursos disponibles para dar garantía a la continuidad del proceso de enseñanza. Por otra parte, a pesar de que en general las respuestas fueron favorables ante la ejecución de diversas estrategias educativas, se hace necesario fortalecer y potenciar el trabajo docente para una educación a distancia, ya sea mediante capacitaciones o asistencia frente a la diversificación de la enseñanza, en miras de propiciar un proceso educativo contextualizado e innovador para sus estudiantes.

#### **4.2.3. Dimensión efectos del contexto**

A continuación, se presenta resultados obtenidos en la dimensión “Efectos del contexto” (ver Tabla N° 10), la cual busca mostrar la percepción de los docentes sobre qué consecuencias pudo traer la educación a distancia en el contexto de pandemia COVID – 19. En ese sentido, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 10), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Tabla N° 10:** Resultados dimensión efectos del contexto

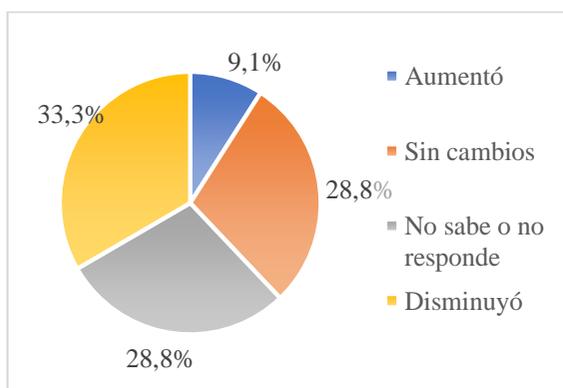
Subdimensión / Preguntas	Aumentó	Sin cambios	No sabe o no responde	Disminuyó
El aprendizaje en el estudiante	6 (9,1%)	19 (28,8%)	19 (28,8%)	22 (33,3%)
La motivación en el estudiante	3 (4,5%)	11 (16,7%)	6 (9,1%)	46 (69,7%)
Mi motivación	18 (27,3%)	21 (31,8%)	2 (3%)	25 (37,9%)
Desarrollo de mis tareas propuestas	30 (45,5%)	23 (34,8%)	2 (3%)	11 (16,7%)
Desarrollo de las tareas de los estudiantes	10 (15,2%)	11 (16,7%)	5 (7,6%)	40 (60,6%)

Fuente: Elaboración propia

En relación a la gráfica N° 47, de la subdimensión “El aprendizaje en el estudiante”, sólo el 9,1% de los docentes indicó que el aprendizaje de sus estudiantes aumentó, mostrando que un porcentaje alto de estudiantes no tuvo cambios en sus aprendizajes (28,8% de los docentes responden aquello). Además, el 28,8% de los profesores menciona no saber o simplemente no responde dicho enunciado.

Siendo uno de los porcentajes más altos, el 33,3% de los profesionales indicó que el aprendizaje de sus estudiantes disminuyó, lo que hace inferir que a pesar de las distintas estrategias de enseñanza empleadas para una educación a distancia o remota, no se logró lo planificado, posiblemente por factores que van más allá de la labor docente, como los procesos de gestión, directrices ministeriales, dinámica familiar, entre otros.

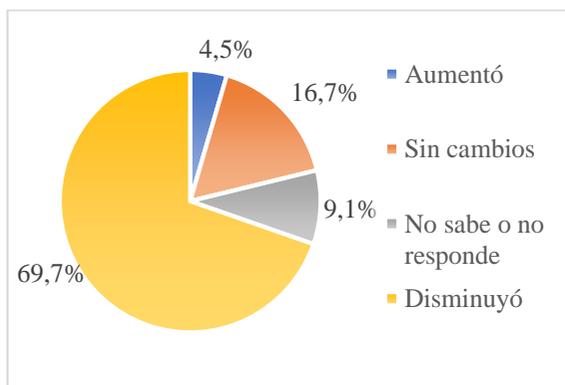
**Gráfico N° 47:** Resultados subdimensión “El aprendizaje en el estudiante”



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al gráfico N° 48, de la subdimensión “La motivación en el estudiante”, es posible indicar que un 69,7% de la población encuestada menciona que hubo una disminución de la motivación en los estudiantes. Declarando un 4,5% de los docentes encuestados que dicha subdimensión aumentó y un 21,2% del total que no hubo cambios o simplemente no respondieron por no saber.

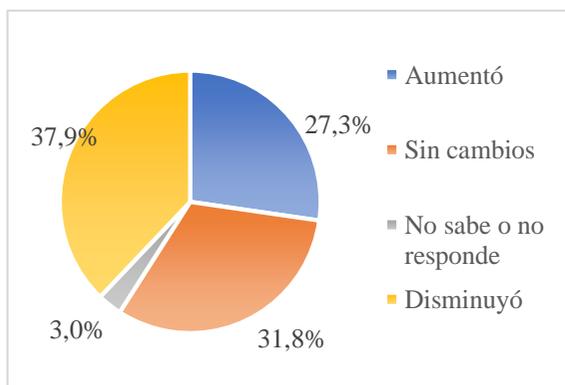
**Gráfico N° 48:** Resultados subdimensión “La motivación en el estudiante”



Fuente: Elaboración propia

Ante estos resultados, se infiere que la motivación de los estudiantes pudo disminuir debido a la modalidad de educación a distancia o por la emergencia sanitaria propiamente tal. En este sentido, también puede ocurrir que los estudiantes no observen objetivos claros en los procesos de enseñanza y se encuentren insatisfechos con la modalidad de trabajo. Por otro lado, los resultados también podrían indicar que la dinámica familiar no está ayudando a que los estudiantes puedan tener un ambiente propicio para el estudio lo que provocaría desinterés y desmotivación frente a su proceso educativo.

**Gráfico N° 49:** Resultados subdimensión “Mi motivación”

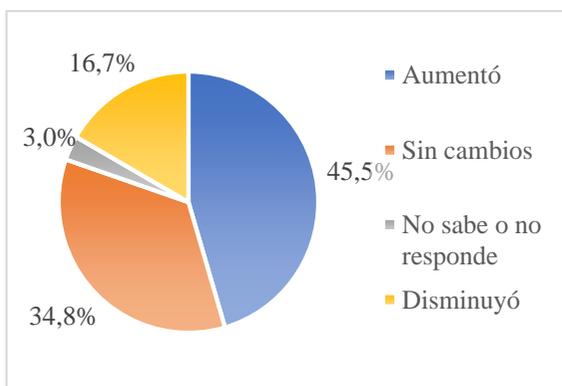


Fuente: Elaboración propia

El gráfico N° 49, referente a la subdimensión “Mi motivación”, indica que hubo un aumento de la motivación en un 27,3% de los encuestados, otro 31,8% de los profesionales se mantuvo sin cambios en este factor y un 37,9% de los profesores disminuyó su motivación en relación a su quehacer laboral. Bajo este marco, es posible que los resultados se deban al cambio repentino de modelo de enseñanza producto de una emergente crisis sanitaria, en este sentido, se puede deducir que los docentes que dicen haber visto incrementada su motivación pueden corresponder a profesionales que tienen una mayor capacidad de adaptación y aceptación a los cambios y estabilidad emocional, en cambio, los profesionales que mencionan haber visto disminuir su motivación, se les puede relacionar el estar

insatisfechos con las prácticas empleadas para procurar garantizar una continuidad en el proceso de enseñanza.

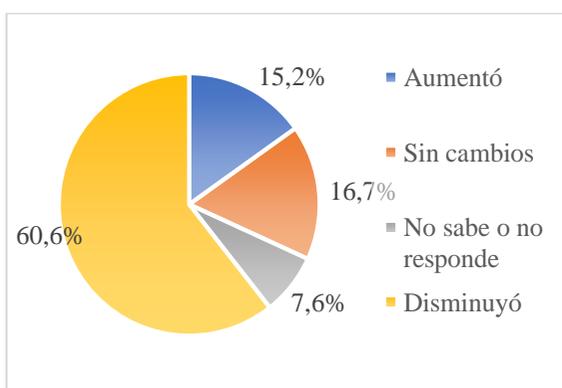
**Gráfico N° 50:** Resultados subdimensión “Desarrollo de mis tareas propuestas”



Fuente: Elaboración propia

Según hace referencia el gráfico N° 50, correspondiente a la subdimensión “Desarrollo de mis tareas propuestas”, las respuestas arrojaron los siguientes porcentajes, un 45,5% de los encuestados aumentó el desarrollo de actividades asociadas a la función docente, quedando un 34,8% del total sin cambios y un 16,7% vio disminuido su desarrollo de actividades propuestas mientras que solo un 3% dice no saber o no responde. De esta forma se puede inferir que uno de los posibles factores que mermaron el desarrollo de tareas en los docentes podría estar asociado a la disminución de los tiempos para la organización y planificación pedagógica y, por el contrario, el incremento de adecuaciones y trabajo pedagógico pudo haber incidido en el alto porcentaje de docentes que menciona haber aumentado la realización de sus tareas propuestas.

**Gráfico N° 51:** Resultados subdimensión “Desarrollo de las tareas de los estudiantes”



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados del gráfico N° 51, en la subdimensión “Desarrollo de las tareas de los estudiantes”, se puede señalar que el porcentaje preponderante de un 60,6%, corresponde a los docentes que dicen haber visto disminuido la realización de tareas por

parte de los estudiantes, lejano al 15,2% de los docentes que dicen que sus estudiantes aumentaron el desarrollo de su trabajo escolar. Además, de que un 16,7% del total de encuestados dicen que no hubo cambios en este ámbito y un 7,6% indicó no saber respecto al tema.

Según estos datos, se deduce que posiblemente las dificultades de conectividad y acceso a las actividades pedagógicas limitaron la respuesta frente al desarrollo de tareas por parte de los estudiantes, como también pudo haber afectado el desinterés y desmotivación de los estudiantes por las labores pedagógicas.

Finalmente, los resultados obtenidos de la dimensión “Efectos del contexto”, dan luces generales de las consecuencias asociadas al nuevo formato empleado para garantizar la continuidad del proceso educativo, información relevante del funcionamiento según la percepción de los docentes. Pues, es posible concluir que a pesar de los esfuerzos de los docentes por realizar un trabajo pedagógico en un contexto emergente, éstos perciben que sus estudiantes no están progresando en sus aprendizajes y se están desmotivando, es por ello que urge la necesidad de replantearse la forma con la que se está implementando el modelo educativo a distancia, si bien, es esperable que ocurran dificultades pedagógicas en un inicio de esta crisis sanitaria por no haber precedentes, se está a tiempo para reevaluar y ocuparse del cómo se está llevando el proceso educativo en miras de un trabajo pedagógico eficiente y eficaz.

#### 4.2.4. Dimensión escuela – familia

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión denominada “Escuela – familia”, entendida como la comunicación, participación y vínculo que se desarrolló durante la crisis sanitaria entre la escuela y las familias. En este marco, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 11), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

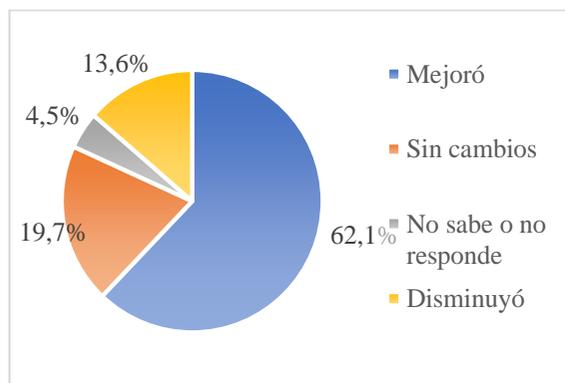
**Tabla N° 11:** Resultados dimensión escuela – familia

Subdimensión / Preguntas	Mejóro	Sin cambios	No sabe o no responde	Disminuyó
La comunicación	41 (62,1%)	13 (19,7%)	3 (4,5%)	9 (13,6%)
La participación	14 (21,2%)	26 (39,4%)	7 (10,6%)	19 (28,8%)
El vínculo afectivo	25 (37,9%)	25 (37,9%)	7 (10,6%)	9 (13,6%)

Fuente: Elaboración propia

Los datos entregados por el gráfico N° 52, correspondiente a la subdimensión “La comunicación”, permiten indicar que un 62,1% de los docentes perciben que la comunicación entre la escuela y familia mejoró, mientras que un 19,7% dice que no hubo cambios en este aspecto y un 13,6% menciona que la comunicación se vio disminuida.

**Gráfico N° 52:** Resultados subdimensión “La comunicación”

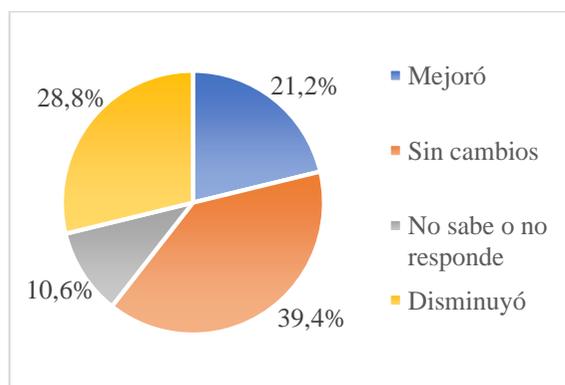


Fuente: Elaboración propia

Debido al alto porcentaje de docentes que considera mejoras en la comunicación, se infiere que este incremento se debe a los recursos empleados para poder relacionarse con las familias, es decir, al uso de plataformas digitales y/o medios de comunicación existentes como redes sociales.

En cuanto al gráfico N° 53, que representa la subdimensión “La participación”, muestra una disparidad en las respuestas de los docentes, pues un 21,2% de los docentes asocian una mejoría en este ámbito, un 39,4% dicen no notar cambios, un 10,6% no sabe o no responde y un 28,8% indica que, según su percepción, disminuyó.

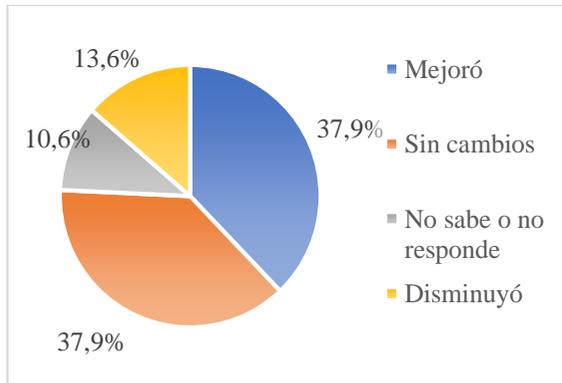
**Gráfico N° 53:** Resultados subdimensión “La participación”



Fuente: Elaboración propia

En efecto, se infiere a partir de los resultados que la participación no se ha visto afectada o ha disminuido entre la escuela y la familia, posiblemente atribuible a la medida de distanciamiento social que se ha tenido que implementar en el marco de la crisis sanitaria, pues por motivo de prevención no es factible realizar reuniones físicas. Por otra parte, que el quinto de los docentes perciba que sí mejoró la participación de las familias, se puede deber a que pueda existir un mayor interés y preocupación por parte de la comunidad, intentando relacionarse por otros medios más allá del físico.

**Gráfico N° 54:** Resultados subdimensión “El vínculo afectivo”



En tanto el gráfico N° 54 representativo de la subdimensión “El vínculo afectivo”, indica que el 37,9% de los encuestados manifestó que mejoró dicho ámbito, mientras que un número idéntico de profesionales manifestó que no hubo cambio alguno. Por su parte, los encuestados que respondieron no saber representan al 10,6% del total y los docentes que señalan que disminuyó el vínculo, corresponden a un 13,6%. Según estos datos, se deduce que, en relación al caso desfavorable uno de los posibles factores que produjo este fenómeno fue el distanciamiento social; por otro lado, en el caso de mejoría, se infiere que es probable que el vínculo escuela – familia se haya potenciado debido a la necesidad de establecer una comunicación más fluida para dar continuación al trabajo pedagógico y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, implicando un mayor vínculo afectivo entre los actores.

En síntesis, de acuerdo con los resultados de esta dimensión, es posible inferir que los docentes perciben una mejoría en los niveles de comunicación entre la escuela y las familias, pese a aquello, no implicó grandes cambios en la participación de la comunidad como también en el vínculo afectivo. En este sentido, se torna necesario observar este ámbito deficitario, pues puede llegar a ser un limitante en el proceso educativo, ya que si no se cuenta con la participación de las familias y no se genera una comunicación efectiva podría implicar que los estudiantes no sean apoyados ni contenidos adecuadamente desde sus hogares, en el aspecto educacional.

#### **4.2.5. Dimensión escuela – profesor**

A continuación, se muestra un análisis de los resultados correspondientes a la dimensión “Escuela – profesor”, entendida como el apoyo otorgado y las horas de trabajo impuesto a los docentes durante su labor pedagógica en el marco de la pandemia COVID – 19. En ese sentido, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 12), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

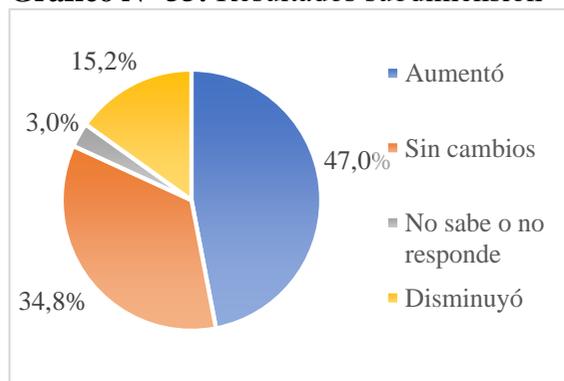
**Tabla N° 12:** Resultados dimensión escuela – profesor

Subdimensión / Preguntas	Aumentó	Sin cambios	No sabe o no responde	Disminuyó
Apoyo al docente	31 (47%)	23 (34,8%)	2 (3%)	10 (15,2%)
Las horas de trabajo	53 (80,3%)	8 (12,1%)	1 (1,5%)	4 (6,1%)

Fuente: Elaboración propia

Según el gráfico N° 55, de la subdimensión “Apoyo al docente”, es posible mencionar que el 47% de los participantes manifestó que hubo un incremento del apoyo al docente desde distintos ámbitos para el desarrollo de las actividades pedagógicas y un 34,8% indicó no sentir este apoyo, a pesar de las directrices genéricas dadas por el MINEDUC para el trabajo a distancia. Es así como un 15,2% indica que disminuyó el apoyo al docente en este periodo, mientras que un 3% indicó no saber o no responde ante esta pregunta.

**Gráfico N° 55:** Resultados subdimensión “Apoyo al docente”

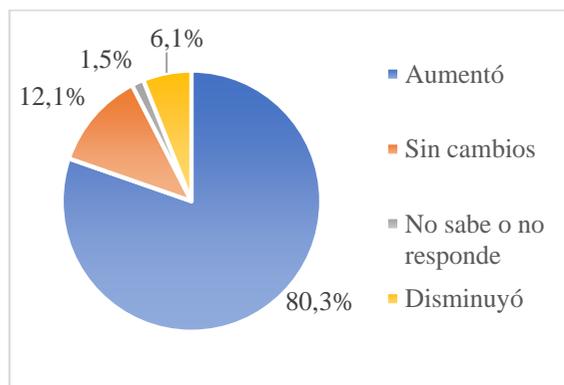


Fuente: Elaboración propia

De esta forma, los resultados hacen inferir que es habitual que desde los equipos de gestión escolar se entreguen diversos apoyos a los docentes, situación que se ha incrementado en este periodo de trabajo pedagógico a distancia. Sin embargo, un porcentaje menor de encuestados señalan haber recibido menos apoyo que en un contexto habitual.

En relación al gráfico N° 56, correspondiente a la subdimensión “Las horas de trabajo”, es posible vislumbrar el alto porcentaje de docentes, correspondiente al 80,3%, que indican un incremento en sus horas de trabajo. Siendo un 19,6% restante los que respondieron que no hubo cambios, no sabe o disminuyó su carga horaria (12,1%, 1,5% y 6,1% respectivamente).

**Gráfico N° 56:** Resultados subdimensión “Las horas de trabajo”



Fuente: Elaboración propia

Con base en los resultados, es posible inferir que el aumento de horas de trabajo se deba a la reestructuración del modelo de enseñanza presencial a una a distancia, pues no había precedentes sobre el proceso educativo a distancia a nivel escolar. En este sentido, es probable que el incremento horario se deba a que todo lo planificado para una enseñanza presencial se adecuó a uno a distancia debiendo aprender y utilizar sobre la marcha plataformas digitales u otros mecanismos que requirieron más del tiempo estimado. Por otra parte, en algunos establecimientos educacionales se entregó canastas de alimentación y/u otros recursos a las familias, lo que muchas veces estuvo a cargo de docentes, destinando parte de su tiempo para otros asuntos en aquello.

En síntesis, a partir de las respuestas obtenidas en la encuesta propuesta a los docentes, es factible indicar que, si bien se observó un aumento del apoyo de la institución educativa a los docentes, las horas de trabajo también se incrementaron. Por ende, los resultados dan muestra de que, durante el periodo lectivo bajo el contexto de pandemia, los docentes se vieron enfrentados a una labor y carga más pesada que en condiciones de normalidad, lo que precisa tener en cuenta que para un eventual retorno a clases se necesitará una planificación y organización horaria idónea de parte de la gestión pedagógica, que no contemple sobrecargas en el quehacer docente.

#### **4.2.6. Dimensión regreso a las escuelas**

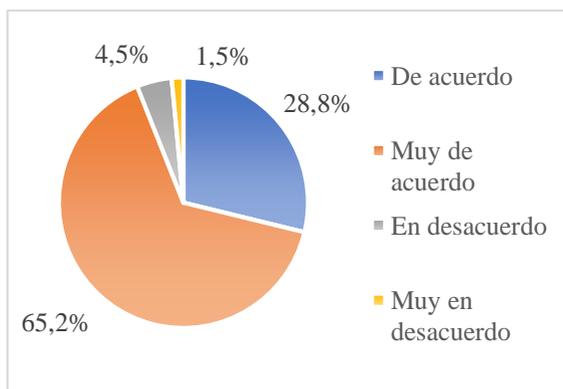
El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión denominada “Regreso a las escuelas”, entendida como las posibles prácticas y acciones que se harían en un eventual retorno a clases presenciales. Bajo este marco, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 13), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis por cada sub – dimensión.

**Tabla N° 13:** Resultados dimensión regreso a las escuelas

Subdimensión / Preguntas	De acuerdo	Muy de acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Readecuación de los modelos de evaluación	19 (28,8%)	43 (65,2%)	3 (4,5%)	1 (1,5%)
Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases	11 (16,7%)	50 (75,8%)	3 (4,5%)	2 (3%)
Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial	19 (28,8%)	37 (56,1%)	6 (9,1%)	4 (6%)
Reemplazo/ajustes de los contenidos	12 (18,2%)	50 (75,8%)	4 (6,1%)	0 (0%)
Extensión del año escolar 2020 a 2021	7 (10,6%)	14 (21,2%)	18 (27,3%)	27 (40,9%)
Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales	5 (7,6%)	11 (16,7%)	19 (28,8%)	31 (47%)
Cancelación del año escolar	6 (9,1%)	7 (10,6%)	15 (22,7%)	38 (57,6%)
Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos	11 (16,7%)	52 (78,8%)	2 (3%)	1 (1,5%)

Fuente: Elaboración propia

**Gráfico N° 57:** Resultados subdimensión “Readecuación de los modelos de evaluación”



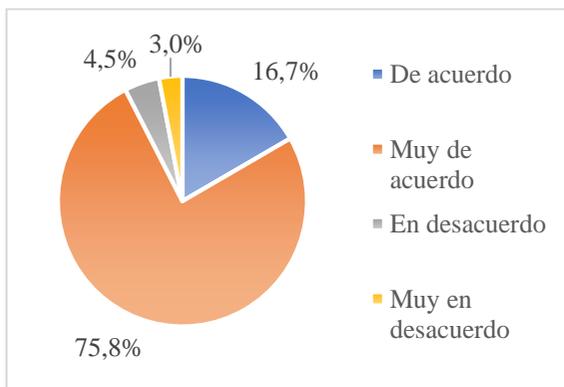
Fuente: Elaboración propia

En relación a la dimensión “Regreso a las escuelas” y de acuerdo con los datos obtenidos en la subdimensión “Readecuación de los modelos de evaluación”, se puede señalar que los resultados del gráfico N° 57, indican que un 93,4% de los encuestados señalan estar de acuerdo o muy de acuerdo respecto a la necesidad de readecuar los modelos de evaluación en un posible regreso a las escuelas (28,8% y 65,2% respectivamente), mientras que sólo un 6% de los encuestados se opone a la readecuación en la forma de evaluar.

Los resultados afirman que la mayoría de los docentes están a favor de readecuar los modelos de evaluación, posiblemente se considera que el contexto en el cual se

desarrollaron anteriormente las clases fue a distancia, como también que el modo de emplear el proceso de enseñanza y aprendizaje fue distinto según la realidad educativa.

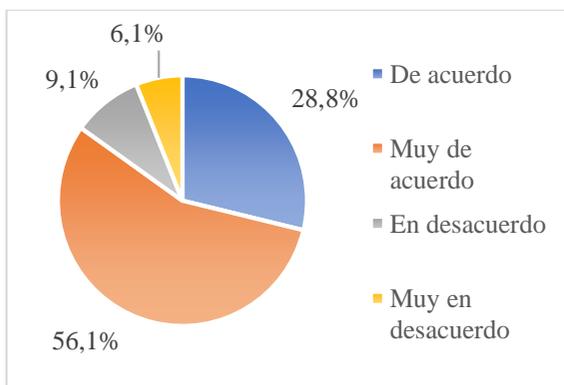
**Gráfico N° 58:** Resultados subdimensión “Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases”



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al gráfico N° 58, respecto de la subdimensión “Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases”, un 92,5% de los encuestados se mostró a favor de que, en un posible retorno a clases, la distribución de los alumnos debe ser de tal manera que se pueda lograr un distanciamiento social dentro del aula. A su vez, sólo un 7,5% de los docentes se mostró en desacuerdo con la idea de distribuir a los estudiantes. Debido a lo anterior, se infiere que existe preocupación en los docentes por tomar las medidas necesarias para evitar un posible contagio dentro de la sala de clases.

**Gráfico N° 59:** Resultados subdimensión “Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial”

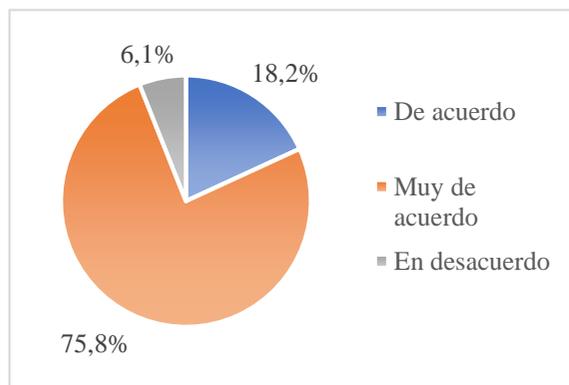


Fuente: Elaboración propia

En relación a la subdimensión “Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial”, los datos del gráfico N° 59, indican que el 84,9% de los docentes mostró estar de acuerdo o muy de acuerdo con la idea de una educación mixta y alrededor de un 15% indica estar en desacuerdo. A partir de lo anterior, se deduce que en general los docentes

coinciden en la necesidad de continuar con una modalidad educativa mixta, es decir, complementar la educación presencial con la en línea. Pues el contexto sanitario no permite que se vuelva a una educación formal presencial es su totalidad, ya que en su defecto sería un factor de riesgo no tomar las medidas de distanciamiento ante el virus COVID – 19.

**Gráfico N° 60:** Resultados subdimensión “Reemplazo/ajustes de los contenidos”

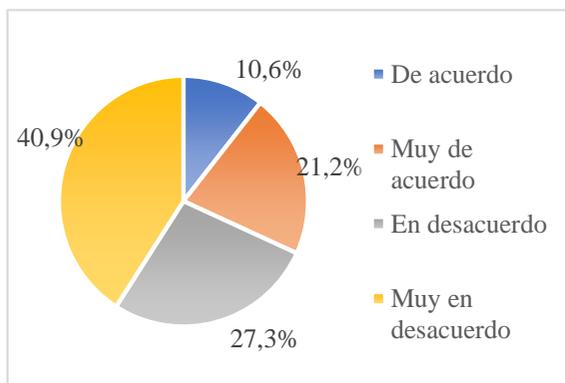


Fuente: Elaboración propia

En relación al gráfico N° 60, correspondiente a la subdimensión “Reemplazo/ajustes de los contenidos”, del total de docentes encuestados un 94% está de acuerdo o muy de acuerdo con la necesidad de reemplazar o ajustar los contenidos en una eventual vuelta a clases presenciales el año 2021 (18,2% y 75,8% respectivamente). Sin embargo, un 6,1% de los docentes indican estar en desacuerdo frente a esta acción.

Con base en los resultados, se deduce que la coincidencia de que los docentes prefieran reemplazar/ajustar los contenidos en un eventual retorno a clases se deba a que ajustar los contenidos o realizar una priorización curricular, como la que propuso MINEDUC, sea considerado propicio en un escenario como el que se encuentra actualmente la educación chilena. Pues, la forma de entregar la enseñanza cambió a uno a distancia producto de las medidas sanitarias en función de prevenir un posible contagio por COVID – 19, por lo que se tuvo que readecuar todo el modelo educativo presencial, es así como en una eventual continuación del proceso educativo, sea presencial, mixto o totalmente a distancia, se podrá requerir observaciones acordes al contexto en el cual se está inmerso.

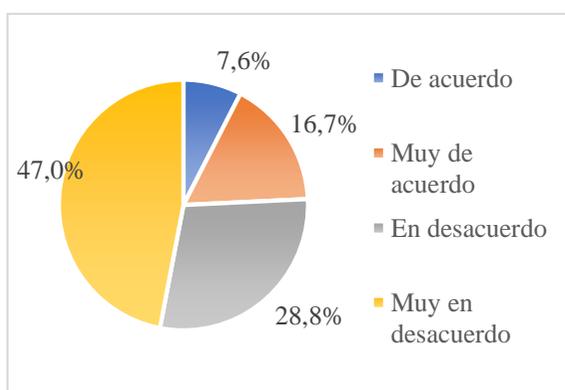
**Gráfico N° 61:** Resultados subdimensión “Extensión del año escolar 2020 a 2021”



Fuente: Elaboración propia

De la subdimensión “Extensión del año escolar 2020 a 2021”, el gráfico N° 61, muestra que un 10,6% de los encuestados está de acuerdo con esta medida y un 21,2% muy de acuerdo. Mientras que un 27,3% de los encuestados respondió estar en desacuerdo y un 40,9% muy en desacuerdo. En ese sentido se puede inferir que en su mayoría los docentes difieren de una posible extensión del año escolar 2020 a 2021, posiblemente porque creen necesario dar por terminado el año lectivo 2020 en función de planificar y organizar el nuevo año lectivo teniendo en cuenta las experiencias del proceso escolar recién pasado.

**Gráfico N° 62:** Resultados subdimensión “Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales”

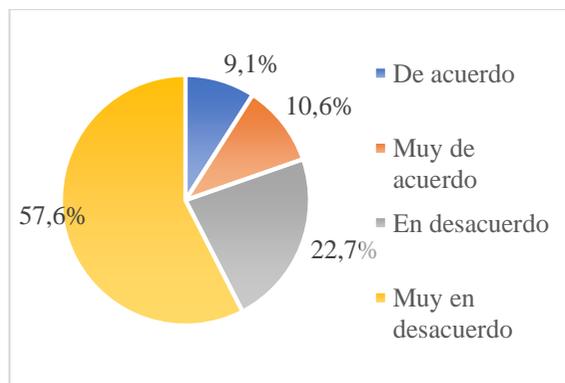


Fuente: Elaboración propia

Respecto a la subdimensión “Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales”, del gráfico N° 62, se puede observar que sólo un 24,3% se mostró estar de acuerdo o muy de acuerdo con el hecho de aumentar la carga de trabajo diaria. Mientras que un 75,8% de los docentes se mostró en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta medida (28,8% y 47% respectivamente). A partir de los resultados obtenidos se infiere que la mayoría de los docentes se muestra en contra de esta medida posiblemente ya que durante el año 2020 pudo significar un esfuerzo personal el tener que reajustar las rutinas diarias para poder implementar el proceso educativo a distancia, como

también que consideren que el aumento de carga diaria no afecte positivamente en el nivel de cumplimiento laboral impuesto.

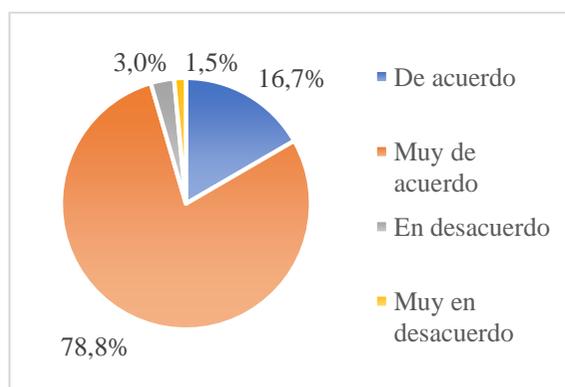
**Gráfico N° 63:** Resultados subdimensión “Cancelación del año escolar”



Fuente: Elaboración propia

Sobre la subdimensión “Cancelación del año escolar” y de acuerdo a los resultados obtenidos en el gráfico N° 63, un 19,7% de los docentes encuestados afirman estar de acuerdo o muy de acuerdo con esta medida (9,1% y 10,6% respectivamente), mientras que el 80,3% de ellos se encuentra en desacuerdo o muy en desacuerdo (22,7% y 57,6% respectivamente). Este último resultado, se podría deber al esfuerzo que los docentes han empleado en la realización de las actividades pedagógicas con el fin de poder mantener el proceso educativo y dar garantía de que sus estudiantes continúen desarrollando sus aprendizajes pese a todas las dificultades, lo que cancelar el año escolar podría ser considerado en desmedro de aquello.

**Gráfico N° 64:** Resultados subdimensión “Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos”



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la última subdimensión, “Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos” los resultados obtenidos que deja ver en el gráfico N° 64, indican que un 16,7% de los docentes se encuentra a favor de esta medida, mientras que un 78,8% afirma estar muy de acuerdo. A su vez, sólo un 4,5% de los docentes se encuentra

en desacuerdo o muy en desacuerdo con esta medida (3% y 1,5% respectivamente). En ese sentido, los resultados permiten deducir que existe una preocupación por parte de los docentes ante la necesidad de adecuar las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos, pues se estaría resguardando la salud tanto de los estudiantes como de toda la comunidad educativa teniendo en cuenta un escenario propicio para poder estar.

Finalmente, en relación a la subdimensión “Otras” un 10,6% de los docentes respondió haciendo mención a la necesidad de inmunizar a la población antes de un retorno a clases y al apoyo tecnológico en el trabajo pedagógico, como lo relacionado a la conectividad. Entre las ideas que expresaron los docentes se encuentra: “no se debe volver a clases hasta que no exista plena certeza de que el contagio es mínimo o nulo, además del acceso a vacunas para toda la ciudadanía”, “apoyo en el trabajo del uso de tiempo y tecnológico”, “es fundamental contar con todas las condiciones de seguridad, tanto para los niños y niñas como para los docentes y asistentes de la educación, idealmente vacunación masiva”, “mejorar la conectividad de los estudiantes con equipos e internet en sus hogares”.

Basados en los resultados presentados en la dimensión “Regreso a las escuelas” y las subdimensiones que la involucran, es posible mencionar que los docentes perciben que ante un eventual retorno a las aulas será necesario emplear acciones, tanto pedagógicas como las relacionadas al resguardo de la salud, para adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo el marco de la pandemia COVID – 19. En consecuencia, frente a este escenario será necesario tener en cuenta orientaciones para toda la comunidad educativa en función de posibles protocolos de salud y modelos de enseñanza a emplear, de modo que el regresar a las escuelas sea oportuno y seguro.

### **4.3. Cuestionario para familias**

El proceso de recogida de información tiene como finalidad analizar las opiniones de familias con algún estudiante en enseñanza media, con respecto al impacto de la Gestión Educativa en el contexto de crisis sanitaria. El instrumento fue respondido por 185 familias, incluye a lo menos un estudiante en enseñanza media científico-humanista de dependencia municipal y particular subvencionado de la Región del Maule. En cuanto a su distribución y en términos generales, las encuestas fueron respondidas mayoritariamente por la madre del estudiante (90%), siendo el padre, madrastra, hermano o sobrino el resto, conjuntamente cabe mencionar que la mayoría de los encuestados se concentra en edades entre 31 y 50 años (81%). Al mismo tiempo, gran parte de la muestra no tiene un trabajo estable (64%) y del total de personas encuestadas, un 41% posee un nivel de escolaridad básica incompleta como nivel máximo de estudios.

Por otro lado, la muestra da cuenta de que poco más de la mitad de las familias está compuesta por 1 o dos hijos (32,4% y 37,8% respectivamente) en etapa escolar, donde el total de familias tiene al menos un hijo en enseñanza media. Es posible indicar que el tipo de dependencia al cual asisten los estudiantes pertenecientes a las familias encuestadas son municipales (41,6%) y particulares subvencionados (58,9%).

En otro aspecto, en cuanto a los beneficios sociales otorgados por el Estado u otra identidad, los datos recogidos de las encuestas dan cuenta que las familias que participaron en este estudio indicaron recibir asignación familiar (44,9%), beca de alimentación (23,2%), beca de útiles escolares (24,4%) y/o pase escolar (40,5%).

Luego, el presente análisis cuantitativo es resultado del estudio de las 4 dimensiones que componen el cuestionario para las familias en el marco de la crisis sanitaria producto del COVID – 19: Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s), Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza – aprendizaje, Apoyos recibidos desde el centro educativo y Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos.

#### 4.3.1. Dimensión 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 denominada “Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)”, entendida como las prácticas, relacionadas al proceso educativo de los estudiantes, que las familias pudiesen haber desarrollado producto de la contingencia sanitaria. Bajo este marco, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 14), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

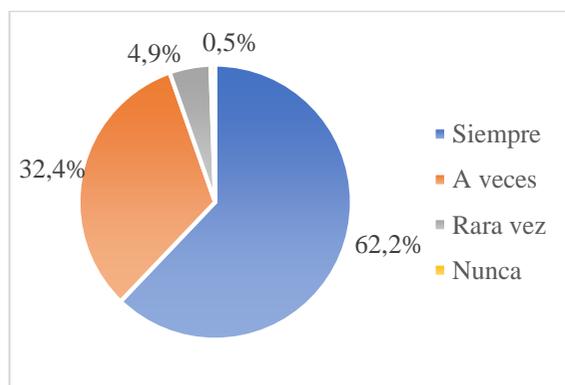
**Tabla N° 14:** Resultados dimensión rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)

Subdimensión / Preguntas	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Apoya en el aprendizaje a su(s) hijo(s) en el hogar	115 (62,2%)	60 (32,4%)	9 (4,9%)	1 (0,5%)
Aborda la salud emocional de ellos (ellas)	143 (77,3%)	34 (18,4%)	8 (4,3%)	0 (0%)
Garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizaje	130 (70,3%)	46 (24,9%)	6 (3,2%)	3 (1,6%)
Monitorea el avance académico de ellos (ellas)	112 (60,5%)	68 (36,8%)	4 (2,2%)	1 (0,5%)
Supervisa y orienta a su hijo o sus hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares.	132 (71,4%)	40 (21,6%)	11 (5,9%)	2 (1,1%)

Fuente: Elaboración propia

A partir de los datos recogidos en la subdimensión “Apoya en el aprendizaje a su(s) hijo(s) en el hogar” correspondiente a “Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)”, el gráfico N° 65 muestra que sólo la minoría de las familias afirma nunca dar apoyo a sus hijos en su aprendizaje (0,5%) y, muy por el contrario, más de la mitad de las familias indican que siempre lo hicieron (62,2%).

**Gráfico N° 65:** Resultados subdimensión “Apoya en el aprendizaje a su(s) hijo(s) en el hogar”

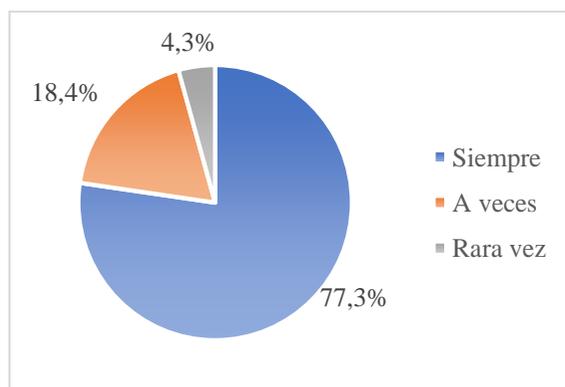


Fuente: Elaboración propia

Bajo este contexto, es posible que este fenómeno se deba a que producto de la contingencia sanitaria las familias permanecieron más en sus hogares, pues una medida fundamental ha sido la distancia social donde muchos trabajadores tuvieron la opción de realizar teletrabajo y/o flexibilizar sus horarios, como también ocurrió que muchas familias perdieran su fuente laboral.

Por otro lado, en relación a la subdimensión “Aborda la salud emocional de ellos (ellas)” los resultados del gráfico N° 66 dan cuenta de que todas las familias encuestadas afrontaron de alguna manera la salud mental de sus hijos, es más la mayoría considera que siempre abordó la situación (77,3%), en menor proporción a veces (18,4%) y una minoría indica que fue rara vez (4,3%).

**Gráfico N° 66:** Resultados subdimensión “Aborda la salud emocional de ellos (ellas)”

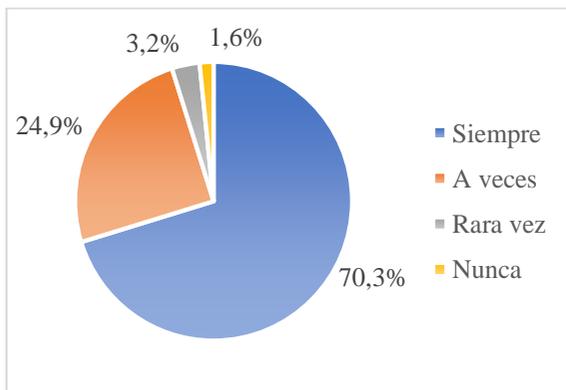


Fuente: Elaboración propia

Frente a estos resultados, es posible inferir las familias dieron importancia a la salud emocional de sus integrantes, pues la pandemia COVID – 19 es un contexto inusual donde instó a la adaptación de situaciones cotidianas a actividades de cuidado para evitar la propagación del virus.

Sumado a lo anterior, sobre la subdimensión “Garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizaje”, los datos del gráfico N° 67 indican que la mayoría de las familias encuestadas tenían a disposición un entorno que permitió la concentración de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, de ellos casi tres cuartos afirman que siempre lo garantizaron en comparación a que poco más de tres quintos a veces (70,3% y 24,9% respectivamente). Por otro lado, la minoría de las familias consideran que rara vez (3,2%) o nunca (1,6%) tuvieron garantía de un entorno que permitiera que sus hijos se concentraran.

**Gráfico N° 67:** Resultados subdimensión “Garantiza un entorno que permita la concentración en el proceso de aprendizaje”

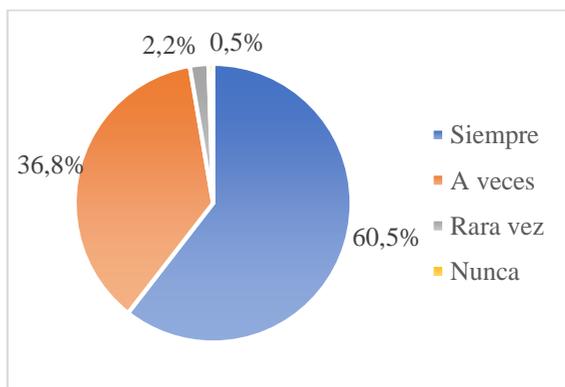


Fuente: Elaboración propia

A partir de lo anterior, es posible inferir que las familias adaptaron sus hogares para que sus hijos pudieran tener mayor concentración en su proceso de aprendizaje a pesar de lo inusual que fue pasar de clases presenciales a clases a distancia producto de las medidas sanitarias por la pandemia COVID – 19.

Ahora, respecto a los datos que muestra el gráfico N° 68 relacionado a la subdimensión “Monitorea el avance académico de ellos (ellas)”, muy pocas familias (2,2%) afirmaron que rara vez lograron monitorear el avance académico de sus hijos, sumado a los que indicaron que no lo hicieron (0,5%). Por el contrario, la mayor parte de las familias que aportaron en este estudio indicaron que siempre o a veces monitorearon el avance académico de sus hijos (60,5% y 36,8% respectivamente).

**Gráfico N° 68:** Resultados subdimensión “Monitorea el avance académico de ellos (ellas)”

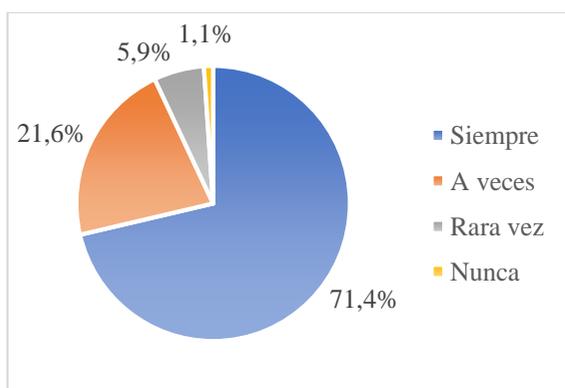


Fuente: Elaboración propia

Bajo este contexto, es posible inferir que las familias se involucraron en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s) logrando monitorear los avances académicos de sus hijos como rutina de trabajo.

Finalmente, respecto a la subdimensión “Supervisa y orienta a su hijo o sus hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares” los resultados del gráfico N° 69 indican que las familias concuerdan, en su mayoría, favorablemente al descriptor, prevaleciendo la respuesta siempre (71,4%), siguiendo a veces (5,9%) y en menor número rara vez o nunca (5,9% y 1,1% respectivamente).

**Gráfico N° 69:** Resultados subdimensión “Supervisa y orienta a su hijo o sus hijos(as) en el cumplimiento de los deberes escolares”



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, los datos hacen posible inferir que, frente a la rutina familiar de supervisar y orientar a sus hijos en el cumplimiento de los deberes, las familias tuvieron tiempo de conversar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se estaban efectuando, logrando tener una mejor comunicación.

En vista de lo anterior, considerando los datos de la tabla N° 14 y los gráficos respectivos a la dimensión “Rutina de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(s)”,

las familias precisaron establecer y atender nuevas rutinas de trabajo ante la necesidad de continuar con el proceso escolar desde los hogares durante las medidas restrictivas a la contingencia sanitaria. En ese sentido, dado que las familias tuvieron que enfatizar tanto en el apoyo pedagógico como socioemocional para poder propiciar un espacio de aprendizaje para sus hijos, además de la realización de acciones de monitoreo y orientación en los avances académicos, es que se requerirá tener en cuenta una organización pedagógica que contemple la dinámica familiar y sus tiempos.

#### 4.3.2. Dimensión desafíos de implementación para el proceso de enseñanza – aprendizaje

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión denominada “Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza – aprendizaje”, entendida como las dificultades técnicas que se presentaron al momento de llevar a cabo las prácticas relacionadas al proceso escolar a distancia de los estudiantes, durante la contingencia sanitaria. Bajo este marco, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 15), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

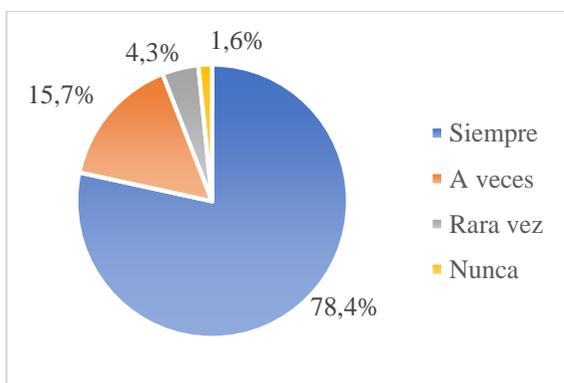
**Tabla N° 15:** Resultados dimensión desafíos de implementación para el proceso de enseñanza – aprendizaje

Subdimensión / Preguntas	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, Tablet u otro elemento similar para el uso escolar	145 (78,4%)	29 (15,7%)	8 (4,3%)	3 (1,6%)
Cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea	117 (63,2%)	52 (28,1%)	14 (7,6%)	2 (1,1%)
Usted dispone de habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos	39 (21,1%)	83 (44,9%)	43 (23,2%)	20 (10,8%)
Observa un equilibrio entre las actividades escolares digitales y no digitales de su(s) hijo(s)	60 (32,4%)	92 (49,7%)	27 (14,6%)	6 (3,2%)
Dispone de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar	49 (26,5%)	99 (53,5%)	29 (15,7%)	8 (4,3%)
Dispone de un espacio físico que permite desarrollar las actividades educativas de su(s) hijo(s)	125 (67,6%)	43 (23,2%)	15 (8,1%)	2 (1,1%)
Existe una comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje	101 (54,6%)	61 (33%)	16 (8,6%)	7 (3,8%)
Los profesores(as) se coordinan con su(s) hijo(s) de forma cotidiana	110 (59,5%)	59 (31,9%)	13 (7%)	3 (1,6%)

Fuente: Elaboración propia

En relación a la subdimensión “Dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, Tablet u otro elemento similar para el uso escolar” correspondiente a la dimensión “Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza – aprendizaje”, el gráfico N° 70 muestra que en su mayoría las familias respondieron que disponían de un computador, celular o Tablet para la realización de actividades pedagógicas, es más en gran porcentaje la frecuencia fue siempre (78,4%). En paralelo, un mínimo de familias (1,6%) indicaron que nunca tuvieron a disposición los materiales antes mencionados. Con base en estos datos, es posible mencionar que los estudiantes contaron con los elementos tecnológicos suficientes para realizar sus actividades académicas durante el periodo de clases a distancia debido a la contingencia sanitaria. Sin embargo, hubo algunos estudiantes que no.

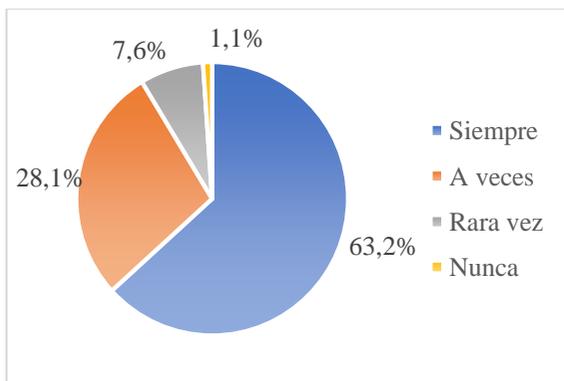
**Gráfico N°70:** Resultados subdimensión “Dispone en su hogar de computadora, teléfono con pantalla, Tablet u otro elemento similar para el uso escolar”



Fuente: Elaboración propia

En tanto, de la subdimensión “Cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea”, los datos del gráfico N° 71 indican que más de la mitad de las familias siempre contaron con conexión a internet (63,2%), mientras que el resto a veces, rara vez (28,1% y 7,6% respectivamente) o nula (1,1%).

**Gráfico N° 71:** Resultados subdimensión “Cuenta con conectividad para emprender la tarea educativa en línea”

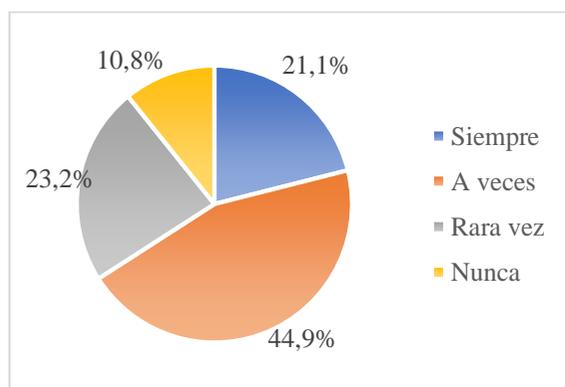


Fuente: Elaboración propia

En este sentido, es posible inferir que gran parte de las familias que participaron de este estudio tienen acceso a internet, por lo que, de pensar en una eventual continuidad de la modalidad a distancia en línea, los estudiantes podrían seguir con sus actividades pedagógicas a distancia y se podría considerar buscar una solución idónea para el porcentaje de estudiantes que se le dificulta el acceso a internet.

Ahora, sobre la subdimensión “Usted dispone de habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos” los datos del gráfico N° 72 indican que casi la mitad de las familias a veces disponen de las habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos (44,9%), poco más de un quinto de las familias dice que siempre (21,1%) y en un porcentaje similar dice que rara vez (23,2%); sin embargo, un segmento de las familias mencionaron que nunca disponen de estas habilidades y conocimientos (10,8%).

**Gráfico N° 72:** Resultados subdimensión “Usted dispone de habilidades pedagógicas y conocimiento de contenidos de enseñanza suficientes para apoyar sus hijos”

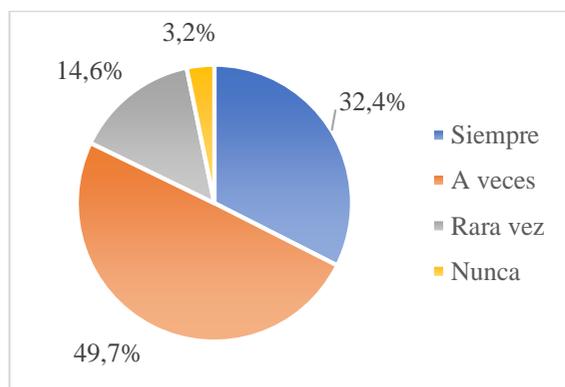


Fuente: Elaboración propia

Bajo este contexto, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes tuvieron el apoyo adicional de sus familias para desarrollar las actividades pedagógicas. Pese a ello, también se deduce que poco más de la mitad de las familias señalan que hay ocasiones en el que no disponen de los conocimientos ni habilidades pedagógicas para poder apoyar a sus hijos.

En relación a la subdimensión “Observa un equilibrio entre las actividades escolares digitales y no digitales de su(s) hijo(s)” el gráfico N° 73 muestra que las familias contestaron en su mayoría favorablemente a este descriptor, ya sea siempre, a veces o rara vez (32,4%, 49,7% y 14,6% respectivamente) y solo unos pocos indicaron que nunca (3,2%).

**Gráfico N° 73:** Resultados subdimensión “Observa un equilibrio entre las actividades escolares digitales y no digitales de su(s) hijo(s)”

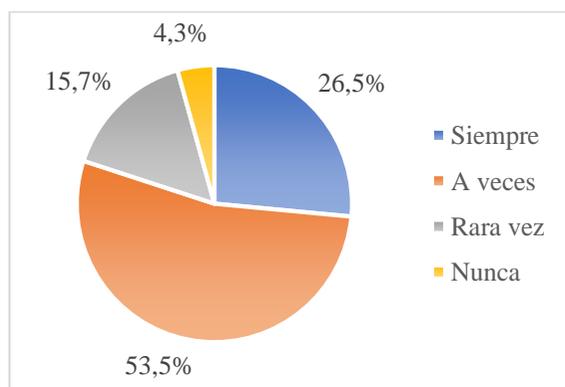


Fuente: Elaboración propia

De lo anterior, es posible desprender que existió una proporción adecuada entre las actividades pedagógicas digitales y las que no, es decir, que no hubo una inclinación por parte de los docentes en enviar solo quehaceres pedagógicos digitales o no digitales.

Como muestra el gráfico N° 74 en relación a la subdimensión “Dispone de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar”, la mitad de las familias indicaron que a veces contaron con el tiempo para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar, un cuarto siempre (26,5%) y en menor porcentaje rara vez (15,7%) o nunca (4,3%).

**Gráfico N° 74:** Resultados subdimensión “Dispone de tiempo necesario para apoyar el aprendizaje de su(s) hijo(s) en el hogar”

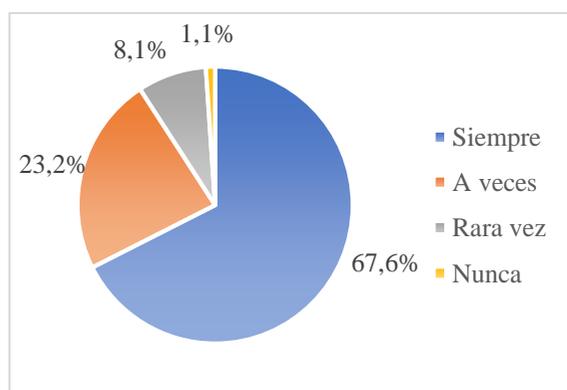


Fuente: Elaboración propia

Aunque existe la disposición temporal de las familias para continuar con el proceso educativo a distancia de sus hijos, los resultados permiten deducir que se podría considerar un desafío de implementación, pues ocasionalmente los estudiantes cuentan con el apoyo de sus familias para el desarrollo del proceso de aprendizaje en el hogar en aquellos tiempos que se estima para ello.

A partir de los datos que muestra el gráfico N° 75 en relación a la subdimensión “Dispone de un espacio físico que permite desarrollar las actividades educativas de su(s) hijo(s)”, las familias indican en un gran porcentaje que siempre o a veces disponen de un espacio físico para que sus hijos puedan desarrollar sus actividades escolares (67,6% y 23,2% respectivamente), en cambio en menor porcentaje mencionan que rara vez o nunca (8,1% y 1,1% respectivamente).

**Gráfico N° 75:** Resultados subdimensión “Dispone de un espacio físico que permite desarrollar las actividades educativas de su(s) hijo(s)”

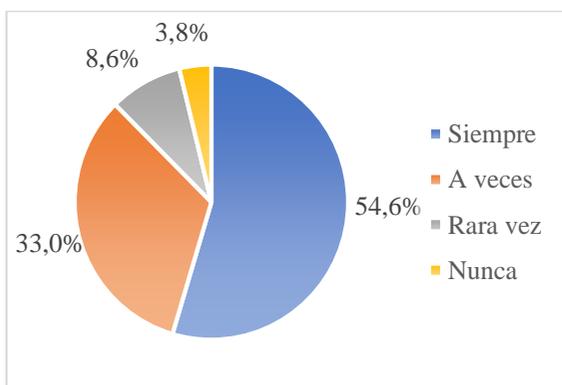


Fuente: Elaboración propia

Bajo estos resultados, es posible inferir que los estudiantes pueden realizar sus actividades pedagógicas en un lugar físico en sus hogares, pero se torna un desafío de implementación el que no esté disponible siempre que se necesite como ocurre en un alto porcentaje de los encuestados.

Sobre la subdimensión “Existe una comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje”, los datos del gráfico N° 76 dan cuenta de que en su mayoría las familias se pueden comunicar siempre o a veces con sus profesores para apoyar el aprendizaje de sus hijos (54,6% y 33% respectivamente), sin embargo, un mínimo de familias indicó que rara vez o nunca existió la comunicación directa (8,6% y 3,8%).

**Gráfico N° 76:** Resultados subdimensión “Existe una comunicación directa con los profesores para apoyar el aprendizaje”

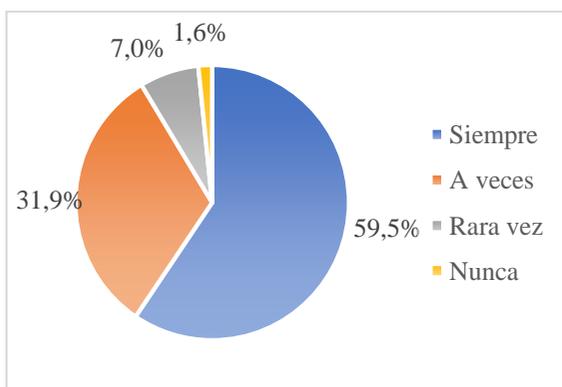


Fuente: Elaboración propia

En este sentido, es posible deducir que hubo medios directos como correo electrónico, llamadas telefónicas o videollamadas que permitieron la comunicación entre las familias y los docentes, es decir, las familias se pudieron contactar directamente con los profesores para apoyar el proceso educativo de sus hijos.

En relación a la subdimensión “Los profesores(as) se coordinan con su(s) hijo(s) de forma cotidiana”, el gráfico N° 77 muestra que un gran porcentaje de las familias indicaron que siempre hubo coordinación por parte de los profesores con sus hijos (59,5%), un tercio mencionan que esto fue a veces (31,9%), mientras que en menor número dicen que rara vez (7%) o nunca (1,6%).

**Gráfico N° 77:** Resultados subdimensión “Los profesores(as) se coordinan con su(s) hijo(s) de forma cotidiana”



Fuente: Elaboración propia

A partir de esta información, se puede inferir que los docentes tuvieron la disposición de trabajar de manera coordinada con los estudiantes a pesar de estar en un contexto de educación a distancia, además también es posible deducir que existió comunicación fluida entre los estudiantes y sus profesores.

Por último, en relación a la subdimensión “Otra”, el 12% de las familias contestaron a este descriptor haciendo referencia a que, durante las clases a distancia, se presentaron dificultades como la comunicación entre pares, las reuniones de apoderados, la retroalimentación de las actividades, sumado al desarrollo emocional y la motivación de los estudiantes.

En efecto, considerando los datos de la tabla N° 15 y los gráficos respectivos a la dimensión “Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza – aprendizaje”, las familias se vieron enfrentadas a la necesidad de disponer de recursos materiales y tecnológicos como también de tiempo y conocimientos relacionados a las actividades pedagógicas de sus hijos al momento de llevar a cabo las prácticas relacionadas al proceso escolar a distancia de los estudiantes, siendo estos dos últimos de mayor discrepancia entre las respuestas de las familias. Por lo anterior, es que se debe considerar contemplar estos aspectos en una planificación de una eventual continuación de clases, ya sea en línea o presenciales.

#### 4.3.3. Dimensión apoyos recibidos desde el centro educativo

El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión denominada “Apoyos recibidos desde el centro educativo”, entendida como los soportes socio-emocional y/o pedagógicos otorgados a las familias por parte de los establecimientos educacionales, durante la contingencia sanitaria. Bajo este marco, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 16), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis por cada sub – dimensión.

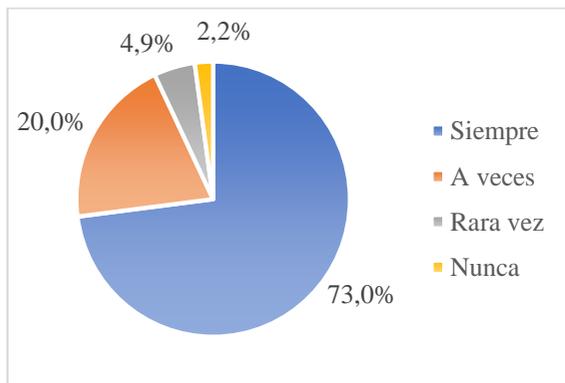
**Tabla N° 16:** Resultados dimensión apoyos recibidos desde el centro educativo

Subdimensión / Preguntas	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Asuntos pedagógicos (materiales, guías, videos explicativos de las actividades)	135 (73%)	37 (20%)	9 (4,9%)	4 (2,2%)
Orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s)	124 (67,0%)	52 (28,1%)	7 (3,8%)	2 (1,1%)
En la provisión de alimentación escolar	121 (65,4%)	25 (13,5%)	15 (8,1%)	24 (13%)
En comunicación de beneficios escolares	97 (52,4%)	47 (25,4%)	25 (13,5%)	16 (8,6%)

Fuente: Elaboración propia

En relación a la dimensión “Apoyos recibidos desde el centro educativo”, el gráfico N° 78 muestra los resultados que arrojaron las encuestas respecto al descriptor “Asuntos pedagógicos (materiales, guías, videos explicativos de las actividades)”, donde indica que las familias concuerdan en su mayoría que los centros educativos apoyaron en los asuntos pedagógicos a sus estudiantes (73% siempre y 20% a veces), siendo un muy bajo porcentaje los que consideraron que fue rara vez o nulo el apoyo en ese sentido (4,9% y 2,2% respectivamente).

**Gráfico N° 78:** Resultados subdimensión “Asuntos pedagógicos”

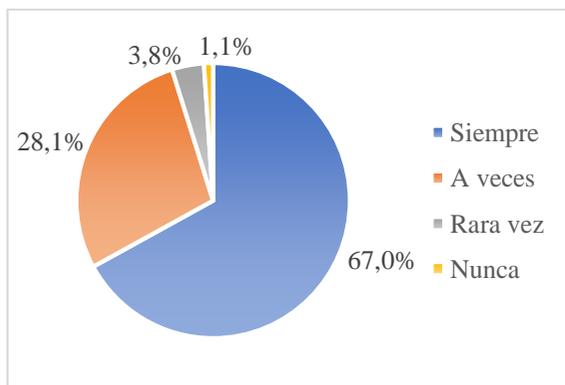


Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior, es posible inferir que gran parte de las comunidades educativas ajustaron sus actividades académicas para que éstas pudieran llegar a los hogares de sus estudiantes pese a las clases a distancia, otorgando un sustento pedagógico a los estudiantes de parte de los centros educativos.

Por otra parte, en cuanto a la subdimensión “Orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s)”, el gráfico N° 79 muestra que en general las familias manifestaron que desde los centros educativos recibieron orientaciones respecto a los deberes escolares de sus hijos (67,0% siempre y 28,1% a veces), siendo solo cerca de la décima parte del total los que indicaron que rara vez o nunca (3,8% y 1,1% respectivamente).

**Gráfico N° 79:** Resultados subdimensión “Orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares de su(s) hijo(s)”

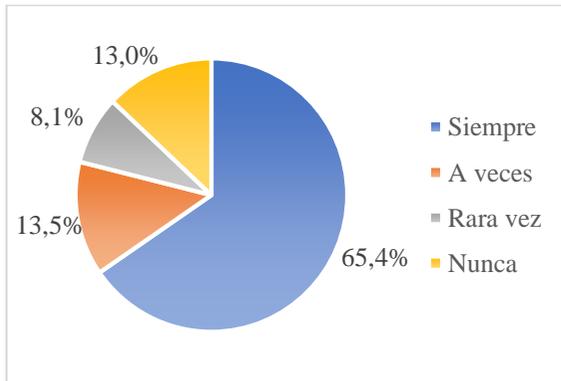


Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, a partir de los datos obtenidos se puede inferir que existió preocupación por parte de los centros educativos para que las familias pudiesen intervenir en el cumplimiento de los deberes escolares de sus estudiantes, entregándoles apoyo como orientaciones del proceso pedagógico de sus hijos.

En relación al gráfico N°80 correspondiente a la subdimensión “En la provisión de alimentación escolar”, éste da muestra de que en su mayoría las familias recibieron apoyo de parte de los centros educativos, en particular más de la mitad indicó que siempre ocurrió (65,4%) y en mucho menor proporción nunca (13%).

**Gráfico N° 80:** Resultados subdimensión “En la provisión de alimentación escolar”

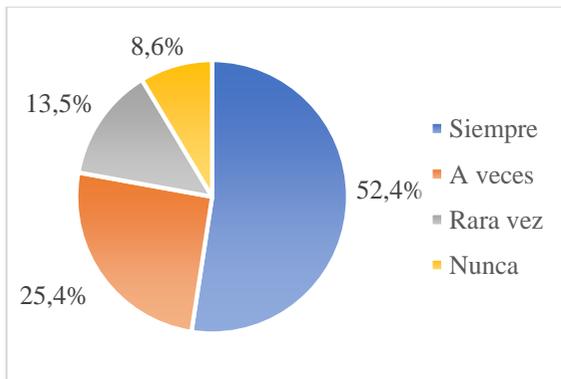


Fuente: Elaboración propia

A partir de estos resultados, es posible deducir que los establecimientos educacionales se encargaron de proveer alimentación a sus estudiantes a pesar de encontrarse en un contexto de educación a distancia, pues a pesar de la pandemia, se siguió contando con este apoyo social para que los estudiantes y sus familias no se vieran perjudicados en este aspecto debido a la contingencia.

En relación a la subdimensión “En comunicación de beneficios escolares”, el gráfico N° 81 da cuenta de que en gran proporción los establecimientos educacionales apoyaron a las familias en darles información sobre beneficios escolares, en específico la mitad de las familias indicaron que fue siempre (52,4%), un cuarto a veces (25,4%) y en similares cantidades rara vez o nunca (13,5% y 8,6% respectivamente).

**Gráfico N° 81:** Resultados subdimensión “En comunicación de beneficios escolares”



Fuente: Elaboración propia

Debido a estos resultados es posible inferir que hubo preocupación de parte de los centros educativos en informar a las familias de los eventuales beneficios que pudieran acceder producto de la contingencia sanitaria COVID – 19.

Por otra parte, en cuanto a la subdimensión “Otra”, el 23,2% de las familias indicaron recibir otro tipo de apoyo por parte del establecimiento al cual pertenece su hijo. En este sentido, las familias mencionaron recibir distintos tipos de becas, como las relacionadas a transporte, conectividad o recursos tecnológicos para realizar las actividades pedagógicas (tablet).

En síntesis, considerando los datos de la tabla N° 16 y los gráficos respectivos a la dimensión “Apoyos recibidos desde el centro educativo”, se puede mencionar que los establecimientos educacionales se preocuparon de contener y apoyar a las familias con recursos pedagógicos, como también de informar sobre potenciales beneficios que pudiesen adquirir ante la necesidad del contexto inmerso por un proceso escolar a distancia producto de la emergencia sanitaria COVID – 19. Sin embargo, se requiere poner atención en la difusión y comunicación de estos beneficios, pues a pesar de que las familias afirman haber recibido apoyo pedagógico y social, los resultados hacen deducir que no siempre se contó con la información de éstos.

#### 4.3.4. Dimensión regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos

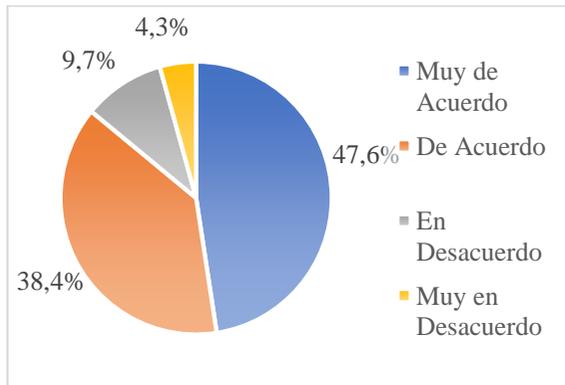
El análisis que se presenta a continuación corresponde a la dimensión denominada “Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos”, entendida como las posibles prácticas y acciones que se harían en un eventual retorno a clases presenciales. Bajo este marco, se presenta una tabla descriptiva de los datos (ver Tabla N° 17), seguido de un gráfico con los resultados y su respectivo análisis por cada subdimensión.

**Tabla N° 17:** Resultados dimensión regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos

Subdimensión / Preguntas	Muy de Acuerdo	De Acuerdo	En Desacuerdo	Muy en Desacuerdo
Ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes	88 (47,6%)	71 (38,4%)	18 (9,7%)	8 (4,3%)
Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases	98 (53%)	48 (25,9%)	25 (13,5%)	14 (7,6%)
Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial	84 (45,4%)	64 (34,6%)	22 (11,9%)	15 (8,1%)
Reemplazo/ajustes de los contenidos	80 (43,2%)	77 (41,6%)	23 (12,4%)	5 (2,7%)
Extensión del año escolar 2020 a 2021	38 (20,5%)	38 (20,5%)	55 (29,7%)	54 (29,2%)
Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales	12 (6,5%)	36 (19,5%)	84 (45,4%)	53 (28,6%)
Cancelación del año escolar (Término)	58 (31,4%)	48 (25,9%)	48 (25,9%)	31 (16,8%)
Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios	94 (50,8%)	64 (34,6%)	19 (10,3%)	8 (4,3%)

A partir de los datos obtenidos de la dimensión “Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos”, en particular a la sub-dimensión “Ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes”, el gráfico N° 82 indica que cerca de la mitad de las familias encuestadas (47,6%) consideran la opción de realizar ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes en el caso de un eventual regreso a los establecimientos educacionales.

**Gráfico N° 82:** Resultados subdimensión “Ajustes del sistema de evaluación de aprendizajes”

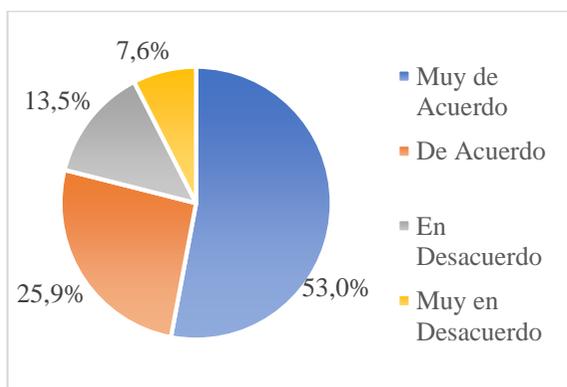


Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior, es posible inferir que, debido al proceso educativo a distancia, los aprendizajes de los estudiantes se vieron afectados generando la necesidad de realizar readecuaciones y ajustes en los modelos de evaluación en un eventual retorno a clases presenciales.

En cuanto a la subdimensión “Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases”, el gráfico N° 83 da cuenta de que la mayor parte de las familias encuestadas dicen estar de acuerdo con que así sea (78,9%) en un eventual retorno a clases a los centros educativos y el resto se niega a que así sea.

**Gráfico N° 83:** Resultados subdimensión “Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases”

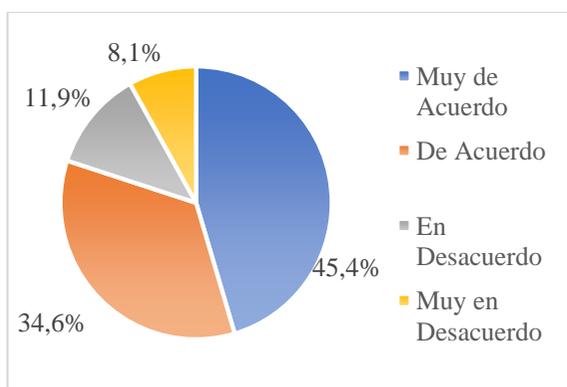


Fuente: Elaboración propia

Frente a estos resultados es posible inferir que, ante un retorno a clases presenciales, existe preocupación por parte de las familias en contar con condiciones de higiene y seguridad, como lo es una distribución de estudiantes para poder evitar que estén más propensos a un contagio por COVID – 19 producto del espacio y la cantidad de personas con las que se encuentren.

En relación a la subdimensión “Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial”, el gráfico N° 84 muestra que gran parte de las familias encuestadas (45,4%) aseguraron estar muy de acuerdo con la realización de un proceso de enseñanza – aprendizaje en una modalidad que abarque tanto lo presencial como en línea. Por el contrario, muy pocas familias (8,1%) contestaron estar muy desacuerdo con este descriptor.

**Gráfico N° 84:** Resultados subdimensión “Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial”



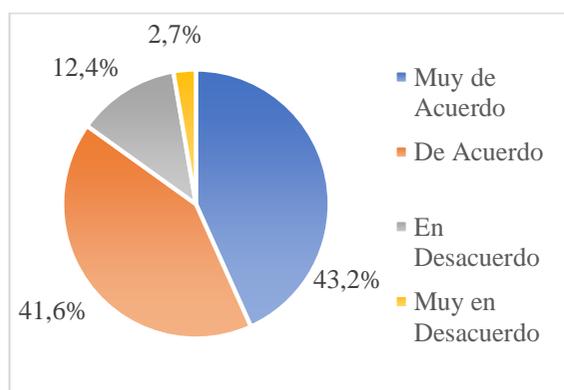
Fuente: Elaboración propia

Bajo este contexto, es posible inferir que gran parte de las familias coinciden en la necesidad de establecer un proceso educativo mixto ante la contingencia sanitaria, de modo que se pueda considerar un complemento la realización de clases en línea con la presencial.

En este sentido, volver a una modalidad completamente presencial aún es considerada un factor de riesgo importante de contagio de COVID – 19 teniendo en cuenta el aforo máximo permitido dentro de un recinto y, en su defecto, que siga completamente en línea, se mantendrían las dificultades de conexión que no se pudieron subsanar en su momento.

Respecto a la subdimensión “Reemplazo/ajustes de los contenidos”, es posible visualizar en el gráfico N° 85 que la mayoría de las familias respondieron estar de acuerdo o muy de acuerdo con el descriptor, en específico un 41,6% y un 43,2% respectivamente, por lo que el resto afirmó que no, en específico solo un 2,7% aseguraron estar muy en desacuerdo con el reemplazo o ajustes de contenidos en un eventual retorno a clases presenciales.

**Gráfico N° 85:** Resultados subdimensión “Reemplazo/ajustes de los contenidos”

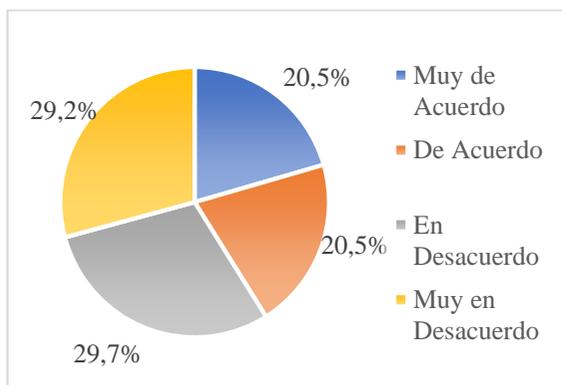


Fuente: Elaboración propia

En ese sentido, los datos hacen deducir que, al verse afectado los aprendizajes de los estudiantes durante el año 2020, se hará necesario un reajuste de los contenidos educativos frente a un posible regreso a los establecimientos, por lo anterior, se tendrán que establecer nuevas metodologías y estrategias de enseñanza en función de una nivelación de contenidos escolares.

En cuanto a la subdimensión “Extensión del año escolar 2020 a 2021”, del total de familias encuestadas, el gráfico N° 86 muestra que poco más de la mitad de las personas menciona estar en desacuerdo o muy desacuerdo con aumentar el año escolar 2020 a 2021 (29,7% y 29,2% respectivamente), mientras que poco menos de la mitad y en igual cantidad (20,5%) afirmaron estar de acuerdo o muy de acuerdo con el descriptor.

**Gráfico N° 86:** Resultados subdimensión “Extensión del año escolar 2020 a 2021”

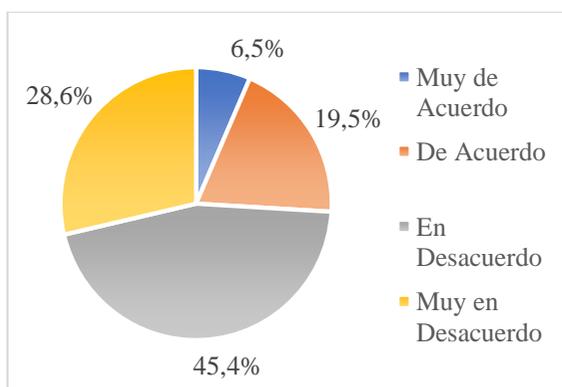


Fuente: Elaboración propia

De los resultados obtenidos, se desprende que para las familias es importante dar por finalizado el año escolar 2020 y así poder continuar un nuevo periodo educativo 2021, sin embargo, hay un porcentaje considerable que cree que es necesario extender el año lectivo 2020 a 2021 de modo que se puedan subsanar los contenidos que no fueron vistos producto de la contingencia.

Sobre la subdimensión “Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales”, el gráfico N° 87 indica que la mayoría de las familias encuestadas afirman no estar de acuerdo con la iniciativa, en otras palabras, un 28,6% está muy desacuerdo y un 45,4% en desacuerdo. Por otro lado, un 6,5% y un 19,5% de las personas contestaron estar muy de acuerdo y de acuerdo con el descriptor respectivamente.

**Gráfico N° 87:** Resultados subdimensión “Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con el número de horas semanales”



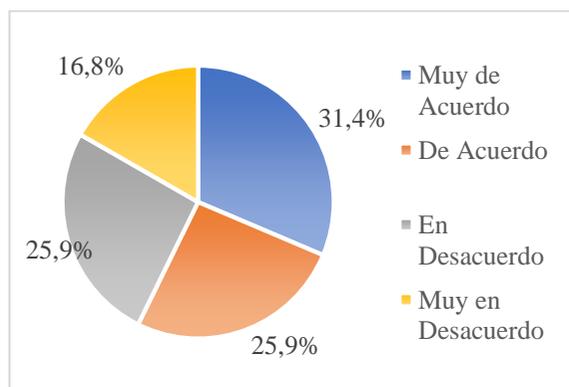
Fuente: Elaboración propia

Con base en lo anterior, es posible inferir que el rechazo por aumentar la carga de trabajo para cumplir con el número de horas semanales en un eventual retorno a las aulas se podría deber a priorizar la vida familiar pues durante el año 2020 se tuvieron que adaptar muchas

situaciones cotidianas producto de la pandemia COVID – 19, entre ellas el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo laboral, entre otras.

Además, acerca de la subdimensión “Cancelación del año escolar”, el gráfico N° 88 da cuenta de que más de la mitad de las familias se adhieren a la idea de poner término al año escolar, es decir, un 31,4% y un 25,9% dicen estar muy de acuerdo o de acuerdo, respectivamente. Mientras que un 25,9% y un 16,8% mencionan estar en desacuerdo o muy desacuerdo, respectivamente.

**Gráfico N° 88:** Resultados subdimensión “Cancelación del año escolar”

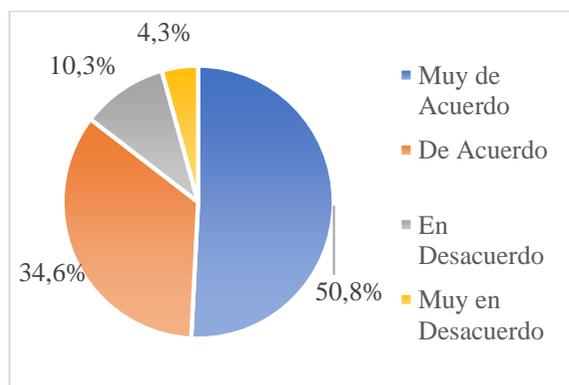


Fuente: Elaboración propia

Apoyados en estos resultados, es posible inferir que las familias pueden considerar que existe un agotamiento debido al contexto inmerso actualmente, además de que las condiciones no sean las apropiadas para continuar con él. De este modo se deduce para ellos la cancelación del año escolar sería una opción frente a la contingencia sanitaria. Ahora bien, pese a las circunstancias también existen familias que podrían tener en cuenta continuar con el año escolar.

En relación a la subdimensión “Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos”, el gráfico N° 89 indica que la mayoría de las familias encuestadas están de acuerdo (34,6%) y muy de acuerdo (50,8%) con la iniciativa. A su vez, un 10,3% y un 4,3% consideran estar en desacuerdo y muy desacuerdo respectivamente.

**Gráfico N° 89:** Resultados subdimensión “Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos”



Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior y los datos recogidos de la encuesta, es posible inferir que existe un consenso en gran parte de las familias en la necesidad de resguardar la seguridad y habitabilidad de los establecimientos educativos, pues se torna esencial la protección de la salud ante un eventual retorno a los centros educativos, en un contexto de pandemia producto del COVID – 19 donde la propagación del virus se encuentra en alza.

Finalmente, respecto a la subdimensión “Otra”, un 9% identificó otra acción en relación al regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos mencionando diversas acciones, entre las que se referían a disminuir la cantidad de horas de clases o volver a la media jornada, que todos los estudiantes pasen de curso o implementar medidas de seguridad ante la propagación del virus como un traje especial para complementar el cuidado personal de cada miembro de la comunidad y así tener una mayor seguridad.

En suma, considerando los datos de la tabla N° 17 y los gráficos respectivos a la dimensión “Regreso a las escuelas, jardines, colegios y liceos”, se puede mencionar que las familias consideran que, en un eventual regreso a los centros educativos, los estudiantes necesitarán diversos ajustes y adecuaciones en su proceso escolar, en los contenidos y sistemas de evaluación, como también cambios en aspectos estructurales de los establecimientos (distribución de espacios de estudio, entre otros). Además, de cuidados y resguardos sanitarios para evitar todo tipo de contagio producto del COVID – 19 o propagación de dicho virus y de una negativa a un aumento de carga de trabajo. De todos modos, es posible identificar algunos aspectos de divergencias entre las respuestas de las familias que requerirán ser atendidas en un futuro, como lo es en cuanto a la cancelación del año escolar.

#### **4.4. Análisis de las preguntas abiertas a actores escolares claves**

A partir del cuestionario individual realizado a un grupo de actores escolares identificados para efecto de esta investigación (directores, Docentes, Familia-Estudiante) se desprenden dos preguntas abiertas con la finalidad de poder profundizar respecto a los principales

desafíos y aprendizajes respecto al proceso escolar a distancia como efecto de la crisis sanitaria por COVID – 19.

#### **4.4.1. Pregunta 1: A partir de esta crisis. ¿Cuáles fueron los tres principales problemas que usted enfrentó como director(a), docente, familia y estudiante?**

**a. Conectividad:** En relación a este componente se pudo identificar los siguientes factores:

- **Comunicación:** Incomunicación con algunos alumnos/ Problemas de conexión de los estudiantes/ Alfabetización digital de estudiantes y docentes/ Poca o baja comunicación con estudiantes/ Falta comunicación con los docentes.
- **Acceso internet y dispositivos tecnológicos:** Mala conectividad de internet/ Adaptación a plataformas virtuales/ Dominio de herramientas tecnológicas/ La falta de acceso a internet de los estudiantes/ tecnología inestable/ Uso de nuevas tecnologías/ Conexión de descarga muy lenta/ solo internet móvil en el celular/ mala señal

Esta categoría es entendida como la capacidad de poder conectarse y comunicarse con otros, con el fin de intercambiar información necesaria para poder llevar a cabo el proceso educativo en el contexto de la pandemia sanitaria por COVID – 19.

Las respuestas de los entrevistados que fundamentan lo expresado respecto a esta categoría son:

*“La falta de acceso en la gran parte de los estudiantes a conectividad de internet”*

*“La desconectividad de los alumnos, no contar con los recursos para la conexión virtual y no estar capacitados para dar clases online”*

*“Lograr el contacto con los estudiantes ya que el tiempo que estuvimos de manera presencial, no fue suficiente como para corroborar información”*

*“La frustración por la baja conectividad de los/las estudiantes por problemas económicos y que la institución no puede cubrir como quisiera”*

*“Contar con mas dispositivos de comunicación en mi casa, puesto que el segundo semestre mis tres hijas coincidían en algunos horarios de clases y con solo un computador”*

*“El estado no se preocupó de garantizar que, las empresas que proveen Internet, brinden un buen servicio, actualizando, mejorando e instalando mejores redes de señal”*

*“Mi principal problema es que no sé mucho de tecnología y me costó mucho adaptarme, mi correo institucional no funcionaba como debía y tenía que conseguirme otros medios para comunicarme con los profesores”*

De acuerdo con las respuestas obtenida por directivos, profesores y familias, es posible inferir que el acceso a internet fue uno de los mayores problemas que presentaron las escuelas y las familias durante este año, tanto por la baja calidad de las conexiones, como

por el hecho de que muchos apoderados no contaban con los recursos financieros para poder contratar un plan de internet.

Así también, se suma la falta de implementación para poder llevar a cabo una educación a distancia, pues en algunas familias sólo se contaba con un dispositivo para poder participar de clases en línea y/o trabajar teniendo que priorizar entre qué actividades realizar.

Otro problema que se puede mencionar es la falta de comunicación entre la escuela y familia que se produjo en algunos casos. Lo que vino a dificultar aún más el proceso educativo, ya que no había canales de comunicación con los apoderados para poder saber sobre la situación de algunos estudiantes, y también el hecho de que los apoderados no contaban con los mecanismos para poder comunicarse con los profesores.

**b. Apoyo socio – emocional:** En relación a este componente se pudo identificar los siguientes factores:

- **Motivación:** Desmotivación por estudio a distancia/ Falta de concentración e interés/ Bajo desarrollo de las actividades y en la conexión a clases online/ Dificultad para motivar a los estudiantes y a los hijos con el estudio/ Falta de tiempo y paciencia/ Falta de condiciones de habitabilidad y conectividad/ Falta de motivaciones nuevas/ No poder compartir con los compañeros/ Dificultad para comprender las materias.
- **Apoyo emocional:** "Necesidad de contención emocional a los miembros de la comunidad escolar/ Estrés, falta de tiempo, ansiedad, aburrimiento/ Incertidumbre frente al panorama presentado/ /Sobrellevar la carga laboral, las tareas del hogar y cuidado de los hijos/ Dificultades para mantener una disposición positiva frente al encierro/ La pandemia, el aislamiento y la depresión.
- **Apoyo económico:** Pago de colegiaturas/ Cesantía de padres y apoderados/ Problemas económicos/ / La falta de alimentación, internet e ingresos económicos.

Respecto de la segunda categoría Apoyo Socioemocional, la que es entendida como la entrega de estrategias de apoyo para contrarrestar los efectos sobre el bienestar físico, emocional y social en el actual proceso escolar a distancia, producto de la pandemia sanitaria por COVID – 19. Las respuestas de los entrevistados que fundamentan lo expresado respecto a esta categoría son:

*“Motivar a los estudiantes a trabajar ya que habían muchos con problemas muy fuertes, [...] finalmente logré que ellos consideraran sus actividades como una distracción más que como una responsabilidad”*

*“La falta de motivación y responsabilidad de los alumnos [...] realizar las clases on line, con muy baja participación de los alumnos [...] no prendían sus cámaras”*

*“Combinar el trabajo de la casa con el de la escuela, la carga de trabajo, la desconexión de algunos estudiantes”*

*El gran porcentaje de cesantía de los padres de los estudiantes, lo que generó el apoyo desde el colegio a las familias más complicadas”*

*“En mi caso con 4 hijos en distintas clases [...] tener que encontrar fuerzas para alcanzar reaprender y enseñar a los cuatro”.*

*“Al principio me costó adaptarme y entender algunos conceptos, tenía mucho estrés y me sentía mal por no salir ni ver a mis amigos”.*

De las respuestas del segundo componente, es posible inferir que el brindar y recibir apoyos socioemocionales fueron aspectos fundamentales para cada uno de los actores escolares en este contexto de crisis, con la finalidad de poder llevar a cabo un proceso escolar a distancia. Tras el análisis de las respuestas entregadas por los actores escolares, existieron tres factores recurrentes en el discurso frente a los principales problemas que debieron enfrentar: la disminución de la motivación escolar, la necesidad de entregar y recibir apoyos emocionales y sociales, siendo necesario la implementación de estrategias de abordaje para poder dar respuesta a estas problemáticas.

Los efectos de la pandemia han repercutido gravemente en el proceso escolar impactando significativamente en el desarrollo de éste, materializándose en las desiguales en el acceso de recursos educativos y económicos de estudiantes y sus familias, un incremento en niveles de estrés ante el cambio de rutinas habituales, la baja interacción social frente a la actual condición de no presencialidad, sumado a medidas de autocuidado y distanciamiento físico, los que han generado efectos sociales y psicológicos.

Cabe señalar que según indican los propios entrevistados el mantener activa la motivación y asegurar la entrega de apoyos emocionales y económicos a lo largo de este proceso escolar a distancia no ha sido tarea fácil, el generar condiciones socioemocionales para que estudiantes y familias permanezcan activos, ha implicado un mayor esfuerzo por parte de los docentes y directivos, quienes a su vez desde sus propios espacios también se han visto afectados por la crisis, sin embargo desde los distintos espacios educativos se han implementado una serie de estrategias de apoyo socioemocional, ya sea provenientes de orientaciones del MINEDUC o a partir de planes o iniciativas propias de cada comunidad educativa.

**c. Tiempo:** En relación a este componente se pudo identificar los siguientes factores:

- **Horas de trabajo:** Tiempo asignado a funciones pedagógicas / readecuación de horarios / Revisión de tareas / Entrega de material / Invasión de la privacidad /sobrecarga.
- **Teletrabajo:** Nueva modalidad / Nuevas metodologías / Desinformación / Espacios físicos inadecuados / Falta de acompañamiento / Falta de conocimiento / capacitaciones.
- **Carga laboral:** Sobrecarga de trabajo administrativo / Estrés / Agobio / Desinformación.
- **Recarga de tareas:** Instrucciones poco claras y a corto plazo / Adecuación de contenidos / Baja respuesta estudiantil / Desorientación pedagógica / Bajo acompañamiento / Nula retroalimentación.

El tercer componente, Tiempo, entendiéndose como la designación horaria establecida para ejecutar labores y funciones asociadas a una acción o acontecimiento, tanto como para una asignatura o el cumplimiento de deberes administrativos propios del ejercicio según el rol asignado. Las respuestas de los entrevistados que fundamentan lo expresado respecto a esta categoría son:

*“Extensas jornadas laborales sin distinción de días inhábiles”*

*“La gran cantidad de trabajo administrativo en conjunto de las retroalimentaciones”*

*“Horas extensas de trabajo”*

*“Revisión de actividades y confección de material”*

*“Sobrellevar la carga laboral, las tareas del hogar y cuidado de mis hijos”*

*“Organización y respeto de los tiempos de trabajo, ya que al principio estaba todo el día "en línea" tuve que aprender a darme tiempos de descanso”*

*“Adecuación de un espacio en mi casa para trabajar, adecuar una modalidad de trabajo online que fuese amplia y no solo para quienes tienen capacidad de conexión, aprendizaje de herramientas digitales”*

*“Realizar videos en taller de auto cuidado el cual es solo un taller y yo no sabía realizar videos como los que pedía el profesor”*

*“Carga de trabajo que tuvieron los alumnos”*

*“La cantidad de trabajo escolar que ha tenido mi hija ha dificultado la convivencia en la casa, puesto que debe dedicarle muchas horas al estudio”*

De la información obtenida de las respuestas de los distintos actores, se infiere que el tiempo destinado al proceso de enseñanza y aprendizaje se ha visto afectado durante el transcurso del año escolar, debido a la asignación de trabajo remoto como base para la ejecución de funciones. Tomando en cuenta lo anterior, el hecho que se planificara una nueva modalidad de trabajo requirió la designación extra de carga horaria para aprender de manera autónoma el funcionamiento de esta modalidad, posiblemente repercutiendo automáticamente en todas las actividades planificadas.

Estas modificaciones inciden desde lo directivo, mediante las readecuaciones de los cronogramas y planificación estratégica, desde lo docente con el aprendizaje a distancia de un nuevo sistema, y desde lo estudiantil/familiar con la modificación de la rutina y el espacio otorgado al estudio. En ese sentido se da cuenta de la baja preparación de los estamentos encargados de la organización frente a una situación emergente y desconocida.

También es posible indicar que, a pesar del profesionalismo desde la gestión y aplicación de la nueva modalidad y la recepción desde la ejecución por parte de las familias, en ambos casos la inexperiencia y el desconocimiento, aumentan significativamente las posibilidades de requerir espacios extra de entendimiento del trabajo remoto, quedando demostrado que a pesar del ánimo y motivación por establecer un sistema, se requiere conocimientos mínimos para su correcta aplicación y espacios de tiempo para su implementación. Además, cabe

mencionar que readecuar contenidos para la optimización del tiempo puede ser fundamental para su correcto funcionamiento.

**d. Competencias:** En relación a este componente se pudo identificar los siguientes factores:

- **Herramientas pedagógicas tecnológicas (uso de plataformas):** Capacitación para dar clases por Meet / Dominio de herramientas tecnológicas.
- **Metodología del proceso de enseñanza – aprendizaje:** Clases virtuales / Adecuación de contenidos / Estrategias de enseñanza – aprendizaje remoto.
- **Acompañamiento padres/apoderados:** Estrategias de enseñanza – aprendizaje.

Esta categoría, Competencias, la que es entendida como las capacidades para realizar una actividad, es decir, los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de una persona, que en su conjunto se movilizan para lograr una acción o actividad en particular, ya sea en el uso de plataformas digitales, en el método de enseñanza o bien, entre otros. Las respuestas de los entrevistados que fundamentan lo expresado respecto a esta categoría son:

*“Capacidades profesionales para el trabajo a distancia” “Dominio de herramientas tecnológicas”*

*“Implementación de plataformas educativas” “Evaluación formativa para el aprendizaje”*

*“Trabajo virtual y online de los docentes que tuvieron que asumir sin capacitación previa”*

*“Falta de dispositivos digitales” “Falta de capacitación para dar clases por Meet y otros usos de las Tics”*

*“Adecuar los contenidos para el logro de las habilidades”*

*“No saber elaborar estrategias de aprendizaje a distancia”*

*“Desconocimiento del uso de plataformas digitales como Meet”*

*“Adecuar una modalidad de trabajo online que fuese amplia y no solo para quienes tienen capacidad de conexión, aprendizaje de herramientas digitales”*

*“La forma de aprendizaje, ya que a mi hija le cuesta más aprender, ella es más de clases presenciales”*

*“Conseguir apoyo en materias que le cuesta entender y entender como es el sistema de evaluación para los alumnos”*

*“Que no puedo brindarle ayuda en unas materias porque no me acuerdo de algunos contenidos”*

*“La falta de explicaciones de los trabajos que dejaban, la falta de retroalimentación de los trabajos enviados” “Contestar tantas guías, no tener los libros y distraerme más que antes” “Entender, no puedo entender a través de una pantalla me cuesta concentrarme”*

Respecto a las respuestas del cuarto componente, es posible inferir que, producto de la crisis sanitaria y los resguardos que se han debido tomar, en el proceso educativo se ha vuelto una necesidad la innovación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje además del uso masivo de los dispositivos digitales, de tal forma que se pueda garantizar que todos los estudiantes aprendan. Luego del análisis de las respuestas entregadas por los distintos actores escolares, existieron tres factores en el discurso que fueron repetitivos frente a los principales problemas que debieron enfrentar: el uso de herramientas pedagógicas tecnológicas, la adaptación de una metodología para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje y el rol del acompañamiento padres/apoderados.

Finalmente, se puede indicar que las competencias de los diversos actores educativos han influido respecto a la adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de una educación a distancia y trabajo remoto. Así es como, directivos, docentes y familia, manifestaron que se vieron en la obligación de adaptar y adecuar sus rutinas de trabajo para llevar a cabo el proceso educativo, teniendo en cuenta las limitaciones tecnológicas que se pudiesen dar, tanto en los dispositivos como en su uso, además de los desconocimientos y actitudes en el apoyo a los estudiantes desde los hogares.

#### **4.4.2. Pregunta 2: A partir de esta experiencia. ¿Sus tres aprendizajes principales fueron?**

**a. Herramientas Tecnológicas:** En relación a este componente se pudo identificar los siguientes factores:

- **Plataforma educativa:** Manejo de plataformas/ autoaprendizaje para desarrollar clases online/ subir información a Instagram/ crear cápsulas educativas/ utilización de plataformas digitales para comunicarse/ clases on - line/ Uso de Classroom.
- **Recursos tecnológicos:** Aprendizaje del uso de las herramientas digitales/ La importancia de las TIC/ reuniones virtuales/ información por diferentes canales de información/ cursos online/ utilización de distintos softwares para enseñar.

Respecto a Herramientas tecnológicas, la que podemos entender como los programas o aplicaciones que nos permiten tener acceso a la información y que están disposición de toda la comunidad educativa con la finalidad de poder llevar a cabo el proceso educativo en el contexto de la pandemia sanitaria por COVID – 19.

Algunas de las respuestas de los entrevistados que fundamentan lo expresado respecto a esta categoría son:

*“El poder incorporar más la tecnología en el aprendizaje”*

*“Buscar y utilizar distintas herramientas tecnológicas en función de la práctica docente”*

*“No es lo mismo estar en clases online que estar en clases presenciales”*

*“Como facilita la tecnología el aprendizaje en tiempo de pandemia”*

*“Que las clases se pueden llevar a cabo a través de internet, los niños aprendieron a asumir mayores responsabilidades y por último que crecieron en independencia”*

*“El uso de video llamadas y distintos programas para realizar los trabajos, uso adecuado de computadores”*

Las respuestas evidencian que por parte de los docentes se generó un aprendizaje en uso de nuevas plataformas que permitieron llevar a cabo este proceso, donde también fueron capaces de implementar nuevos recursos tecnológicos, lo que se traduce en el uso de tics, y nuevas herramientas en la preparación de sus clases. Sin embargo, en algunos casos faltó el apoyo de la escuela para poder capacitarse en el uso de nuevas herramientas.

Con relación a los apoderados, los que contaban con los recursos para poder acceder a esta educación, quedaron conformes con el desarrollo de las clases mediante este medio, sin embargo, a su parecer estas clases nunca reemplazarán a las clases presenciales.

Asimismo, es posible inferir que tanto profesores como familias se encuentran más capacitados para poder llevar a cabo este proceso en el escenario de que las clases siguieran con esta modalidad producto de la crisis sanitaria. Sin embargo, es de suma urgencia el poder capacitar a las comunidades educativas en el uso de nuevas plataformas y recursos para poder hacer las clases más didácticas y entretenidas. Y a la vez asegurar la conexión de familias y profesores.

**b. Aprendizaje Socioemocional:** En relación a este componente se pudo identificar los siguientes factores:

- **Vínculo:** Solidaridad/ Empatía/ Conocer la realidad familiar de los estudiantes/Afectividad/ Tolerancia/ Vinculación con los con los alumnos para reencantarlos con la asignatura/ cercanía con las y los estudiantes/ Vinculo con la familia/ Mayor tiempo entre padres e hijos/ Compromiso, apoyo y preocupación con el proceso escolar.
- **Contención emocional:** Apoyo pedagógico y emocional, a nuestras y nuestros estudiantes más pobres/ autocuidado/ aprendizaje Socioemocional/ Estrategias de contención a distancia/ Resiliencia/ Relevancia de lo socioemocional.
- **Comunicación:** Mayor comunicación con estudiantes y apoderados/ Importancia de la comunicación afectiva/ Comunicación efectiva que ocurre en aula/Confianza y comunicación entre padres e hijos/ Saber escuchar/ Mejor y oportuna comunicación con los profesores/ Conocer más a mi hijo/ Contacto más directo con la comunidad educativa.

En relación a Aprendizaje Socioemocional, la que es entendida como la capacidad de las personas para aprender con y desde las emociones como parte de un aprendizaje integral. Las respuestas de los entrevistados que fundamentan lo expresado respecto a esta categoría son:

*“El contexto emocional es tan importante como el curricular en este contexto de pandemia”.*

*“El Autocuidado es pilar fundamental para los equipos de trabajo y para mantener la cohesión, energía y alta expectativa del trabajo propio y de los demás. ”*

*“La importancia de la educación emocional como soporte fundamental para generar aprendizajes en los estudiantes y lograr trabajo en equipo efectivo entre docentes y funcionarios”*

*“La creación del vínculo entre profesor y estudiante es esencial para la disposición de los estudiantes para trabajar [...] y que consideren al profesor como una ayuda más que como alguien que solo indica que está bien y que está mal”*

*Es primordial y necesario el contacto físico para una mejor enseñanza y aprendizaje donde interactúan ideas, experiencias y un sin fin de otras acciones que no se evidencian de forma virtual.*

*“Mejor comunicación, mejor integración y mayor comprensión”*

Respecto a las respuestas del segundo componente, es posible inferir que el promover en los espacios educativos el Aprendizaje Socioemocional a lo largo de este período de contingencia sanitaria fue fundamental para que cada actor educativo se conectara y reconociera sus propias emociones y cómo la experiencia de llevar a cabo un proceso escolar a distancia ha afectado en su bienestar físico, emocional y social.

Del mismo modo relevar la importancia que tiene frente a períodos de crisis, el generar estrategias de vinculación entre los distintos actores escolares, con el objetivo de afianzar los lazos, el sentido de pertenencia y el fortalecimiento de la comunidad escolar.

Asimismo, la relevancia de generar estrategias de contención emocional dirigida a aquellos actores que se han visto afectados por los efectos de la pandemia, con el objeto de proveerles de estabilidad y seguridad, minimizando el impacto psicológico, la sintomatología y disminuyendo las probabilidades de activación de enfermedades de salud mental.

Y para finalizar, la importancia de la comunicación emocional, la que se ha convertido en un medio esencial en este tiempo de pandemia, tanto para que las personas reciban información respecto a la evolución de la pandemia, sino que además para que las comunidades escolares puedan llevar a cabo un proceso escolar a distancia, mediante el monitoreo y contacto permanente entre los actores escolares.

**c. Proceso de enseñanza:** En relación a este componente se pudo identificar los siguientes factores:

- **Estrategias de enseñanza / aprendizaje:** Evaluación formativa / Adecuación curricular / Apoyo pedagógico (docente - familia) / Articulación de asignaturas / Diversificación de contenidos.
- **Trabajo colaborativo:** Trabajo entre pares / Trabajo en equipo.

Sobre el Proceso de enseñanza, la que es entendida como las actividades y prácticas que realizan docentes y estudiantes para conseguir que éstos logren los objetivos de aprendizaje propuestos. Las respuestas de los entrevistados que fundamentan lo expresado a esta categoría son:

*“Reforzar considerablemente el Apoyo pedagógico”*

*“Evaluación formativa, incorporación de todos los estudiantes al proceso”*

*“Evaluación debe considerar todas las variables que afectan a los niños”*

*“Acompañamiento a docentes en implementación de currículum priorizado y articulación de asignaturas y ASE. Implementación del trabajo colaborativo.”*

*“Trabajar a distancia. Trabajar en equipo. Diversificación de contenidos”*

*“Flexibilidad en la enseñanza y estrategias de evaluación”*

*“Entender que siempre es necesario buscar nuevas estrategias para llegar a nuestros estudiantes de manera satisfactoria, creer siempre en sus capacidades, nunca desestimarlos”*

*“Desarrollar trabajo colaborativo con mis pares a distancia”*

*“[...] profundizar en nuevas estrategias de enseñanza (como clases invertida y educación activa), una nueva mirada sobre la educación del siglo XXI, sentir que estamos viviendo un cambio de paradigma.”*

*“Estudiar y aprender junto a mi hija”*

*“Es un proceso atípico, donde todos hemos desarrollado nuevas estrategias de aprendizaje. Principalmente de lectura, análisis y procesamiento de información.”*

Respecto a las respuestas, es posible inferir que existe preocupación y disposición a responder favorablemente ante proceso de enseñanza – aprendizaje a distancia por parte de los distintos actores educativos. Pues, fue importante para ellos adaptarse al contexto y emplear nuevas estrategias de enseñanza y estudio de modo que la mayoría de los estudiantes pudiesen aprender.

En este sentido, el trabajo colaborativo por parte de los docentes se tornó fundamental para poder emplear nuevos métodos de trabajo, adecuando lo que usualmente se realizaba en el aula de forma presencial a un contexto virtual y a veces a destiempo, considerando las diferencias y dificultades de acceso a la información que tuviesen las familias.

Finalmente, en su conjunto, los actores educativos se vieron inmersos en diversas dificultades durante el proceso escolar a distancia que se llevó a cabo durante la pandemia, las que pudieron transformar en aprendizajes para una eventual continuación de esta modalidad.

**d. Adaptación:** En relación a este componente se pudo identificar los siguientes factores:

- **Flexibilidad frente al contexto:** Recepción de informe y tareas / Oportunidades continuas / Evaluación formativa.
- **Modificación de Conductas:** Aprendizaje de nuevas herramientas / Clases on line / Conocer nuevas formas de enseñanza / Metodologías de enseñanza / Aumento del vínculo afectivo – Uso de nuevas tecnologías.
- **Rol y funciones:** Actividades multitarea / dualidad / Labores extra-pedagógicas.

Respecto de la cuarta categoría Adaptación, entendiéndose como la capacidad de aceptación a los cambios de algún organismo o acción, en particular al cambio de una modalidad de enseñanza presencial a una a distancia. Las respuestas de los entrevistados que fundamentan lo expresado a esta categoría son:

*“El uso del concepto "flexibilidad" frente a cualquier inconveniente, la plataforma classroom y los recursos que tiene a nuestra disposición y que las clases presenciales son irremplazables”*

*“Capacidad de adecuarse a distintos contextos, Flexibilidad y uso de nuevas metodologías de enseñanza”*

*“capacidad de adaptarse”*

*“Reorganización laboral, diversificación de la didáctica en mi disciplina y aumento en el manejo de herramientas computacionales”*

*“Adecuarme a los contextos”*

*“Una nueva mirada sobre la educación del siglo XXI, sentir que estamos viviendo un cambio de paradigma.”*

*“Aprendí a ser la profesora en casa, aprendí a tener paciencia con mis hijos y aprender con ellos las materias”*

*“Aprendí que como mamá soy capaz de apoyar a mis hijos en sus tareas sin tener un título”*

*“En esta nueva modalidad donde el hogar se transformó en escuela y trabajo perdimos el espacio de relax y distracción que es fundamental luego de un horario escolar/ trabajo. Lo que se traduce en un espacio en que estamos todo el día inmerso en tareas escolares o trabajo.”*

*“El compartir tiempo es esencial incluso para estudiar, hacer actividades juntos dentro de la casa para divertirse, el silencio compartido”*

Con relación a las respuestas, se infiere que tanto directivos, docentes y familia/estudiantes, no quedaron ajenos a este factor. Desde la adecuación del apoyo en casa como el espacio para la ejecución de los trabajos, recepción de las tareas, etc. En ese sentido, es posible deducir que los actores escolares concuerdan en que, debido al contexto en el cual se tuvo que emplear el sistema educativo, fue preponderante flexibilizar el proceso de enseñanza, pues adecuar un modelo pensado para condiciones de presencialidad requiere de ello para llevarlo a uno a distancia.

Por otra parte, se puede indicar que existió preocupación por aprender a utilizar plataformas digitales y emplear nuevas metodologías de enseñanza de parte de la comunidad educativa, pues siguiendo las medidas sanitarias de distanciamiento social, como parte del quehacer pedagógico fue procurar buscar una forma de poder garantizar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes.

#### **4.5. Análisis de los principales resultados de los actores escolares (directivos- docentes-familia/estudiante)**

Debido a la importancia de proyectar y planificar el año escolar 2021, se torna necesario analizar las respuestas coincidentes y divergentes entre directores, docentes y familias en relación a la dimensión “Regreso a las Escuelas”. En este sentido, el siguiente tejido explicativo da muestra de las apreciaciones generales de estos tres actores escolares

Respecto a la subdimensión “Readecuación de los modelos de evaluación”, es posible señalar que entre los actores escolares existe consenso al momento de expresar estar de acuerdo con que los modelos de evaluación sean readecuados, infiriendo que el desarrollo de un proceso formativo a distancia ha afectado significativamente en los aprendizajes de los y las estudiantes, existiendo disparidad en las trayectorias escolares, por ello la necesidad de ajustar los procesos de evaluación y generar estrategias de nivelación de contenidos.

En cuanto a la subdimensión “Distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases”, los tres actores escolares señalan estar muy de acuerdo con esta medida, es frente a estos resultados que se infiere que existe una real preocupación, que desde el espacio escolar existan protocolos de acción que aseguren las condiciones de higiene y seguridad necesarias para evitar potenciales contagios entre los estudiantes y entre los demás actores escolares.

Respecto a la subdimensión “Continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial”, se puede indicar que los tres actores están de acuerdo a que se dé continuidad al proceso escolar 2021 bajo una modalidad mixta, con el objetivo de que sea un proceso paulatino y que las comunidades escolares puedan adaptarse a las necesidades del contexto frente a la contingencia sanitaria.

Asimismo, en la subdimensión “Reemplazo/ajustes de los contenidos”, los tres actores encuestados señalan estar de acuerdo que no fue posible que los estudiantes profundizaran los contenidos a lo largo del proceso escolar a distancia y que, frente a un potencial retorno a clases presenciales, será necesario reajustar los contenidos educativos.

En relación a la subdimensión “Extensión del año escolar 2020 a 2021”, existe divergencia entre los actores encuestados, mientras que directivos y docentes señalan estar muy de acuerdo en que el año escolar se extienda, las familias-estudiantes señalan estar en desacuerdo. Es frente a estos resultados que se infiere, que tanto directivos como docentes visualizan la extensión del año escolar como un ciclo de enseñanza que permitiría la

nivelación de los contenidos, mientras que para las familias-estudiantes es importante dar por finalizado el año escolar 2020, considerando todo el esfuerzo que han realizado para dar continuidad a un proceso escolar a distancia sumado al agotamiento por los efectos de la pandemia.

En cuanto a la subdimensión “Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales”, desde los tres actores escolares encuestados existe consenso al momento de señalar no estar de acuerdo con el aumento en la carga de trabajo para cumplir con las horas lectivas definidas para el año escolar 2020. A partir de los datos recopilados se puede inferir que para los actores encuestados el trabajo escolar a distancia implicó un proceso de adaptación permanente debido a que muchas de las actividades cotidianas debieron ajustarse al contexto de confinamiento, entre ellas el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo laboral, lo doméstico, entre otras, lo que implicó una redistribución del tiempo y un mayor esfuerzo para dar cumplimiento a las actividades antes señaladas.

Respecto a la subdimensión “Cancelación del año escolar”, existe divergencia entre los actores encuestados, mientras que directivos y docentes señalan estar muy en desacuerdo con esta medida, considerando todo el esfuerzo y trabajo pedagógico realizado para asegurar la continuidad de un proceso escolar a distancia, mientras que las familias-estudiantes señalan estar muy de acuerdo con esta medida considerando las múltiples dificultades con las que se han enfrentado para llevar a cabo un proceso escolar a distancia, tales como la falta de acceso a conectividad y medios digitales y la falta de capacidades por parte de padres y apoderados para brindar los apoyos pedagógicos necesarios desde el hogar.

Para finalizar, respecto a la subdimensión “Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos”, para los actores escolares encuestados el contar con protocolos de seguridad y protección de la salud en el contexto de crisis sanitaria es sumamente necesario, frente a un aumento considerable de contagios ante un escenario de reanudación de actividades escolares bajo modalidad de clases presenciales. De la misma manera se requiere de un trabajo coordinado entre las comunidades educativas y los sistemas de salud locales en la generación de estrategias de prevención que permitan mitigar posibles riesgos de contagio.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

El objetivo general del estudio aborda el análisis de las opiniones de diversos actores claves 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.

En efecto, las respuestas obtenidas mediante un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas, provistas de una escala ordinal, identifican prácticas de trabajo impulsadas en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la Región del Maule respecto del proceso educativo y su organización, como también, los principales desafíos de implementación que les causaron dificultades durante el transcurso del año 2020. Propósito que responde a la investigación desarrollada y a los objetivos específicos presentados en el Capítulo I.

Por lo tanto, el capítulo estará compuesto de una síntesis de los principales resultados de la investigación en relación a los objetivos planteados al inicio del escrito y, a su vez, se buscará dar respuesta a las preguntas que guiaron el estudio, por consiguiente, se dará muestra de recomendaciones respecto del proceso de investigación, finalizando con la mención de limitaciones y /o dificultades que surgieron en el proceso.

#### **5. 1. Conclusiones**

Haciendo referencia a “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”, correspondiente al primer objetivo específico definido para esta investigación, es que se interiorizó mediante la dimensión que abarcó rutinas de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es posible concluir que la comunidad educativa se vio enfrentada a generar diversos cambios durante el transcurso del año escolar 2020 inmerso en la pandemia COVID – 19, pues desde que se conocieron los primeros casos de contagio, se necesitó adecuar e implementar nuevas prácticas en los establecimientos educativos para evitar la propagación del virus además de buscar la forma de asegurar la continuidad del proceso de enseñanza de los estudiantes en etapa escolar. De esta forma, tanto las familias como docentes y directivos, se vieron en la necesidad de adaptar sus rutinas de trabajo como forma de cuidado y prevención sanitaria.

Bajo este contexto, los directores de establecimientos educativos tuvieron que establecer acciones referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, como también al cuidado sanitario de sus estudiantes y docentes. Dichas acciones estuvieron directamente relacionadas con el aseguramiento de ayuda para que las familias pudiesen apoyar el aprendizaje de sus hijos, garantizando la continuidad e integridad de sus evaluaciones. Así

también, necesitaron definir nuevas prioridades curriculares, pues el contexto atípico así lo requería, una modalidad de enseñanza a distancia y/o en línea que instó a una educación adecuada a las circunstancias, donde se requirió volver a revisar las políticas educativas de cobertura curricular y de evaluación formativa.

Por otro lado, los directores también consideraron garantizar el bienestar de sus docentes y estudiantes mediante gestiones que ameritaban organizar la entrega de beneficios sociales y becas a estudiantes y sus familias, además de procurar supervisar, evaluar y orientar a los docentes en relación a la pandemia y el proceso educativo.

Siguiendo el mismo lineamiento, para poder continuar con el proceso educativo, los docentes se vieron aún más involucrados con las familias, en general sus rutinas habituales dentro del aula se adaptaron al contexto a distancia. Buscaron herramientas nuevas para su rutina de modo que pudiesen aportar en reorganizar su trabajo diario, utilizando plataformas digitales, planificando y adecuando el proceso de enseñanza en función de las clases a distancia y/o en línea, como también cambiando reuniones que habitualmente eran presenciales a reuniones mediante videoconferencias.

Por otra parte, a pesar de que las familias siempre han sido un pilar fundamental en la educación de sus hijos, bajo este marco de crisis sanitaria, las familias se vieron en la necesidad de apoyar pedagógica y emocionalmente a sus hijos en el cumplimiento de los deberes escolares en el hogar, complementando los horarios destinados para ello con los laborales, de modo que se pudiese garantizar la continuidad de un proceso educativo a distancia adecuado, adaptando sus rutinas diarias para poder organizar todo el trabajo que concierne el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Ahora bien, en relación al segundo objetivo específico de este trabajo investigativo: “Caracterizar los principales desafíos de implementación enfrentados en este período, para el desarrollo educativo”, se puede mencionar que la pandemia afectó en este ámbito a los tres actores educativos pues, tanto para directivos, docentes y familias, esta nueva realidad a impuesto readecuar sus actividades en función de otorgar la continuidad de enseñanza a los estudiantes en medio de la crisis sanitaria.

Por ende, con base en los resultados de la dimensión “Desafíos de implementación para el proceso de enseñanza – aprendizaje” para las familias ha sido todo un desafío adaptar la dinámica familiar a un hogar donde los medios y herramientas digitales han tomado protagonismo a la hora de que sus hijos puedan continuar con sus estudios a distancia. En su mayoría, las familias dispusieron de recursos tecnológicos como computadores, tablets u otros elementos similares que en un principio eran de uso cotidiano y personal, y que ahora debían destinarse para uso escolar. Sin embargo, el acceso a internet dificultó poder llevar a cabo una modalidad completamente en línea, como también el acceso a los dispositivos antes mencionados, ya que en muchos casos la conexión a internet era intermitente o nula, o se debían compartir celulares o computadores entre hermanos que estuviesen estudiando en la misma modalidad o con los adultos que estuviesen trabajando con aquellos dispositivos.

Asimismo, las habilidades pedagógicas y conocimientos de los adultos a cargo en las familias, muchas veces no fueron suficientes para poder apoyar el proceso educativo de sus hijos, por lo que, a pesar de disponer y adaptar tiempos para el estudio en familia, las competencias de los padres eran insuficientes para entregar cierto tipo de apoyo pedagógico a sus hijos, transformándose en un desafío que se debe tener en cuenta para la continuidad de una modalidad similar de enseñanza.

De igual forma, la crisis sanitaria también afectó al quehacer directivo, a los cuales se les presentó diversas dificultades. Según los resultados y análisis de la dimensión “Desafíos de implementación” del cuestionario a directivos, es posible mencionar que para estos existió una falta de capacidad o voluntad de parte de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por directivos ante la situación contextual, además de la falta de una comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios y en ese sentido, también se generó la poca disposición o posibilidad de las familias para apoyar el aprendizaje. En otras palabras, los directivos indican que, debido a las posibilidades deficitarias de manejo y acceso a conectividad por parte de docentes y familias, se convirtió en un desafío poder implementar un proceso pedagógico a distancia y/o en línea, como también el hecho de contener socioemocionalmente a la comunidad educativa en general.

En cuanto a las respuestas de los docentes, la dimensión “Estrategias educativas” da muestra de que éstos tuvieron que reorganizar su planificación pensada en clases presenciales a una estructura orientada a una educación a distancia, incluyendo materiales disponibles en el establecimiento, el uso de materiales digitales, orientaciones a las familias, clases en línea sincrónicas o grabadas y, además, el envío de actividades escolares impresas. De igual forma, otro aspecto a mencionar es la dificultad de acceso al trabajo docente por parte de los estudiantes, provocando desfase en la entrega de información o material pedagógico.

Respecto a la dimensión “Efectos del contexto”, las respuestas de los docentes indican que a pesar de todo su esfuerzo por mantener el desarrollo del proceso educativo y el incremento de tareas propias de su quehacer pedagógico, no hubo cambios en el aprendizaje de sus estudiantes. Además, consideraron que tanto el desarrollo de las tareas como la motivación de sus estudiantes disminuyeron, lo que posiblemente pudo provocar una disminución en la motivación docente ante todo lo que estaba ocurriendo. Por otra parte, los resultados de la dimensión “Escuela - Familia” fueron favorables, puesto que, aunque la participación de las familias se mantuvo, tanto la comunicación como el vínculo afectivo entre la comunidad educativa mejoró durante el año 2020.

En relación a la dimensión “Escuela – profesor”, es posible indicar que las horas de trabajo se transformaron en un desafío de implementación en el contexto de una educación a distancia, pues los docentes manifiestan en su mayoría que éstas aumentaron, ya que tuvieron que adecuar un proceso que era presencial a uno a distancia y/o en línea, sin tener antecedentes previos por los cuales guiarse y sorteando distintos escenarios por cada

estudiante. Por el contrario, también mencionan que el apoyo docente se incrementó, lo que hace un complemento favorable a esta nueva realidad.

Al mismo tiempo, en relación a los desafíos de implementación anteriormente mencionados y a los análisis cualitativos realizados, los diversos actores escolares respondieron cuáles fueron los principales problemas que enfrentaron, a partir del proceso educativo inmerso en la crisis sanitaria según la percepción de cada uno. En ese sentido, tomando en consideración el discurso de directivos, docentes y familias, es que se identifican componentes claves que se presentaron como dificultad: conectividad, apoyo social – emocional, tiempo y competencias.

De este modo, en cuanto a conectividad, es posible concluir que el acceso a internet y dispositivos digitales fue una limitante al momento de llevar un proceso educativo remoto desde los hogares, pues no todas las familias contaban con buena conexión a internet o un aparato tecnológico exclusivo para las actividades académicas, ya sea por la falta de recursos financieros para poder costear una buena conexión o bien por el hecho de que más de una persona necesitaba ocupar un tablet, celular o computador a la vez. A esta dificultad de conectividad, se le suma la falta de comunicación entre la escuela y familia que se produjo en algunos casos, donde no existían canales de comunicación con algunos apoderados, imposibilitando que las familias pudiesen conocer sobre la situación académica de sus hijos.

Respecto del apoyo social – emocional, los actores hicieron mención a la poca motivación por las clases a distancia que se generaba en los estudiantes. De este componente, se puede deducir que la falta de experiencia sobre una modalidad de educación en línea o a distancia, la improvisación sobre la marcha al inicio de la pandemia produjo que los estudiantes no desarrollaran a grandes rasgos su potencial en el proceso educativo, siendo un desafío para toda la comunidad educativa durante el transcurso del año lectivo. Además, dentro de este componente el apoyo emocional y económico para los estudiantes también fue un reto, pues la crisis sanitaria tocó la puerta de todos los hogares chilenos en diferentes grados, algunas familias perdieron el sustento económico y en otros, lamentablemente, la vida de algún cercano, lo que generó que toda la comunidad educativa estuviese consciente de las distintas realidades que se pudieran estar viviendo en un grupo.

En relación al componente tiempo, es posible indicar que durante el transcurso del año 2020 las horas de trabajo como el tiempo asignado a funciones pedagógicas, la carga laboral y recarga de tareas fueron causantes de dificultades en la implementación de la modalidad a distancia, como la realización de las actividades pedagógicas en un espacio temporal distinto a si fuese presencial, procurando cumplir con lo encomendado dentro de los límites establecidos mediante una readecuación de las rutinas de trabajo o estudio.

También, según el discurso de los actores y reafirmando lo mencionado anteriormente respecto a las dimensiones “Estrategias educativas” y “Efectos del contexto”, se pudo detectar como desafío el uso de nuevas plataformas pedagógicas digitales, readecuaciones del proceso de enseñanza – aprendizaje y el acompañamiento de la familia durante las

clases a distancia. En ese sentido, directivos, docentes y familias se vieron enfrentados a desarrollar las competencias necesarias para lograr desarrollar un proceso de educativo pertinente. Pues, el conocimiento y dominio de metodologías de enseñanza-aprendizaje a distancia, como también las capacidades de padres y apoderados a cargo de apoyar la educación de sus hijos, en algunas ocasiones fueron limitantes para poder acompañar y brindar apoyos pedagógicos desde el hogar.

Finalmente, considerando el tercer objetivo específico: “Precisar cuáles serían las principales propuestas de cambios en las prácticas pedagógicas y de trabajo escolar que orienten el regreso a las escuelas” y a partir de los resultados de la dimensión “Regreso a las escuelas” es posible mencionar que directivos, docentes y familias están de acuerdo en varios aspectos que se transformarán en desafíos de implementación ante un eventual retorno a clases presenciales, pues el año 2020 puso en práctica un modelo educativo con el cual no se estaba familiarizado, donde se incorporó acciones que procuraron garantizar la continuidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en medio de una crisis sanitaria y que debería ir mejorando para este nuevo año lectivo.

Según los encuestados, será necesario una readecuación de los modelos de evaluación como también el reemplazo/ajustes de los contenidos, pues producto de la disparidad en las trayectorias escolares el desarrollo de un proceso formativo a distancia afectó los aprendizajes de los estudiantes, generando la necesidad de ajustar los procesos de evaluación y estrategias de nivelación de contenidos; además se necesitará de una adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos y una distribución de estudiantes para evitar hacinamiento en las salas de clases y posibles focos de contagio y propagación del virus; y, finalmente para ellos, también se debe tener en cuenta la continuidad de la educación en línea junto con la educación presencial, de modo que se pueda ir adaptando el proceso educativo a la contingencia sanitaria y contextual de las familias que conforman la comunidad educativa.

Por otro lado, los actores educativos también indicaron los principales aprendizajes que obtuvieron durante el proceso pedagógico en el marco de la pandemia COVID – 19, en el discurso hicieron referencia a las herramientas pedagógicas, al aprendizaje socioemocional, al proceso de enseñanza y a la adaptación.

En cuanto a las herramientas pedagógicas, los diversos actores hicieron mención a los aprendizajes que se generaron en el uso de las nuevas plataformas digitales que permitieron llevar a cabo el proceso de enseñanza. Bajo este lineamiento es posible concluir que, a pesar de que en un inicio de la crisis sanitaria las herramientas pedagógicas se presentaron como una dificultad, éstas se tornaron a un espacio de aprendizaje, donde la necesidad de adaptar las clases presenciales a clases a distancia forjó que tanto directivos, como docentes, estudiantes y familias, tuviesen que interiorizarse en las plataformas digitales para lograr continuar con el proceso educativo. Por ende, también es preciso indicar que se hace necesario constantes capacitaciones a la comunidad educativa en este ámbito, pues ante un eventual retorno a clases presenciales, ya sea completo o mixto, las herramientas digitales

son un apoyo y complemento innovador para poder continuar con el proceso pedagógico en el contexto de crisis sanitaria.

Otro aprendizaje identificado ha sido el relacionado a lo socioemocional, pues debido al contexto atípico como el que estamos enfrentando desde el año pasado, donde ha primado la distancia social para evitar un posible contagio y la readecuación de rutinas para poder continuar con las actividades pedagógicas, es que se hace necesario generar estrategias de vínculo entre la comunidad educativa, como también, promover y orientar la gestión de las emociones con la finalidad de mantener la comunicación y propiciar una eventual estabilidad y seguridad para los diversos actores educativos ya sea en un contexto de educación presencial, mixto o a distancia.

De igual forma, el proceso de enseñanza ha sido identificado como otro aprendizaje durante el transcurso de la educación a distancia, ya que surgió la adaptación y reorganización del proceso de enseñanza presencial por parte de toda la comunidad educativa, debiendo desarrollar un proceso de enseñanza poco habitual en función del contexto de pandemia y la realidad de cada establecimiento. Por último, y en relación con el aprendizaje anterior, se suma la capacidad de adaptación por parte de la comunidad educativa, pues, en el marco de la crisis sanitaria, se hizo necesario cambiar rutinas para el desarrollo de la educación a distancia afectando el quehacer cotidiano en función de un nuevo modelo de enseñanza. En efecto, se hace necesario tener en cuenta diversas estrategias de enseñanza como también la flexibilidad del currículum frente a un contexto que complemente, o en ocasiones, supla al presencial.

En suma, haciendo referencia a las preguntas iniciales de la investigación, es posible indicar que la pandemia COVID - 19 afectó las prácticas de trabajo empleadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje en los establecimientos que imparten enseñanza media científico humanista, pues toda la comunidad educativa tuvo que cambiar sus rutinas laborales/pedagógicas cotidianas en función de una educación a distancia y las planificaciones, que en un inicio estaban definidas para clases presenciales, se tuvieron que adecuar al desarrollo del proceso educativo a distancia.

Por otra parte, los principales desafíos de implementación para el desarrollo educativo a distancia en establecimientos de enseñanza media científico – humanista tuvieron relación con el definir nuevas metodologías de enseñanza, la conectividad, el acceso a internet, el uso de nuevas herramientas pedagógicas en formato digital y las competencias que se requieren para su utilización, en ese sentido, es posible considerar que la capacidad de adaptación se puso en práctica ante el cambio de escenario pedagógico con la finalidad de tener los cuidados sanitarios pertinentes en el marco de la pandemia.

Otro desafío que se presentó fue el relacionado al área socioemocional, pues la distancia social provocó que los estudiantes dejaran de compartir habitualmente con sus compañeros en las aulas y que trasladaran el proceso educativo completamente a sus hogares; en los docentes y directivos generó la responsabilidad de garantizar la continuidad del proceso educativo en un contexto de crisis sanitaria.

A pesar de lo anterior, se debe tener en cuenta que la crisis sanitaria aún no ha cesado y que la tecnología se puede volver un complemento amigable para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, a pesar de la intención de garantizar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de enseñanza media, en particular de la Región del Maule, la implementación de acciones en el ámbito educativo en respuesta a la contingencia, visibilizaron las diferencias sociales que tiene en general la comunidad educativa, pues las dificultades de conectividad y acceso a recursos digitales, crisis económica, distintas características sociales y emocionales, propiciando un proceso de enseñanza y aprendizaje poco equitativo. Además, también se sumó que tanto la planificación como la evaluación de los aprendizajes en modalidad a distancia se transformaron en un desafío constante para docentes y directivos, ya que desde un inicio de la pandemia tuvieron que poner en práctica el adaptar todo el trabajo pedagógico pensado para una educación presencial a esta nueva realidad en medio de la crisis sanitaria.

Considerando la percepción de los distintos actores educativos que participaron de este estudio, se deja entrever la necesidad de repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje en miras de un modelo educativo más flexible y equitativo, en ese sentido, se insta a crear políticas públicas que logren garantizar el derecho a educación independiente de los recursos económicos que tenga la familia o si se está en medio de una crisis sanitaria, desastre natural o de otro tipo.

## **5.2. Recomendaciones**

De acuerdo a los análisis y conclusiones generados con base en esta investigación, se pueden indicar recomendaciones que procuran evitar dificultades y problemáticas que surgieron en el proceso de enseñanza en el transcurso del año 2020, en función de un eventual retorno a clases presenciales y/o continuidad del sistema remoto de educación a distancia.

Considerando la utilidad de las herramientas digitales para poder sopesar el distanciamiento social, estas nuevas formas de comunicación y acercamiento se vieron limitadas por el acceso a dispositivos y conexión a internet. Por lo anterior, se hace necesario emplear políticas que las consideren, es decir, acciones por parte del Estado, que aseguren una conexión a internet y disponibilidad de dispositivos tecnológicos para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje con actividades pedagógicas inmersos en programas educativos, cápsulas de contenidos, clases sincrónicas o asincrónicas, entre otros.

Siguiendo el mismo lineamiento, surge la necesidad de que toda la comunidad educativa sea capacitada constantemente en el ámbito digital, pues es usual que la tecnología vaya avanzando e innovando, como también que los ritmos de aprendizaje sean diversos. En este sentido, se recomienda tener en cuenta fortalecer las competencias digitales de directivos, docentes y familias para poder proyectar el proceso educativo más allá del aula, en concreto, apoyar a los docentes en las tecnologías de información mediante capacitaciones

en función de potenciar sus aptitudes pedagógicas; asistir a directivos en plataformas relacionadas al ámbito de gestión; y a estudiantes y sus familias apoyarlos en desarrollar las competencias necesarias para poder realizar sus labores pedagógicas utilizando las herramientas y plataformas educativas.

Por otra parte, se sugiere mantener los recursos digitales que ha implementado el MINEDUC en sus plataformas virtuales y garantizar su acceso y uso docente y estudiantil, con el afán de ir actualizando los contenidos según sea estimado. A su vez, mantener la priorización de contenidos y la evaluación formativa como recomendación a seguir por parte de las instituciones educativas, pues se debe tener en cuenta la flexibilidad y contextualidad del currículum para cada realidad.

Frente a la necesidad de atender el ámbito psicosocial de la comunidad educativa, debido a los constantes cambios e impactos que ha ocasionado el desarrollo de la pandemia, se vuelve importante la necesidad de promover, por parte del Estado, y la implementación por cada institución, prácticas que puedan desarrollar competencias que abarquen y se centren en el bienestar socioemocional de los actores escolares. Así mismo, a partir de indicadores de desarrollo personal y social e intereses propios de los centros educativos, se debe promover el desarrollo de un aprendizaje socioemocional, tanto en el currículum de orientación como en el plan de gestión de la convivencia escolar, que involucren el desarrollo de competencias necesarias para sobrellevar algunas situaciones que pudiesen ocurrir en una crisis sanitaria o alguna catástrofe, además de orientaciones a padres en cómo ayudar y contener a sus hijos.

En cuanto a la gestión pedagógica, se hace necesario potenciar el trabajo colaborativo del equipo directivo y docente. De este modo, evitar el trabajo aislado hará que exista coherencia y cohesión en la organización pedagógica, instando a fortalecer la comunicación efectiva y reflexiva sobre lo acontecido en el proceso educativo durante el año 2020, permitiendo desarrollar una planificación idónea al contexto buscando beneficiar y garantizar la educación de todos los estudiantes de la comunidad, considerando las experiencias pedagógicas por cada actor durante la pandemia.

Asimismo, se recomienda elaborar, por parte de MINEDUC, programas de mejoramiento estratégico que orienten a directivos y docentes de enseñanza media en la realización de prácticas más efectivas e innovadoras según el contexto y bajo la premisa de promover los aprendizajes de sus estudiantes.

Así también, es menester mantener una comunicación efectiva entre el establecimiento y las familias haciendo uso de los medios de comunicación disponibles y accesibles a los involucrados, pues de esta forma se conocerán las necesidades y dificultades de implementación pedagógica particulares de los estudiantes y sus familias, como también se les podrá mantener informadas respecto de los avances de sus hijos, beneficios o provisión de alimentación, además de otorgarles orientaciones para el cumplimiento de los deberes escolares, apoyos psicosociales u otros asuntos pedagógicos.

En cuanto a las medidas sanitarias, directivos, docentes y asistentes de la educación deberán tener acceso a capacitaciones con respecto a las medidas sanitarias atinentes a la prevención del contagio del virus COVID – 19 y así, de esta forma, propiciar que las medidas preventivas generales y protocolos sanitarios se cumplan dentro del establecimiento por parte de toda la comunidad educativa. Es decir, será necesaria también la difusión de las acciones de prevención de contagio además de asegurar el cumplimiento de dichas acciones por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Pues, resguardar la salud física y mental es primordial para generar un espacio educativo propicio para el trabajo docente y escolar.

Con base en lo anterior y en vista de un eventual retorno a clases, se recomienda considerar y evaluar políticas educativas y protocolos sanitarios según el contexto de cada establecimiento escolar, para ello se sugiere el trabajo intersectorial entre salud, educación y municipio, pues son distintas y complejas las realidades sociales de los establecimientos educativos frente a la necesidad de garantizar el desarrollo de un proceso escolar bajo un contexto de crisis.

Para finalizar, desde el estudio se sugiere integrar la temática estudiada mediante investigaciones de mayor complejidad, tales como estudios correlacionales y/o explicativos, además de incorporar otros instrumentos de recolección de datos de tipo cualitativos, como entrevistas, focus group, entre otros; con la finalidad de recabar mayor información desde la experiencia de los propios participantes a medida que va transcurriendo la pandemia, ya sea asociando conceptos, variables, realizando predicciones y cuantificando relaciones entre conceptos o variables. En ese sentido y considerando la importancia que directivos, docentes, familia y estudiantes tienen sobre el currículum que se intenta, el que se implementa y el que se logra, se recomienda la realización de nuevos estudios que contribuyan a la profundización y posible generalización de estos resultados. Ello contribuiría, además, a avanzar en antecedentes sobre las tensiones existentes sobre aspectos prescriptivos y situacionales para la formación y práctica docente.

### **5.3. Limitaciones**

Dentro de las limitaciones que estuvieron presente en esta investigación, se encuentran principalmente la falta de antecedentes y estudios previos sobre la problemática, debido al fenómeno de la actual pandemia COVID – 19, del cual no permite comparar eventuales efectos de periodos crisis y su impacto en la gestión pedagógica. Asimismo, producto de que la pandemia no ha cesado y ha evolucionado en distintos aspectos, medidas sanitarias como el distanciamiento social impidieron que se pudiese tener un contacto directo con los encuestados, limitando la participación de un mayor número de personas y afectando la aplicación de otras técnicas de recolección de datos como focus group, entrevistas personales en profundidad, observación, entre otros.

Por otra parte, el periodo que se consideró para realizar las encuestas coincidió con actividades de cierre de año lectivo, principalmente relacionadas con los estudiantes de

cuarto medio, por lo que los actores escolares no contaban con la disposición temporal para atender de forma inmediata las encuestas.

En relación al manejo de herramientas digitales, surgió una dificultad al momento de que algunos encuestados pudiesen responder la encuesta desde un dispositivo móvil, pues la presentación de la encuesta en un celular es menos intuitiva que en una pantalla de computador. A su vez, en cuanto a conectividad, algunos encuestados contaban con conexión inestable a internet por lo que en ocasiones tuvieron que volver a contestar el formulario.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### 6.1. Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). ICILS 2018 Entrega de Resultados. <https://bit.ly/3jqITpv>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://www.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Arancibia, M., Cosimo, F. y 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>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. BCN. (2020). Información territorial Región del Maule. <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/nuestropais/region7/>
- Bellei C, Muñoz G. (8 de abril de 2020). La casa no es una escuela: propuestas de política educativa en tiempos de pandemia. *CIPER Académico- Columna de Opinión*. <https://www.ciperchile.cl/2020/04/08/la-casa-no-es-una-escuela-propuestas-de-politica-educativa-en-tiempos-de-pandemia/>
- Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S. y Reyes-Araya, D. (2019). DIRECTORES DE ESCUELAS PÚBLICAS CHILENAS VISTO DESDE UN MARCO DE DESEMPEÑO. *Cadernos de Pesquisa*, 49 (173), 130-153. Publicación electrónica 17 de octubre de 2019. <https://dx.doi.org/10.1590/198053146317>
- Bolívar, A. (2019). El currículum como ámbito de estudio y práctica profesional. Publicado en M.T. González (ed.) (2019). *Investigar, Formar y Profesionalizar: el Compromiso por la Educación. Homenaje a Juan Manuel Escudero Muñoz* (pp. 49-63). Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. ISBN 978-84-17865-03-0. <https://www.researchgate.net/publication/336903219> El currículum como ambito de estudio y practica profesional
- Cancino, V., 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://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100002>.

- Cánovas, M. (26 de Mayo de 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>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL. (2020). El desafío social en tiempos del COVID-19. *Informe Especial COVID-19, N° 3*, Santiago, 12 de mayo de 2020. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/S2000325\\_es.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/S2000325_es.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Agosto de 2020. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. CEPAL, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. (2020). *Infancia y desigualdad habitacional urbana en América Latina y el Caribe*. [https://www.cepal.org/es/notas/infancia-desigualdad-habitacional-urbana-america-latina-caribe?utm\\_source=CiviCRM&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=20200130\\_bol\\_etin\\_desafios23](https://www.cepal.org/es/notas/infancia-desigualdad-habitacional-urbana-america-latina-caribe?utm_source=CiviCRM&utm_medium=email&utm_campaign=20200130_bol_etin_desafios23)
- Consejo Nacional de Educación. CNED. (2021). Estándares de aprendizaje. <https://cned.cl/estandares-de-aprendizaje>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rucp/v21n1/v21n1a02.pdf>
- 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). 19 propuestas de Educación en tiempos de pandemia COVID-19. <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/DocumentoCovid.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/>
- Educación 2020 (2020c). Encuesta “Estamos Conectados”. <http://www.educacion2020.cl/encuestas/estamosconectados/>
- 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\\_vsaltatierra.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20200824/20200824163933/rev159_seyzaguirre_clefoulon_vsaltatierra.pdf)

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. (2020). Uno de cada tres niños en el mundo no puede acceder a clases a distancia si su escuela cierra. Noticias ONU [En línea], español. <https://news.un.org/es/story/2020/08/1479572>
- Gairín J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (Especial), 228-256. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- Girardi, C. (2020). Proyecto de ley que modifica las características de la prueba de transición del año 2021 y agrega otras formas de evaluación para tener una mayor equidad en el sistema de acceso de las instituciones de educación superior, debido a las consecuencias ocasionadas por el Covid-19. Santiago de Chile: Oficina virtual, Cámara de Diputadas y Diputados. Consultado el 14 de octubre de 2020. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=14059&prmTIPO=INICIATIVA>
- Hepp, P. Pérez, M. Aravena, F. y Zoro, B. (2017). Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: Implicaciones para el liderazgo educativo. *Informe Técnico No. 2*, 2017. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/09/IT-02-2017.pdf>
- Hernández, A. (2020). COVID-19: el efecto en la gestión educativa. *Revista Latinoamericana De Investigación Social*, 3(1), 37-41. <http://revistasinvestigacion.lasalle.mx/index.php/relais/article/view/2640>
- Hernández R., Fernandez C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw-Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hogar de Cristo (2019). Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile. Santiago de Chile, Dirección Social Nacional. <https://www.hogardecristo.cl/bibliotecas/del-dicho-al-derecho-modelo-de-calidad-de-escuelas-de-reingreso-para-chile/>
- Instituto de Informática Educativa de la Universidad de La Frontera. IIE, y otros. (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?. [http://miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados\\_Docencia\\_Crisis\\_Sanitaria.pdf](http://miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf)
- León, R. y Meza, S. (2020). Brecha en el uso de internet: Desigualdad digital en el 2020. <https://paisdigital.org/brecha-en-el-uso-de-internet-2020/>

- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017) Encuesta de caracterización socioeconómica nacional.  
<http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2011). Cartilla para Elaboración del Proyecto Educativo Institucional.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/449/MONO-376.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/587/MONO-501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf)
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2016a). Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK\\_.web\\_-1.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK_.web_-1.pdf)
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2016b). Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular. Informe Mesa de Desarrollo Curricular. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-35514\\_recurso\\_1.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-35514_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2018). Ciclo de mejoramiento en los establecimientos educacionales: Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/02/PME-2018-Orientaciones-27-feb.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020a). Aprendizaje Socioemocional en Tiempos de Pandemia. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/11/Aprendizaje-socioemocional-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020b). 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>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020c). Mineduc lanza nueva oferta formativa para apoyar a la comunidad docente en el contexto de emergencia sanitaria. Desarrollo Docente en línea. <https://www.mineduc.cl/desarrollo-docente-en-linea/>

- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020d). Envío de SMS, contacto directo con familias y reportes automáticos de ausentismo: Las 15 propuestas de la mesa de expertos para prevenir la deserción escolar. <https://www.mineduc.cl/las-15-propuestas-para-prevenir-la-desercion-escolar/>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020e). Fundamentación Priorización Curricular Covid -19. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650\\_recurso\\_pdf.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-179650_recurso_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020f) Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19\\_2703.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf)
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020g). Orientaciones Mineduc Covid – 19. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc\\_COVID19.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf)
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020h). Orientaciones para docentes y equipos directivos para guiar el aprendizaje de los estudiantes a distancia. <https://www.sumoprimeroc.cl/wp-content/uploads/2020/03/Orientaciones-para-guiar-el-aprendizaje-a-distancia-MINEDUC.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2020i). Plan de Mejoramiento Educativo: Orientaciones para su elaboración. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2020/03/PME-2020.pdf>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2020a). Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. *Documento de trabajo*, 22. Santiago, Chile. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22\\_2020\\_f01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf)
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2020b). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Santiago, Chile. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc\\_bancomundial.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf)
- Ministerio de Educación, División Educación General (2020). Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/propuestas\\_desercionescolar.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/propuestas_desercionescolar.pdf)
- Murillo, J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas [versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? Una mirada desde la normativa a la Historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-

81. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242010000200004](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200004)
- 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>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2014). Indicadores UNESCO de Cultura para el Desarrollo: Manual Metodológico. [https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd\\_manual\\_metodologico\\_1.pdf](https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 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-Yi2IpusZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBi6CoR_Kalki-Yi2IpusZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ)
- Ortega, M. (2016). Los directores aprendiendo de sus maestros. *Psicogente*, 19(36), 217-226. <http://dx.doi.org/10.17081/psico.19.36.1293>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. PUC. (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>
- 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>
- 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. <http://www.compromisopais.cl/assets/files/Orientaciones-parafortalecerlacontinuidaddelastrayectoriasescolarespositivas.pdf>
- Rodríguez, G. y 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. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2017.2469>
- Rodríguez, J., Guevara, A., & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502017000100045](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045)

- Sacristán, J. (2007). *El currículum: Reflexiones sobre la práctica*. Ediciones Morata, España. Novena Edición.  
[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID\\_Gimeno\\_Sacristan\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Gimeno_Sacristan_Unidad_3.pdf)
- Sacristán, J. (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.  
[https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/gimeno\\_sacristan\\_2010\\_capitulo9.curriculm\\_en\\_la\\_sociedad\\_de\\_informacion\\_y\\_comunicacion.pdf](https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/gimeno_sacristan_2010_capitulo9.curriculm_en_la_sociedad_de_informacion_y_comunicacion.pdf)
- Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile. SUBTEL. (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)
- Universia (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>
- 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(3), 52-68.  
[https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/librosinvestigacionesareas/politicas-hacia-elliderazgo-directivo-escolar-en-chile\\_publicaci%C3%B3n%20rectores\\_weinsten.pdf](https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/librosinvestigacionesareas/politicas-hacia-elliderazgo-directivo-escolar-en-chile_publicaci%C3%B3n%20rectores_weinsten.pdf)

## ANEXOS

### Anexo N° 1: Estructura del cuestionario para directivos

Dimensión	Subdimensión	Indicador
Antecedentes personales y curriculares.	<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>
A. Rutina de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asegurar la ayuda a los padres o cuidadores para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>- Garantizar la continuidad/integridad de la evaluación del aprendizaje del estudiante.</li> <li>- Definir nuevas prioridades curriculares durante la crisis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Siempre.</li> <li>A veces.</li> <li>Rara vez.</li> <li>Nunca.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantizar el bienestar de los docentes.</li> <li>- Garantizar el bienestar del estudiante.</li> <li>- Revisar las políticas de cobertura curricular y de evaluación formativa.</li> <li>- Gestionar la entrega de beneficios sociales - becas.</li> <li>- Garantizar la atención médica a los docentes afectados por el COVID – 19.</li> <li>- Garantizar la distribución de alimentos a los estudiantes.</li> <li>- Supervisión, evaluación y orientación de profesores.</li> <li>- Otra.</li> </ul>	
B. Desafíos de Implementación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidad de infraestructura tecnológica.</li> <li>- Abordar la salud emocional de los estudiantes.</li> <li>- Abordar la salud emocional de los docentes.</li> <li>- Lograr el equilibrio entre las actividades digitales y no digitales.</li> <li>- Falta de disposición (posibilidades) de padres/tutores para apoyar el aprendizaje en el hogar.</li> <li>- Abordar las capacidades de la familia en el proceso de enseñanza aprendizaje.</li> <li>- Falta de comunicación adecuada con los padres para coordinar el aprendizaje alineado con el plan de estudios.</li> <li>- Falta de capacidad o voluntad de los docentes para adaptarse a los cambios requeridos por la situación.</li> <li>- Otra.</li> </ul>	<p>Muy de Acuerdo. De Acuerdo. En Desacuerdo. Muy en Desacuerdo.</p>
C. Apoyos recibidos de jefatura (sostenedor,	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asuntos pedagógicos.</li> </ul>	<p>Siempre. A veces.</p>

MINEDUC).	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asuntos financieros.</li> <li>- Normas disciplinarias en general.</li> <li>- Problemas con la comunidad escolar.</li> <li>- Administración del recurso humano.</li> <li>- Otra.</li> </ul>	Rara vez. Nunca.
D. Regreso a las escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Readecuación de los modelos de evaluación.</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> <li>- Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales.</li> <li>- Cancelación del año escolar.</li> <li>- Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos.</li> <li>- Otra.</li> </ul>	Muy de Acuerdo. De Acuerdo. En Desacuerdo. Muy en Desacuerdo.
Preguntas abiertas.	<p>¿Cuáles fueron los 3 principales problemas que usted enfrentó como director? (en orden de relevancia).</p> <p>A partir de esta experiencia, ¿Sus 3 aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia).</p>	

Fuente: Elaboración propia

## Anexo N° 2: Estructura del cuestionario para docentes

Dimensión	Subdimensión	Indicador
Antecedentes personales y curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sexo.</li> <li>- Edad.</li> <li>- Título Profesional.</li> <li>- Años de trabajo como Docente.</li> <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>- 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 3 a 5 años - 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>
A. Rutina de trabajo.	<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> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Siempre.</li> <li>A veces.</li> <li>Rara vez.</li> <li>Nunca.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <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>	
B. Estrategias educativas.	<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>	<p>Siempre. A veces. Rara vez. Nunca.</p>
C. Efectos de contexto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El aprendizaje en el estudiante.</li> <li>- La motivación en el estudiante.</li> <li>- Desarrollo de mis tareas propuestas.</li> <li>- Desarrollo de las tareas de los estudiantes.</li> <li>- Otra.</li> </ul>	<p>Aumentó. Sin cambios. No sabe o no responde. Disminuyó.</p>
D. Escuela-familia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La comunicación.</li> <li>- La participación.</li> <li>- El vínculo afectivo.</li> </ul>	<p>Mejóro. Sin cambio. No sabe o no responde. Disminuyó.</p>
E. Escuela-profesor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo al docente.</li> <li>- Las horas de trabajo.</li> </ul>	<p>Aumentó. Sin cambios. No sabe o no responde. Disminuyó.</p>

<p>F. Regreso a las escuelas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Readecuación de los modelos de evaluación.</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> <li>- Aumento de la carga de trabajo diaria para cumplir con X número de horas semanales.</li> <li>- Cancelación del año escolar.</li> <li>- Adecuación de las condiciones de habitabilidad y seguridad de los espacios educativos.</li> <li>- Otra.</li> </ul>	<p>Muy de Acuerdo. De Acuerdo. En Desacuerdo. Muy en Desacuerdo.</p>
<p>Preguntas abiertas.</p>	<p>A partir de esta crisis, ¿Cuáles fueron los 3 principales problemas que usted enfrentó como profesor? (en orden de relevancia).</p> <p>A partir de esta experiencia ¿Sus 3 aprendizajes principales fueron? (en orden de relevancia).</p>	

Fuente: Elaboración propia

### Anexo N°3: Estructura del cuestionario para la familia

Dimensión	Subdimensión	Indicador
Antecedentes personales y curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Su relación con el estudiante es.</li> <li>- Sexo.</li> <li>- Edad.</li> <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>- Padre – Madre - Hermano/a - Abuelo/a – otro.</li> <li>- Masculino – Femenino.</li> <li>- hasta 25 - entre 26 y 30 - entre 31 y 40 - entre 41 y 50 - más de 50.</li> <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>
A. Rutina de trabajo en el proceso enseñanza y aprendizaje de su(s) hijo(os).	<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. Desafíos de implementación para el proceso enseñanza/aprendizaje.</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> <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>	<p>Muy de Acuerdo. De Acuerdo. En Desacuerdo. Muy en Desacuerdo.</p>
<p>C. Apoyos vistos desde el centro escolar.</p>	<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>
<p>D. Regreso a las escuelas.</p>	<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> </ul>	<p>Muy de Acuerdo. De Acuerdo. En Desacuerdo. Muy en Desacuerdo.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reemplazo/ajustes de los contenidos.</li> <li>- Extensión del año escolar 2020 a 2021.</li> <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>	
E. Situación del estudiante.	del	<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>
Preguntas abiertas al apoderado.	al	<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>	
Pregunta abierta al estudiante.	al	<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