



¿CÓMO ES EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA? MODALIDADES DE APRENDIZAJE Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

HOW DO PRIMARY SCHOOL TEACHERS WORK REMOTELY IN TIMES OF PANDEMIC? LEARNING MODALITIES AND CHILEAN TEACHERS' PERCEPTIONS OF DISTANCE EDUCATION

Katherine Villalobos Muñoz (*)

*Universidad de Barcelona
Chile*

Resumen

La suspensión de clases presenciales a causa del COVID-19 ha supuesto uno de los mayores desafíos al transitar a una educación a distancia, lo que ha llevado a los colegios a implementar diferentes estrategias y recursos para dar continuidad al aprendizaje. A través de una metodología mixta, este estudio buscó indagar en la modalidad de trabajo y percepción del profesorado de primer ciclo de Chile sobre la educación remota. Se divulgó por correo electrónico una encuesta al profesorado del que se obtuvo 618 respuestas. Los resultados de este instrumento muestran diferencias en el tiempo de interacción síncrona y similitudes en las estrategias de enseñanza. Se detectan preocupaciones del profesorado sobre la efectividad en el aprendizaje, el acceso desigual a internet y la elevada sobrecarga laboral. Se discuten las diferencias en el acceso a las tecnologías y en la valoración del docente como sujeto mediador y de constante aprendizaje.

Palabras clave: Educación a distancia; aprendizaje en línea; pandemia; enseñanza primaria; percepción.

Abstract

The suspension of classes due to COVID-19 has been one of the greater challenges for moving towards distance education, which has led schools to implement different strategies and resources to give continuity to learning. Using a mixed methodology, this study sought to inquire about the working methods and perception of first cycle teachers in Chile on distance education. A survey for teachers was disseminated by e-mail, from which 618 responses were obtained. The results of this instrument show differences in synchronous interaction time and similarities in teaching strategies. The concerns of the teaching staff about learning effectiveness, unequal access to the Internet and the high workload are detected. The differences in the access to technologies and in the valuation of the teacher as a mediator and constant learning subject are discussed.

Keywords: Distance education; electronic learning, pandemic; primary education; perception.

(*) Autor para correspondencia:
Katherine Villalobos Muñoz
Estudiante de doctorado del programa de
Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Barcelona
Gran Via de les Corts Catalanes, 585,
08007 Barcelona, España
Correo de contacto:
kvillamu11@alumnes.ub.edu

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 01.11.2020
ACEPTADO: 21.01.2021
DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.1-Art.1177

1. Introducción

En Chile, a menos de un mes del inicio del año escolar se decretó cuarentena total para todos los centros educativos del país a causa de la pandemia de coronavirus. Desde el 16 de marzo hasta el fin del año académico 2020, el estudiantado ha dado continuidad al aprendizaje mediante clases a distancia y, junto con ello, a través de la utilización de distintas posibilidades de interacción síncronas o asincrónicas por medio de recursos y aplicaciones en línea como aulas virtuales, redes sociales, podcast, llamadas telefónicas, videoconferencias, entre otras modalidades. En este sentido, la nueva realidad impuesta por el COVID-19 ha supuesto uno de los mayores desafíos en el ámbito educativo y, desde el punto de vista del profesorado, una sobrecarga de trabajo en lo concerniente a la preparación de la enseñanza y la retroalimentación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020a; Ramos, García, Olea, Lobos & Sáez, 2020).

Tal como se ha puesto en relieve en algunas publicaciones centradas en la respuesta educativa durante este periodo de pandemia (Roig-Vila, Urrea-Solano & Merma-Molina, 2021; Unesco, 2020a), una de las modalidades que ha aumentado para mediar los procesos de aprendizaje son las clases por videoconferencias. Este recurso facilita la conexión síncrona de imagen y sonido con el fin de que varios participantes puedan verse y escucharse. Es una herramienta que permite utilizar varias aplicaciones integradas, tales como presentaciones en PowerPoint o uso de pizarras digitales (García, 2014). De acuerdo con el informe sobre la educación en tiempos de pandemia realizado por la Unesco (2020b), 26 de los 33 países de América Latina y el Caribe han utilizado el aprendizaje en línea en tiempos de crisis sanitaria. Sin embargo, a pesar del apoyo de las tecnologías para la educación a distancia, la misma entidad demuestra que durante el año 2020 las desigualdades en el acceso y la conectividad se han exacerbado. En el caso de Chile, los datos arrojados por la Subsecretaría de Comunicaciones (SUBTEL, 2020) muestran que, pese a que la conexión a internet ha aumentado en un 40% en el primer semestre de 2020, 18 de cada 100 habitantes tiene conexión fija a internet. Junto con lo anterior, la misma entidad señala que existe una brecha digital asociada a los ingresos económicos, población rural, género y grupo etario (SUBTEL, 2006).

La problemática asociada a las desigualdades de acceso también ha tenido un creciente interés en contextos educativos chilenos. Según el informe interuniversitario de Hinostroza et al. (2020), a menos de dos meses del inicio de la educación a distancia se detectaron diferencias en el uso de actividades interactivas mediadas por la tecnología de acuerdo con el tipo de colegio (municipal, subvencionado y particular pagado) y grupo etario. Mientras un 18% realiza actividades interactivas en la educación básica, en la educación particular pagada estas aumentan a un 43%. En lo referente al aprendizaje, el mismo estudio arroja que una de las principales preocupaciones de la educación a distancia se vincula con el aprendizaje de los estudiantes, nuevas estrategias de apoyo socioemocional para los estudiantes y estrategias para el aprendizaje a distancia. En esta misma línea, el estudio de Ponce, Bellei y Vielma (2020) arroja que el estudiantado chileno del sistema particular pagado tuvo mayores instancias de interacción online con sus pares y más horas de clases respecto de los estudiantes provenientes del sistema municipal.

1.1. Interacciones pedagógicas a distancia, ¿un nuevo espacio de presencialidad y aprendizaje?

La democratización paulatina de internet y la llegada de la Web 2.0 se han constituido como uno de los mayores potenciales para mejorar y transformar la educación, y han favorecido a que la Educación a Distancia (en adelante EaD) utilizara nuevas formas de aprendizaje social basadas en la interacción (Cassany, 2013; García, 2014). Paulatinamente, el mundo digital se ha constituido como un nuevo mecanismo de interacción social en el que las personas sociabilizan en el ámbito offline y online y se ha instaurado como un nuevo escenario o ecosistema comunicativo (Arcila, 2011; Papacharissi, 2005; Serrano-Puche, 2012, 2013). La configuración de este nuevo espacio de intercambios sincrónicos y asincrónicos ha tenido puntos de encuentro y desencuentro en lo concerniente a la efectividad de la interacción, en el grado de presencialidad y, desde el punto de vista educativo, en la efectividad del aprendizaje (Betts & Tang, 2011; Center for Research on Education Outcomes [CREDO], 2015; Echaury, 2015; Turkle, 2011).

En lo que refiere a la presencialidad en entornos digitales, una multitud de investigaciones se apoyan en perspectivas sociológicas del interaccionismo simbólico para explicar la importancia

de las interacciones en los encuentros cara a cara para la conformación de la identidad, los roles comunicativos y la construcción de significados (Blumer, 1982; Goffman, 1959). De acuerdo con Serrano-Puche (2013), las ideas sobre el interaccionismo simbólico respecto de la copresencia física pueden ser aplicables a aquellas interacciones que son mediadas por la tecnología, debido a que el medio online puede complementar o sustituir los encuentros cara a cara puesto que “son tan reales como las que se llevan a cabo en el mundo presencial, aunque en ellas no haya la corporeidad que sí acompaña las relaciones en el mundo físico” (Serrano-Puche, 2013, p. 354). Desde el punto de vista educativo, Moore (2013) señala que los encuentros mediados por la tecnología contribuyen a reducir lo que denomina distancia transaccional, es decir, aquel espacio psicológico o lagunas de comunicación que pueden ocurrir en la interacción entre el profesorado y el alumnado. Para el autor, la distancia no está vinculada a la proximidad geográfica, sino a la falta de interacción, autonomía y estructura de las actividades pedagógicas.

En sentido inverso, desde las ciencias sociales se cuestiona la efectividad en la interacción en entornos digitales por la falta de componentes no verbales que inciden en la efectividad de la comunicación y el intento de desdeñar la copresencialidad. Según Turkle (2011), la comunicación en línea resta autenticidad a las interacciones presenciales y se crean falsos yoes que inciden en la interacción y comunicación. En esta línea, el artículo periodístico de Molins (2020) describe las videoconferencias como un simulacro y pseudoexperiencias que facilitan la construcción de falsas impresiones de conectividad, puesto que se pierden otros elementos que inciden en la comunicación, como la parte física. Adicionalmente, el mismo autor pone en duda la efectividad de la comunicación puesto que no se puede saber si los participantes de una interacción síncrona se observan entre sí, a la cámara, o a otros elementos del dispositivo tecnológico.

Con respecto a la EaD por medio de las videoconferencias, también se han identificado distintos posicionamientos sobre su efectividad. Por un lado, si bien hay autores que indican que su implementación es un potencial para la enseñanza, el aprendizaje, la interacción y la motivación estudiantil (Çakiroğlu, 2014; Yadav, 2016), por otro lado, también se ha podido dar cuenta de que el estudiantado que sigue clases por videoconferencia puede presentar un retraso en los aprendizajes con respecto a quienes cursan clases presenciales. Las causas de esas diferencias obedecen a que el contacto es menor con el profesorado, a la confianza en la

autonomía del estudiantado en la realización de actividades y a las dificultades en establecer interacciones en la enseñanza en línea (CREDO, 2015).

Junto con el contraste anterior sobre la efectividad del aprendizaje, y ante el abandono transitorio de las aulas físicas a causa del COVID-19, el estudio realizado por Roig-Vila et al. (2021) pudo dar cuenta de que, a pesar de que el estudiantado universitario es capaz de reconocer la utilidad de las videoconferencias, estas son concebidas de escaso interés y poco recomendadas para el aprendizaje online, pese a considerar que su utilización corresponde a circunstancias excepcionales de uso. Sin embargo, dicho estudio se enmarca en estudios de educación superior, y no necesariamente se debe vincular con hallazgos de aulas de educación básica.

A modo de síntesis, si bien es cierto que las tecnologías han facilitado la interacción y la continuidad en el aprendizaje en tiempos de pandemia, la revisión de la literatura realizada ha demostrado que los estudios que ponen en relieve su efectividad en aulas de primaria son todavía escasos. Las investigaciones realizadas en el uso de la tecnología se han realizado con estudiantes universitarios (Borgobello, Sartori & Roselli, 2016; DeAndrea & Walther, 2011; Echaury, 2015; Ramos, De la Osa & Toro, 2009), en aulas de segunda lengua (Martínez, 2007; Salbego & Tumolo, 2015), o bien, en instancias de escritura colaborativa (Araujo, 2017). Por este motivo, en este estudio se plantea como objetivo general identificar cómo está enfrentando la EaD el profesorado de primer ciclo en Chile, cuyo desglose de objetivos específicos son: (1) describir las clases impartidas por videoconferencia de primer ciclo de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados; (2) explorar si existe una relación significativa entre el tipo de establecimiento educacional y las modalidades de trabajo a distancia; (3) reconocer qué recursos y medios utiliza el profesorado en la educación a distancia; y (4) detectar la percepción del profesorado sobre la educación a distancia y el soporte digital. Los resultados de esta investigación buscan aportar información en un campo que es todavía poco fecundo en el ámbito de la educación básica en Chile.

2. Metodología

En esta investigación se utilizó el método mixto para conseguir un entendimiento más profundo del fenómeno educativo estudiado (Bisquerra, 2009). Se ha adoptado un diseño convergente (Creswell & Plano, 2018), cuyos datos cuantitativos y cualitativos se recogen en una fase para luego ser analizados por separado. Por un lado, se analizan aspectos sobre la modalidad de trabajo del profesorado de primer ciclo en la educación a distancia, y, por otro, se identifican las percepciones del profesorado sobre esta modalidad.

2.1. Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico (Bisquerra, 2009), considerando los criterios de tipo de dependencia (municipal, particular subvencionada y particular pagada) y colegios que imparten escolaridad en cursos de enseñanza básica. A partir de una base de datos conformada por todos los centros educativos de Chile, se envió por correo electrónico el consentimiento informado junto con el instrumento de recolección de datos a directores de colegios y representantes de la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI), con el fin de solicitar su envío al profesorado de primer ciclo de Chile y configurar la muestra del estudio.

Del total de solicitudes, se recibió respuesta de 618 profesores y profesoras de primer ciclo que imparten escolaridad en todas las asignaturas del actual currículo chileno en los niveles de 1º a 4º año básico (6-9 años). El profesorado pertenece a 12 de las 16 regiones del país; del total, el 59,1% pertenece a establecimientos municipales, el 28,5% a subvencionados y el 12,5% a establecimientos particulares pagados. Asimismo, 85% pertenece a centros educacionales urbanos y un 15% a establecimientos rurales. En la Tabla 1 se presenta la muestra del estudio.

Tabla 1
Profesorado participante por colegio y población

Establecimiento educacional		Frecuencia absoluta	Porcentaje
Municipal	Urbano	265	72,6%
	Rural	93	25,4%
	Total	365	100%

¿CÓMO ES EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA?
MODALIDADES DE APRENDIZAJE Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

Particular subvencionado	Urbano	153	86,9%
	Rural	23	13,1%
	Total	176	100%
Particular pagado	Urbano	77	100%
	Rural	0	7,8%
	Total	77	100%

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumento

Los datos se recogieron por medio de una encuesta que fue construida de acuerdo con los objetivos de esta investigación. El instrumento comprende 20 ítems de los cuales 18 corresponden a preguntas cerradas y 2 a preguntas abiertas. En la Tabla 2 se muestran los apartados de la encuesta, así como el tipo de ítem del instrumento.

Tabla 2

Estructura de la encuesta

Estructura	Tipo de ítem	Número de ítem
1. Identificación docente y dependencia educacional	Preguntas cerradas de respuesta única	6
2. Clases por videoconferencia	Preguntas cerradas de respuesta única	10
3. Recursos y estrategias utilizadas en la EaD	Preguntas cerradas de respuesta múltiple	2
4. Percepción docente	Preguntas abiertas (1 obligatoria y 1 opcional)	2
Total		20

Fuente: Elaboración propia.

Para otorgar validez al instrumento, este fue sometido a juicio de expertos conformado por tres profesionales: el primero con formación en metodología y diseño de instrumentos en educación, el segundo con experiencia en evaluación educativa y el tercero un profesor de primer ciclo. En base a su valoración, la versión fue rediseñada y pilotada a 3 maestros de primer ciclo para luego configurar el instrumento definitivo. La encuesta recibió respuestas durante los meses de junio y julio de 2020.

2.3. Análisis de datos

El análisis de los datos cuantitativos de las preguntas cerradas de la encuesta se realizó con el programa estadístico SPSS v.26. En una primera instancia se ejecutó un análisis exploratorio para identificar las posibilidades del estudio y, en una segunda, se realizó un análisis de frecuencias para cada uno de los ítems cerrados que comprende el instrumento. Luego de este análisis, se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman para evaluar si existe una relación significativa entre el tipo de establecimiento educacional y algunas de las modalidades de trabajo a distancia.

En cuanto a las preguntas abiertas de la encuesta, estas fueron analizadas mediante el programa Atlas.ti.8. Se realizó un análisis de contenido y se llevó a cabo una codificación de las unidades temáticas siguiendo el método inductivo (Krippendorff, 1990; Miles, Huberman & Saldaña 2014). En una primera fase, se asignaron códigos para cada una de las respuestas, junto con una revisión y edición de ellos; y, en una segunda, estos fueron agrupados en categorías. Luego de la asignación de etiquetas, los participantes fueron separados de acuerdo con el profesorado que imparte o no clases por videoconferencia y así obtener las frecuencias absolutas y porcentajes. Finalmente, se realizó una selección de las respuestas del profesorado con el propósito de ilustrar las ideas en cada una de las categorías creadas.

3. Resultados

La presentación de los resultados recogidos a través de la encuesta se realiza por medio de la notación QUAN + QUAL (Creswell & Plano, 2018), de manera que, en un primer apartado, se exponen aquellos datos obtenidos a partir del análisis cuantitativo y, posteriormente, se presentan aquellos obtenidos a partir del análisis cualitativo de las preguntas abiertas.

3.1. Resultados vinculados a la forma de trabajo a distancia del profesorado

Hasta fines de julio de 2020, un 50,2% del profesorado de primer ciclo participante en el estudio imparte clases por videoconferencia y un 49,8% no. Respecto de las causas de quienes

no han podido utilizar esta modalidad, los resultados arrojan que predominantemente se deben al acceso a internet y/o conectividad del estudiantado (71,9%), y luego a otros factores asociados a la edad de los estudiantes (9,1%), problemas familiares de/la apoderado/a (8%), por decisión del colegio (6%) y por falta de equipamiento tecnológico (5%). En la Figura 1 se presenta el uso de la videoconferencia clasificado de acuerdo con el tipo de establecimiento.

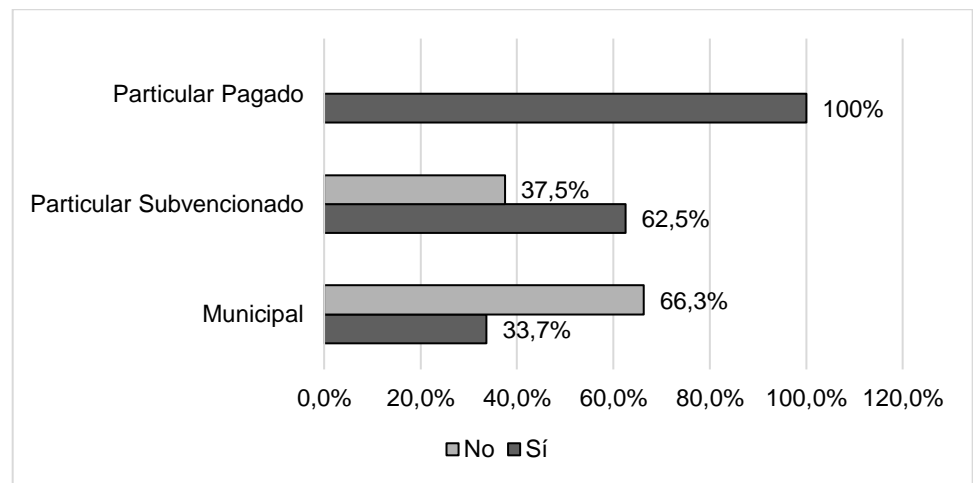


Figura 1: Porcentaje de colegios que imparten clases por videoconferencia

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 1, existen diferencias en la implementación de las clases por videoconferencia. Mientras el 100% de los colegios particulares pagados utiliza esta modalidad, un 66,3% y 62,5% de las dependencias subvencionadas y municipales, respectivamente, imparte clases online.

En lo concerniente a la plataforma utilizada, se pudo detectar el uso de 12 tipos diferentes. Como se observa en la Figura 2, los colegios particulares pagados hacen uso predominantemente de Google Meet (50,6%), mientras que en los colegios subvencionados un 58,2% utiliza Zoom y, en el caso de los colegios municipales, el uso mayoritario es WhatsApp, con un 30,3%. De la misma manera, en estos dos últimos tipos de dependencias educativas se observa mayor variabilidad en el uso de plataformas, así como un mayor uso de las redes sociales.

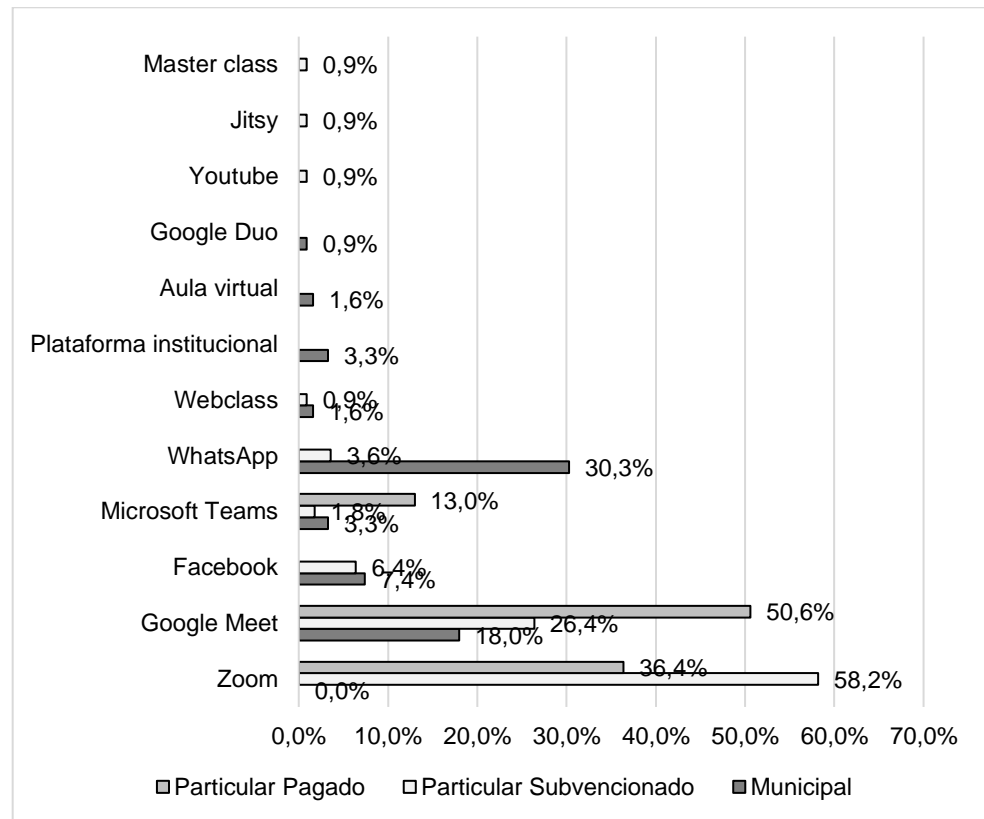


Figura 2: Plataformas de videoconferencias utilizadas por tipo de colegio
 Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la frecuencia de las videoconferencias, los resultados de esta encuesta muestran diferencias. Como se observa en la Figura 3, predominantemente realizan clases todos los días los colegios municipales (34,7%) y los colegios particulares pagados (51,9%). A diferencia de estos, los colegios subvencionados mayoritariamente efectúan clases por videoconferencia una vez a la semana (36,7%).

¿CÓMO ES EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA?
 MODALIDADES DE APRENDIZAJE Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA EDUCACIÓN
 A DISTANCIA

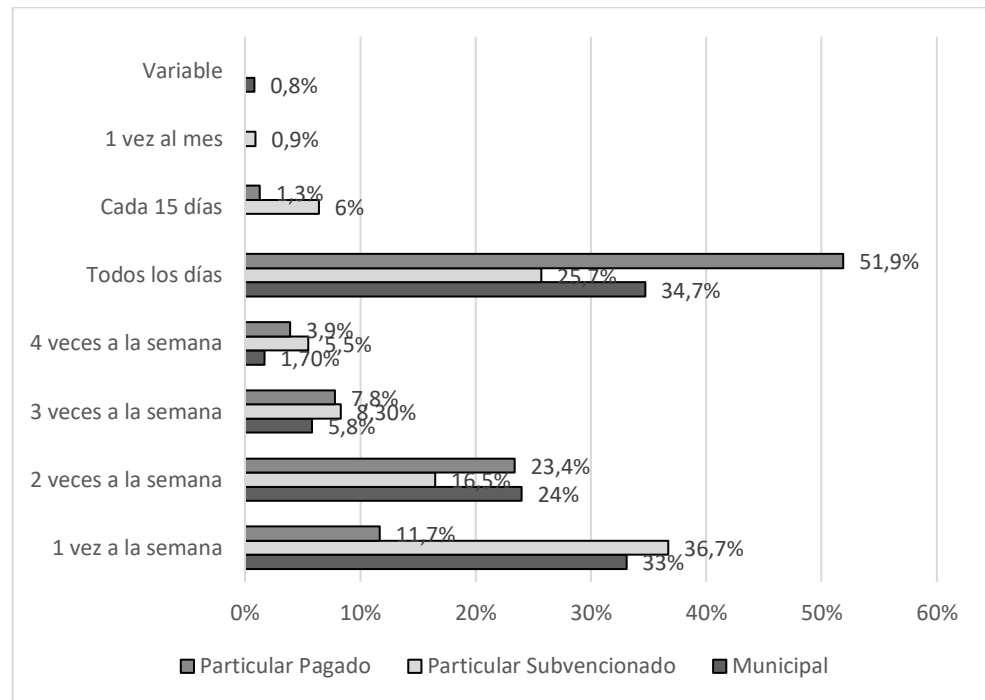


Figura 3: Frecuencia de clases por videoconferencia

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la duración de las clases por videoconferencia, los rangos se concentran en el intervalo de 30 a 45 minutos y de 45 a 60 minutos. Sumado a ello, hay colegios cuyas clases tienen una duración menor a la hora pedagógica (45 minutos) establecida por el marco curricular chileno. Como se observa en la Figura 4, un 12,3% de los colegios municipales y un 7,3% de los colegios subvencionados realizan clases entre 15 a 30 minutos y, en menor medida, se realizan clases inferiores a 15 minutos, como es el caso de colegios municipales (3,3%) y de particulares subvencionados (2,7%).

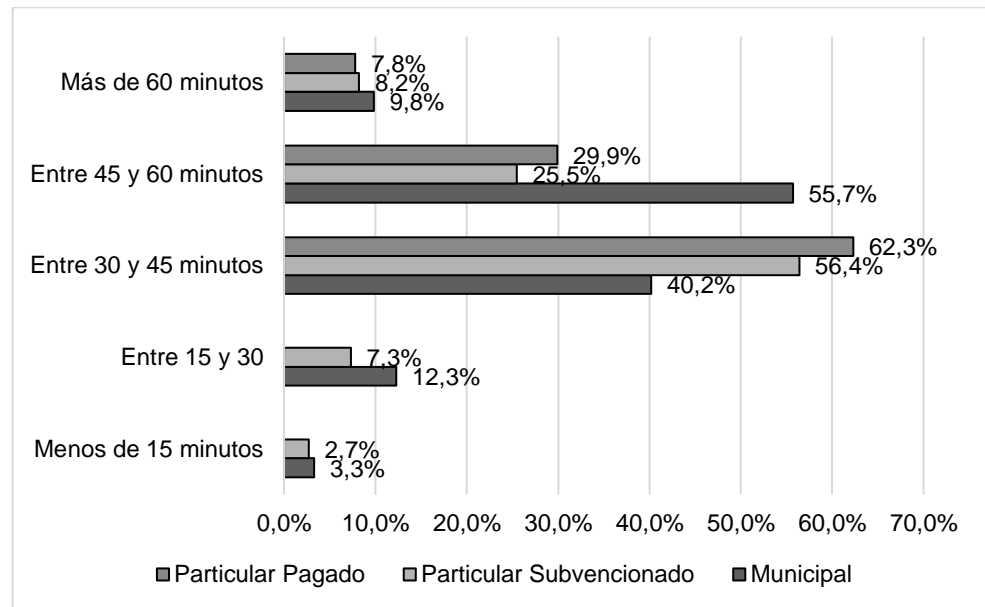


Figura 4: Duración de las clases por videoconferencia

Fuente: Elaboración propia.

En lo concerniente a la asistencia de los estudiantes a las clases por videoconferencia, se observa que los colegios particulares pagados concentran mayoritariamente el 100% de participación (8,6%), a diferencia de dependencias subvencionadas (12,8%) y municipales (12,5%). En el caso de las dos últimas, el rango predominante es entre un 50% y 75% de las clases a distancia. En la Figura 5 se muestra el detalle de cada una de las distribuciones.

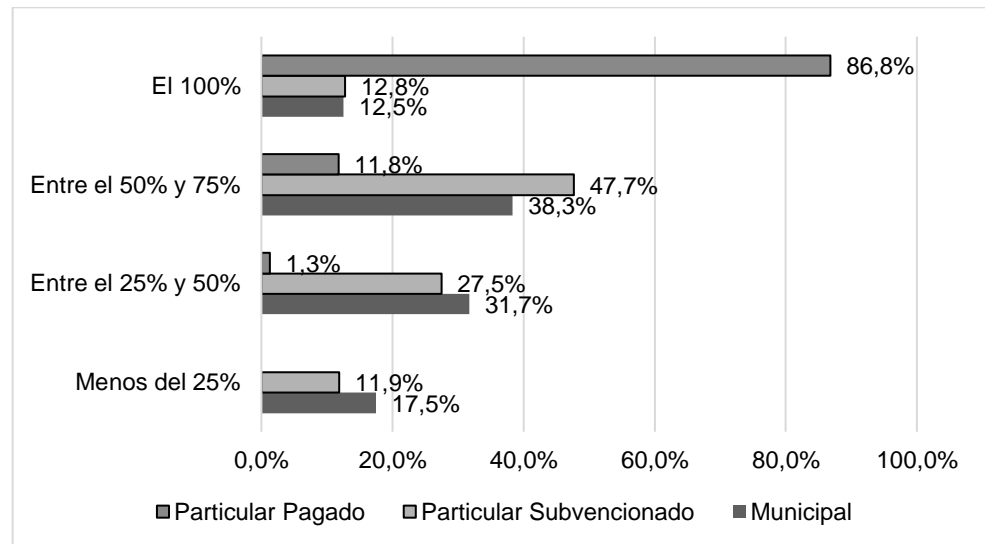


Figura 5: Porcentaje de asistencia a clases por videoconferencia por tipo de establecimiento

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Resultados sobre el grado de asociación entre tipo de establecimiento educacional y modalidad de trabajo a distancia

En este apartado se propuso averiguar si existe una relación significativa entre el tipo de establecimiento educacional y algunos aspectos de la modalidad de trabajo a distancia. En este sentido, se hizo una selección de los ítems asociados a la frecuencia, duración y asistencia y se llevó a cabo la prueba de correlación de Spearman. En la Tabla 3 se muestra el grado de relación (r) y significación (p) para cada uno de los ítems.

Tabla 3

Asociación del tipo de establecimiento con ítems del instrumento

Ítems	Tipo de establecimiento educacional	
	Valor	Significación
1. Frecuencia de clases a la semana	$r = 0,173^{**}$,002
2. Duración de clases por videoconferencia	$r = 0,11$,849
3. Asistencia a clases	$r = 0,532^{**}$,000

Fuente: Elaboración propia.

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La prueba de correlación muestra una relación estadísticamente significativa entre la frecuencia de clases a la semana y la asistencia a clases online con el tipo de establecimiento educacional, sin embargo, el grado de asociación es bajo. En sentido inverso, a pesar de que la duración de las clases no arroja asociaciones estadísticamente significativas, se observa una relación moderada.

3.3. Resultados sobre los recursos y estrategias del profesorado utilizadas en la EaD

En el segundo apartado de la encuesta se pretendía obtener información sobre los medios utilizados para comunicarse con el/la apoderado/a y estudiantado, así como sobre los recursos y estrategias utilizadas en la EaD. Los ítems de este apartado fueron preguntas de respuesta múltiple con 1609 y 1807 contestaciones respectivamente. A continuación, se muestran los medios de comunicación (Figura 6), los recursos y las estrategias utilizadas por el profesorado durante la EaD (Figura 7).

¿CÓMO ES EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA?
 MODALIDADES DE APRENDIZAJE Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA EDUCACIÓN
 A DISTANCIA

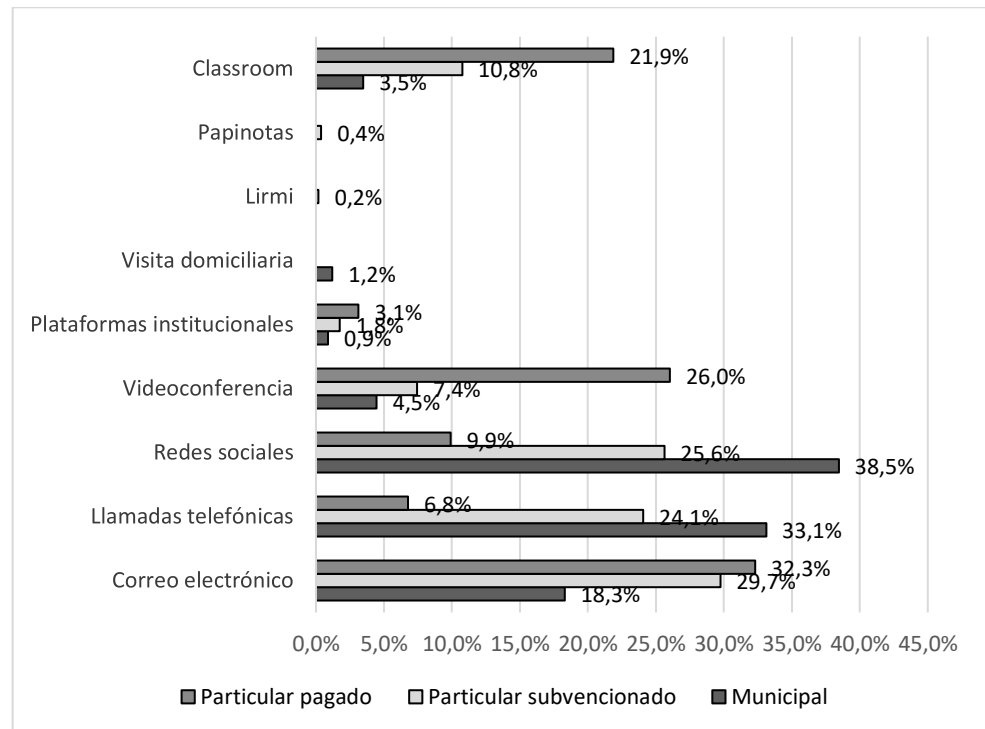


Figura 6: Medios utilizados del profesorado para la comunicación a distancia

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 6 muestra similitudes en el uso de medios de comunicación. Se observa un predominio del correo electrónico en colegios subvencionados (29,7%) y particulares pagados (32,3%), y un mayor uso de las redes sociales en dependencias municipales (38,5%). De todas formas, esta última dependencia es la única que muestra la realización de visitas domiciliarias (1,2%), particularmente realizadas en colegios rurales del país.

¿CÓMO ES EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA?
 MODALIDADES DE APRENDIZAJE Y PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO CHILENO SOBRE LA EDUCACIÓN
 A DISTANCIA

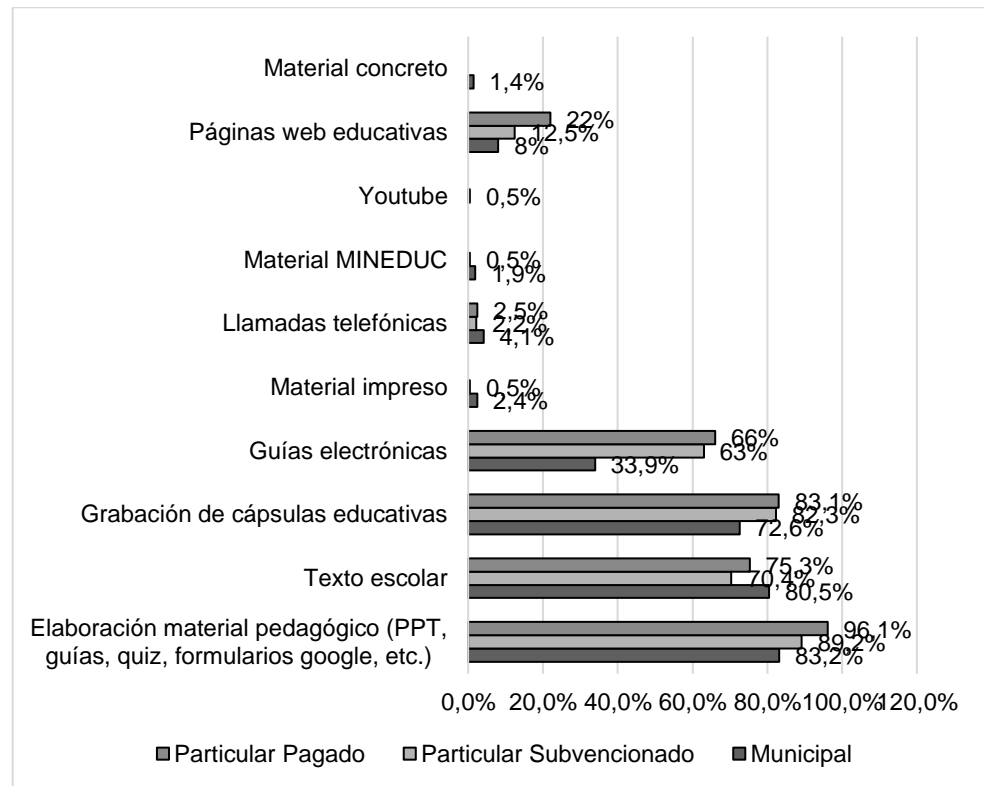


Figura 7: Recursos y estrategias del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 7 también muestra similitudes en el uso de recursos y estrategias. Los profesores de primer ciclo elaboran el propio material pedagógico y es el recurso más utilizado en dependencias municipales (83,2%), subvencionadas (89,2%) y pagadas (96,1%). En el caso de los colegios municipales se observan diferentes modalidades como la elaboración de material concreto (1,4%), lo que está vinculado con las visitas domiciliarias que realizan.

3.4. Resultados sobre la percepción del profesorado sobre la EaD

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con las preguntas abiertas de la encuesta respecto de la percepción del profesorado sobre la EaD.

3.4.1. Incidencia sobre las prácticas pedagógicas en la EaD

En lo concerniente a la primera pregunta abierta de la encuesta: ¿En qué medida sus prácticas pedagógicas se han visto afectadas por el cambio de modalidad de clases?, se han detectado similitudes en las contestaciones del profesorado que imparte o no clases por videoconferencias. A partir del análisis de contenido realizado, emergieron cuatro categorías vinculadas a la incidencia en las prácticas pedagógicas como consecuencia de la EaD: (1) Evaluación de los aprendizajes, (2) Conectividad, (3) Estrategias de enseñanza y aprendizaje y (4) Tiempo. La exposición de los resultados cualitativos de cada categoría se realiza presentando las frecuencias de los códigos, así como de una selección de las respuestas del profesorado para cada una de ellas.

a) Evaluación de los aprendizajes

La categoría con mayor frecuencia en las respuestas del profesorado corresponde a la evaluación de los aprendizajes. Independiente de si se han realizado clases por videoconferencia, los resultados muestran preocupación por la efectividad en el aprendizaje. En cuanto al profesorado que no utiliza esta modalidad, considera que la falta de interacción con el estudiantado no le permite tener certeza de sus aprendizajes pues la mayoría de los intercambios se establecen con el/la apoderado/a. Por ejemplo, uno de los profesores escribe: La interacción con los alumnos dentro del aula produce un impacto en todos los aspectos y al no tener esa interacción la incertidumbre crece porque realmente no sabes si están aprendiendo, si se quedan con dudas o si hay algún adulto responsable en casa para ayudarlos y guiarlos. Junto con ello, añaden que la realización de una retroalimentación desfasada a causa de las interacciones asincrónicas incide en el aprendizaje estudiantil. Esta situación afecta mayormente a profesores de colegios rurales. En el caso del profesorado que sí realiza clases por videoconferencia, considera que observar al estudiantado por medio de una pantalla no

permite dar cuenta de si efectivamente está aprendiendo. Uno de los profesores escribe: Si tú estás detrás de una pantalla no sabes si te están poniendo atención y además no sabes si realmente ellos trabajan o ejercitan. En la Tabla 4 se presentan los códigos con las frecuencias absolutas correspondientes a esta categoría.

Tabla 4

Frecuencias absolutas de los códigos pertenecientes a la categoría “Evaluación de los aprendizajes”.

Códigos	Frecuencias absolutas		Totales
	Con videoconferencia	Sin videoconferencia	
1.1. Aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales	5	6	11
1.2. Aprendizaje estudiantil	13	39	52
1.3. Contenidos curriculares	7	13	20
1.4. Monitoreo y seguimiento (retroalimentación)	73	81	154
1.5. Interacción	32	46	78
1.6. Afectividad	11	14	25
Totales	141	199	340

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 4, la preocupación del profesorado respecto de la evaluación de los aprendizajes se vincula principalmente con el código 1.4, sin embargo, se observan diferencias en los códigos 1.2 y 1.5. En lo concerniente al proceso de aprendizaje, las inquietudes no refieren únicamente a la programación curricular, sino que a la afectividad y al apoyo personalizado del estudiantado con necesidades educativas especiales.

b) Conectividad

Otro de los condicionantes que inciden en la EaD es el acceso al internet. En este sentido, a pesar de que en algunos centros educativos se imparten clases por videoconferencias, existen problemas de conexión por factores asociados a la falta de medios tecnológicos, la cantidad de hermanos que tienen clases en modalidad EaD, o bien por la ausencia de acompañamiento de

un adulto para el estudiantado de primer ciclo. Por ejemplo, uno de los participantes escribe: Muchos de mis alumnos no tienen conectividad en sus hogares, es por eso que dificulta el que todos estén presentes o participen igualmente. Los alumnos no cuentan con computadores, conexión de internet e impresoras para trabajar en las plataformas o imprimir su material.

Junto con lo anterior, los mayores problemas de conectividad se observan en el profesorado y estudiantado que no puede optar a las videoconferencias. En ella, los factores están asociados a la falta de acceso a internet por razones geográficas, económicas y familiares. Uno de los profesores escribe: La accesibilidad y conectividad a internet no son de calidad y un gran porcentaje de los alumnos no tiene acceso ni siquiera al equipamiento computacional para realizar clases virtuales, incluso resulta dificultoso enviar videos explicativos por la dificultad de descarga y envío del material. En la Tabla 5 se presentan los códigos y frecuencias para esta categoría.

Tabla 5

Frecuencias absolutas de los códigos pertenecientes a la categoría "Conectividad".

Códigos	Frecuencias absolutas		Totales
	Con videoconferencia	Sin videoconferencia	
2.1. Acceso a internet	41	59	100
2.2. Problemas conexión	23	22	45
2.3. Problemas y herramientas familiares	14	40	54
Totales	49	62	199

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 5, el profesorado concuerda con que la EaD se ve afectada principalmente a problemas de acceso y conectividad. En lo concerniente a las causas asociadas al código 2.3, se explica que estas obedecen a las dificultades del/la apoderado/a en el uso de herramientas digitales, la falta de competencias para mediar los procesos de aprendizaje y problemas de incompatibilidad entre los horarios de trabajo y la educación del estudiantado.

c) Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Según el profesorado, el tercer condicionante afectado por la EaD son los cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. En esta categoría, se observan concordancias en lo referente a nuevas formas de enseñar. Por un lado, la modalidad a distancia ha estado acompañada en gran medida de recursos tecnológicos, lo que ha incidido en el conocimiento de nuevos recursos que facilitan el aprendizaje. Uno de los maestros escribe: Las metodologías han variado, siendo mayor la exigencia para el docente, en cuanto a la búsqueda de material apropiado a las circunstancias que permitan la participación, apropiación y avances. Por otro lado, el profesorado detecta modificaciones en las estrategias didácticas utilizadas en la EaD, debido a la variación de los tiempos de enseñanza y a la falta de acompañamiento sistemático en las actividades del estudiantado. A modo de ejemplo, una profesora escribe: He tenido que modificar mis prácticas, comprando los materiales yo, hacer el trabajo didáctico y crear videos para explicarles los contenidos. En este sentido, las contestaciones asociadas a la creación de material pedagógico y de cápsulas informativas en formato video (ver Figura 7), se vinculan con las reflexiones asociadas a la disminución de la interacción pedagógica respecto a las aulas presenciales. En la Tabla 6 se muestran los códigos de la categoría junto con las frecuencias absolutas para cada uno de ellos.

Tabla 6

Frecuencias absolutas de los códigos pertenecientes a la categoría “Estrategias de enseñanza y aprendizaje”

Códigos	Frecuencias absolutas		
	Con videoconferencia	Sin videoconferencia	Totales
3.1. Estructura de la clase	6	3	9
3.2. Formas de enseñar	16	11	27
3.3. Nuevas estrategias pedagógicas	10	13	23
3.4. Personalización de la enseñanza	0	3	3
3.5. Trabajo colaborativo estudiantil	7	6	13
3.6. Innovación tecnológica docente	10	1	11
Totales	59	50	109

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 6, existen similitudes en lo concerniente al cambio de estrategias pedagógicas del profesorado, sin embargo, se muestran mayores diferencias en el código 3.6, concretamente en aquellos profesores que sí imparten clases por videoconferencia.

d) Tiempo

El uso de nuevos recursos para la EaD y jornadas de trabajo con horarios indeterminados ha repercutido en una sobrecarga laboral del profesorado, independiente de si ha realizado clases por videoconferencia. Por ejemplo, uno de los participantes escribe: Hay que estar pendiente todo el día a las preguntas y dudas por WhatsApp o llamado telefónico de padres o estudiantes. En la Tabla 7 se muestran los códigos de esta categoría, así como las frecuencias absolutas para cada una de ellas.

Tabla 7

Frecuencias absolutas de los códigos pertenecientes a la categoría "Tiempo"

Códigos	Frecuencias absolutas		
	Con videoconferencia	Sin videoconferencia	Totales
4.1. Preparación de la enseñanza	16	3	19
4.2. Preparación de recursos	8	5	13
4.3. Sobrecarga laboral	10	12	22
Totales	34	20	54

Fuente: Elaboración propia.

Como muestra la Tabla 7, una de las mayores diferencias entre el profesorado se observa en el código 4.1. Quienes sí realizan clases por videoconferencia declaran que la búsqueda de nuevas estrategias de interacción y familiarización con las plataformas digitales ha generado mayor trabajo pedagógico. Sin embargo, se observan similitudes en las frecuencias de los códigos 4.1 y 4.3.

3.4.2. Reflexión sobre el aprendizaje a distancia y uso del soporte digital en tiempos de pandemia

La segunda respuesta abierta de la encuesta fue de carácter optativo. En esta interrogante se invitó a responder lo siguiente: Estamos especialmente interesados en la reflexión que haga sobre la nueva modalidad de aprendizaje a distancia, así como en conocer sus apreciaciones sobre el uso del soporte digital en tiempos de pandemia. De un total de 618 profesores participantes, este ítem fue respondido por 419 de ellos (67,7%).

A partir del análisis de contenido se han configurado cuatro categorías para este ítem: (1) Educación segregadora y desigual, (2) Tecnologías y aprendizaje, (3) Formación docente y (4) Estrés. En la Tabla 8 se presenta el desglose de los códigos para cada una de las categorías, así como las frecuencias absolutas y el porcentaje del total de contestaciones del profesorado.

Tabla 8

Resumen de categorías y códigos pregunta abierta

Categorías	Códigos	Frecuencias absolutas	Porcentaje
1. Educación segregadora y desigual	1.1. Desigualdades tecnológicas	133	25,6%
	1.2. Políticas educativas igualitarias en tecnología	23	4,4%
	1.3. Aprendizaje desigual	50	9,6%
	1.4. Proyección tecnología	12	2,3%
2. Tecnologías y aprendizaje	2.1. Importancia herramientas digitales	54	10,4%
	2.2. Importancia clases presenciales	35	6,7%
	2.3. Aprendizaje integral	46	8,9%
3. Formación docente	3.1. Capacitación docente	24	4,6%
	3.2. Autoaprendizaje en tecnologías	47	9,1%
	3.3. Desafío docente	27	5,2%
4. Estrés	4.1. Estrés docente	31	6%
	4.2. Estrés padres y estudiantes	21	4%
	4.3. Sobrecarga laboral	16	3,1%
Totales		519	100%

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta el desglose de las categorías de la Tabla 8, junto con una selección de las respuestas del profesorado. La exposición de los resultados obedece al grado de presencia de los códigos de este ítem.

a) Educación segregadora y desigual

Una de las reflexiones que toma mayor posicionamiento es el acceso desigual a las tecnologías. Si bien el profesorado detecta sus potencialidades para el aprendizaje, no se puede lograr una educación equitativa si no todo el estudiantado cuenta con internet. Uno de los participantes escribe: El aprendizaje a distancia puede ser efectivo en situaciones donde el trabajo presencial no es posible, pero para que esto suceda lo primero es garantizar la conectividad y velocidad de internet en lugares rurales o insulares como es mi caso. El profesorado proyecta las tecnologías como un elemento indispensable en la educación del siglo XXI, con posibilidades de instaurarse en el futuro, y reflexiona sobre la importancia de implementar políticas educativas igualitarias en términos de acceso y conectividad. En estas contestaciones se adjudica responsabilidad al

Estado en garantizar una educación de calidad, indistintamente de los aspectos sociales, económicos y geográficos del estudiantado. Un profesor escribe: Internet gratis para alumnos y profesores, para que los aprendizajes lleguen a todos los estudiantes del país.

b) Tecnologías y aprendizaje

A pesar de que el profesorado responde que las tecnologías han facilitado el aprendizaje y la comunicación en tiempos de pandemia, las clases presenciales son insustituibles. El contacto físico y la afectividad son, a juicio del profesorado, esenciales en el aprendizaje y se requiere de la presencialidad para el desarrollo integral estudiantil. Una profesora escribe: El aprendizaje va tomado de la mano del cariño. Hacerlo virtualmente es muy frío y no logramos al 100% de niños por falta de computador o poca preocupación de sus padres. Considero que los medios digitales son una buena instancia para el aprendizaje, pero no siempre, ya que los humanos somos sociales y necesitamos al otro para aprender. Adicionalmente, se detectan preocupaciones hacia las familias debido a que se ha brindado contención emocional ante las consecuencias del COVID-19. A modo de ejemplo, una maestra escribe: Se ha tratado de reforzar los aprendizajes, pero también realizar un apoyo más familiar, un contacto más cercano a través de visitas y entrevistas con su componente familiar. Debemos apoyar a algunas familias de los alumnos por las condiciones sociales que ha traído esta catástrofe, cesantía, sin ingresos económicos y productos de necesidades básicas.

c) Formación docente

De acuerdo con el profesorado, la EaD ha repercutido en el incremento de la formación docente digital. En este contexto, si bien declaran dominar algunas herramientas como el uso de Microsoft Office para la elaboración de guías o presentaciones en PowerPoint, la contingencia les ha permitido conocer nuevas plataformas educativas. Uno de los participantes escribe: Para mí ha sido un gran desafío esta nueva forma de enseñanza, he tenido que familiarizarme con nuevas plataformas digitales, grabar clases, lo que ha sido muy complejo. Cada día me esfuerzo por hacerlo mejor, pero con muchos nervios de no estar haciéndolo bien. Ejemplo de ello son los programas para realizar cápsulas educativas o el uso de la gamificación para el aprendizaje como Kahoot. De igual forma, a pesar del tiempo destinado a la formación

digital, el profesorado lo valora como un desafío que impulsa la mejora en la enseñanza. Uno de los profesores escribe: Esta nueva modalidad ha traído consigo nuevos desafíos como reinventar las prácticas pedagógicas y la forma en que constantemente nos comunicamos con los apoderados.

d) Estrés

Según el profesorado, la nueva realidad impuesta por el COVID-19 no solo afecta a los docentes, sino que al estudiantado y sus familias. La falta de herramientas de/la apoderado/a, los problemas socioeconómicos a causa de la pandemia y las exigencias de los colegios por el cumplimiento del aprendizaje confluyen en el aumento del estrés, así como en la desmotivación del estudiantado por llevar a cabo una educación remota. Un profesor escribe: Esta nueva modalidad de trabajo tiene muchas variables: familias en cuarentena, falta de recursos, cesantía, fallecimientos, distanciamiento social y familiar, estrés, entre tantas más. Desde el punto de vista docente, las respuestas arrojan una sobrecarga laboral, así como de horarios indeterminados de trabajo. Una de las respuestas del profesorado es: Nos estamos esforzando al máximo, hay días que mi jornada comienza a las 8:00 de la mañana y termina cerca de las 20:00 horas preparando guías de aprendizaje, haciendo vídeos, contactando apoderados, revisando guías, reportando resultados a UTP, consejos de profesores, entre tantas otras cosas. A pesar de las condiciones laborales del profesorado, se identifica un compromiso por la enseñanza y una preocupación por el aprendizaje de los estudiantes y por contener a las familias. Uno de los participantes escribe: La nueva modalidad es fundamental para mantener contacto con cada familia y nos permite conocer sus realidades actuales. Me interesa que cada hogar se sienta acompañado en esta etapa, más allá de los contenidos y actividades académicas.

4. Discusión

Reconociendo la importancia de los medios tecnológicos para comunicarse y acceder a instancias de aprendizaje y los problemas asociados a la brecha digital en Chile, en este estudio se planteó indagar cómo se está dando continuidad al aprendizaje en tiempos de pandemia e identificar las percepciones del profesorado de primer ciclo en Chile sobre la EaD y el soporte

digital. A la luz de los resultados obtenidos, se observa que el profesorado utiliza una multiplicidad de estrategias didácticas y recursos para facilitar el aprendizaje a distancia que se contextualiza de acuerdo con las posibilidades de acceso del estudiantado y sus familias. Sin embargo, a pesar del compromiso existente por el aprendizaje estudiantil, los resultados concuerdan con las aportaciones de Ramos et al. (2020) y de la Unesco (2020b) y respecto de la sobrecarga laboral del profesorado. A ello hay que añadir que, de acuerdo con los resultados de este estudio, la EaD ha estado acompañada de la formación del docente en el uso de tecnologías, así como de condiciones de trabajo poco igualitarias. A partir de esta evidencia, se hace necesario el planteamiento de mejores condiciones laborales, de equipamientos tecnológicos y lineamientos equitativos para la preparación de la EaD con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

En lo concerniente a las relaciones entre los tipos de establecimientos educacionales, se observan diferencias en la interacción síncrona de quienes utilizan clases por videoconferencia. Estos hallazgos son coincidentes con la investigación de Ponce et al. (2020) sobre las diferencias en la frecuencia de clases a distancia. Sin embargo, y aunque suene paradójico, independiente de su utilización, el profesorado concuerda en la preocupación por la disminución del monitoreo cuando se implementa una EaD, puesto que no se comparte el mismo espacio físico. Lo anterior puede ser comparado con los escritos de Molins (2020) y Turkle (2011) al señalar que las interacciones en un entorno digital son pseudoexperiencias que restan autenticidad a los encuentros cara a cara. En esta misma línea, la importancia de la presencialidad para el aprendizaje se vincula con los resultados de esta investigación, ya que el profesorado considera que, a pesar de que las tecnologías facilitan el aprendizaje, la presencialidad continúa siendo irremplazable.

Junto con el hallazgo anterior, también se observan diferencias sobre las potencialidades de las videoconferencias para el aprendizaje entre los resultados de este estudio y la evidencia proporcionada por Çakiroğlu (2014), Moore (2013) y Yadav (2016). En este sentido, de acuerdo con la percepción del profesorado, la interacción se ha visto afectada en la EaD pues esta modalidad ha incidido en el estrés estudiantil y la desmotivación por el aprendizaje. Sin embargo, y pese a que las investigaciones en contextos de pandemia son todavía escasas, estos hallazgos pueden ser tangencialmente contrastados con los del Centro de Investigación sobre

Resultados Educativos (CREDO, 2015), al concluir que las clases online tienen menos impacto en los aprendizajes en comparación con el estudiantado que asiste a clases presenciales.

En definitiva, se hace necesaria la difusión de nuevos estudios que recojan evidencia en periodos extensos sobre la EaD en cursos de educación básica para la consolidación de un campo que es todavía poco fecundo. Los resultados de esta investigación se constituyen como un acercamiento para identificar cómo se enfrenta la educación remota en los primeros niveles de escolaridad, para luego repensar cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica.

5. Conclusiones

Los resultados de esta encuesta se constituyen como una primera aproximación de una nueva realidad educativa en torno al COVID-19 en Chile y se espera ser un referente para ampliar un campo que ha sido poco explorado en aulas escolares. Como se ha enunciado, las investigaciones sobre la efectividad de las videoconferencias u otras plataformas digitales se centran principalmente en estudiantes de educación superior, por lo que se hace necesario explorar en las potencialidades que pueden ofrecer los entornos digitales en aulas de primer ciclo. En este contexto, si bien existen visiones dicotómicas sobre la efectividad en el aprendizaje desde distintos campos del saber, es importante recoger experiencias de aulas presenciales y digitales para detectar qué elementos son facilitadores u obstaculizadores en el aprendizaje y qué estrategias didácticas pueden ser más efectivas en cada una de las modalidades.

En lo concerniente a la percepción del profesorado de primer ciclo sobre la EaD, en este estudio se recogió algunas de ellas por medio de dos ítems de pregunta abierta. Sin embargo, para tener una perspectiva emic sobre la EaD e indagar con mayor profundidad cómo ha sido el proceso de transitar de una educación presencial a una a distancia, se hace necesario utilizar otros instrumentos de recogida de datos como la entrevista para el logro de los objetivos de esta investigación. Junto con lo anterior, y como limitaciones de este estudio, se pueden identificar las dificultades en el acceso al profesorado de diversas regiones y de colegios particulares pagados. A pesar del envío de consentimientos informados a estos tipos de establecimientos, el tamaño de la muestra de los colegios particulares pagados fue inferior al

de centros municipales y subvencionados. En este sentido, contar con mayores respuestas de profesores de los tres tipos de establecimiento podría configurarse en un potencial para detectar las percepciones del profesorado con mayor grado de representatividad.

A pesar de la situación descrita con anterioridad, la evidencia recogida pone de manifiesto que el profesorado chileno ha diversificado sus prácticas de enseñanza y ha realizado un proceso de continuo aprendizaje en lo referente al uso de las tecnologías. Como se ha descrito, la sobrecarga laboral no solo se relaciona con horarios de trabajo poco delimitados, sino con el tiempo destinado a la autoformación y el diseño de nuevas estrategias para la EaD. Con ello, se desprende el compromiso docente por enseñar en tiempos de crisis sanitaria y la importancia que le otorgan a la contención emocional y a la afectividad en el aprendizaje del estudiantado.

En cuanto a las proyecciones de futuro, resulta interesante avanzar en investigaciones que aborden las interacciones pedagógicas en cursos de educación básica cuando son mediadas por la tecnología. En este sentido, analizar si las plataformas digitales condicionan el tipo de interacción y actividad podría constituirse en un potencial para la mejora en la enseñanza y aprendizaje cuando se imparte una educación remota.

Por último, y en concordancia con los hallazgos de esta investigación sobre los problemas de acceso y conexión a internet, es importante retomar las ideas sobre las desigualdades tecnológicas. Derribar la brecha digital en Chile no solo se configura como una fuente de unión para aquellos estudiantes que están separados geográficamente, sino que se constituye como una herramienta democratizadora para el acceso al conocimiento y para facilitar oportunidades de participación e inclusión de una sociedad cada vez más cambiante. El estudiantado requiere de las mismas oportunidades para el aprendizaje a pesar de las diferencias socioeconómicas y geográficas, así como de políticas educativas igualitarias en el uso de dispositivos electrónicos y conexión a internet.

6. Referencias bibliográficas

- Araujo, J. (2017). Propuesta de utilización de wikis para el desarrollo de la expresión escrita mediante el trabajo colaborativo. *Ikastorrata: E-Revista de Didáctica*, (18), 80-105. Recuperado desde http://www.ehu.eus/ikastorrata/18_alea/5.pdf
- Arcila, C. (2011). Personal Virtual. *Fonseca, Journal of Communication*, 3, 154-169. Recuperado desde <https://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/11907>
- Betts, J., & Tang, E. (2011). *The effects of charter schools on student achievement. A meta-analysis of the literature*. Seattle: National Charter School Research Project, University of Washington. Recuperado desde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526353.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: La muralla.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora, S.A.
- Borgobello, A., Sartori, M., & Roselli, N. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista de La Educación Superior*, 45(179), 95-110. doi:10.1016/j.resu.2016.06.003
- Çakiroğlu, Ü. (2014). Evaluating students' perspectives about virtual classrooms with regard to Seven Principles of Good Practice. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-19.
- Cassany, D. (2013). *En línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Center for Research on Education Outcomes. (2015). *Online Charter School Study 2015*. Stanford, CA: CREDO, Stanford University. Recuperado desde <http://credo.stanford.edu/pdfs/Online Charter Study Final.pdf>
- Creswell, J., & Plano, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3.ª ed.). London: Sage Publications.

- DeAndrea, D., & Walther, J. (2011). Attributions for inconsistencies between online and offline self-presentations. *Communication Research*, 38(6), 805-825.
doi:10.1177/0093650210385340
- Echauri, G. (2015). Diferencias entre interacciones presenciales y virtuales en relaciones de universitarios mexicanos. *Sphera Publica: Revista de Ciencias Sociales y de La Comunicación*, 1(15), 97-116.
- García, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Hinostroza, E., et al. (2020). Informe de resultados. Docencia durante la crisis sanitaria : La mirada de los docentes. Recuperado desde <https://www.miradadocentes.cl>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. (2007). La interacción mediada por el ordenador en el aula de lengua extranjera: experiencias y reflexiones. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6(2), 127-138. Recuperado desde <https://relatec.unex.es/article/view/343>.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: a methods sourcebook* (3.ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Molins, A. (26 de junio de 2020). La fatiga zoom. *La Vanguardia*.
- Moore, M. (2013). *Handbook of distance Education* (2.ª ed.). London: Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020a). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas*. Recuperado desde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374611>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020b). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado desde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- Papacharissi, Z. (2005). The Real-Virtual Dichotomy in Online Interaction: New Media Uses and Consequences Revisited. *Annals of the International Communication Association*, 29(1), 216-238. doi:10.1080/23808985.2005.11679048
- Ponce, T., Bellei, C., & Vielma, C. (2020). *Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19*. Recuperado desde <https://www.ciperchile.cl/wp-content/uploads/CIAE-EXP-EDU-final.pdf>
- Ramos, V., García, H., Olea, C., Lobos, K., & Sáez, F. (2020). Percepción docente al Trabajo Pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9, 1-20. Recuperado desde <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/article/view/325>
- Ramos, S., De la Osa, J., & Toro, F. (2009). Una plataforma para gestión de clases virtuales interactivas. *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (28), 1-15. doi:10.21556/edutec.2009.28.458
- Roig-Vila, R., Urrea-Solano, M., & Merma-Molina, G. (2021). La comunicación en el aula universitaria en el contexto del COVID-19 a partir de la videoconferencia con Google Meet. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 197-220. doi:10.5944/ried.24.1.27519
- Salbego, N., & Tumolo, C. (2015). Skype TM Classes: Teachers and Students ' Perceptions on Synchronous Online Classes in Relation to Face-to-face Teaching and Learning. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 1(3), 36-45.
- Serrano-Puche, J. (2012). La presentación de la persona en las redes sociales: una aproximación desde la obra de Erving Goffman. *Anàlisi*, (46), 1-18. doi:10.7238/a.v0i46.1673

Serrano-Puche, J. (2013). Vidas conectadas: Tecnología digital, interacción social e identidad.

Historia y Comunicacion Social, 18, 353-364. doi:10.5209/rev-HICS.2013.v18.44249

Subsecretaría de Comunicaciones. (2020). *Tráfico total de internet fija y móvil crece 40% a*

marzo de 2020 impulsado por la pandemia de COVID-19. Recuperado desde

<https://www.subtel.gob.cl/trafico-total-de-internet-fija-y-movil-crece-40-a-marzo->

[de-2020-impulsado-por-la-pandemia-de-covid-19/](https://www.subtel.gob.cl/trafico-total-de-internet-fija-y-movil-crece-40-a-marzo-de-2020-impulsado-por-la-pandemia-de-covid-19/)

Subsecretaría de Comunicaciones. (2006). *La Brecha Digital de Chile [Informe]*. Recuperado

desde

https://www.subtel.gob.cl/images/stories/articles/subtel/asocfile/la_brecha_digital

[_jr.pdf](https://www.subtel.gob.cl/images/stories/articles/subtel/asocfile/la_brecha_digital_jr.pdf)

Turkle, S. (2011). *Alone together: why we expect more from technology and less from each*

other. New York: Basic Books.

Yadav, G. (2016). Reflection on virtual classes: Spirit of the time. *International Journal of*

Advanced Research, 4(4), 1162-1167. doi:10.21474/IJAR01/333