



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

ANÁLISIS DE PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA
BÁSICA, DE LAS REGIONES METROPOLITANA Y DE VALPARAÍSO, RESPECTO A
LAS BARRERAS QUE SE PRESENTAN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE A TRAVÉS DE PLATAFORMAS VIRTUALES EN TIEMPOS DE
PANDEMIA.

Alumnas: Allendes Baraona Naara Betzabé

Castro Urra Osman Francisco

Guajardo Rojo Daniela Paz

Docente Guía: Druker Ibañez Sofía Daniela

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciada En Educación

Santiago, 2021

Dedicatorias y agradecimientos

Un profundo agradecimiento a nuestros padres por su amor, trabajo y comprensión durante este proceso. Gracias a sus apoyos hemos completado esta etapa tan significativa para nosotras.

A nuestra profesora guía, por habernos acompañado y orientado con sus conocimientos pedagógicos, como también por la motivación en esta etapa de nuestras vidas.

Asimismo, agradecer a nuestras docentes de otras asignaturas por flexibilizar sus actividades y horarios cuando lo necesitábamos.

Por otra parte, a cada una de las personas que nos brindaron apoyos de manera directa o indirecta en nuestro crecimiento individual y pedagógico durante nuestro proceso de tesis.

Para finalizar, agradecer a los y las protagonistas entrevistadas que nos permitieron realizar esta investigación.

Índice

Dedicatorias y agradecimientos.....	2
Introducción.....	5
CAPÍTULO I.....	7
Problemática.....	7
CAPÍTULO II.....	21
Preguntas y objetivos de investigación.....	21
CAPÍTULO III.....	22
Marco teórico	22
Cap. 1. Proceso enseñanza-aprendizaje.....	22
Cap. 2. Barreras para el aprendizaje y la participación.....	35
Cap. 3. Educación digital.....	49
CAPÍTULO IV.....	59
Metodología.....	59
Fundamentación metodológica.....	59
Contexto y grupo de estudio.....	61
Estrategia metodológica.....	63
Metodología para el análisis.....	69
Capítulo V.....	72
Análisis.....	72
Valoración del proceso de enseñanza aprendizaje.....	72

Valoración de las relaciones sociales.....	82
Barreras de acceso tecnológico.....	86
Dimensión emocional desde la perspectiva de docentes.....	90
Capítulo VI.....	97
Conclusiones.....	97
Bibliografía.....	104
Anexos.....	114

INTRODUCCIÓN

Debido a la actual pandemia sanitaria que vive nuestro país y el mundo, han ocurrido una serie de sucesos y políticas públicas que han provocado un cambio radical en la vida cotidiana de las personas, como son el caso de cuarentenas obligatorias, toques de queda, distanciamiento social, etc. Así, el ámbito de la educación se ha visto significativamente influenciada debido al cierre de jardines, escuelas y universidades, transcurriendo de clases presenciales a una modalidad de clases a distancia debiendo incursionar en el ámbito digital (clases online).

Es por esto que las plataformas virtuales se han convertido en el principal medio de comunicación para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, debido a que este escenario es nuevo para todos y todas y se instaló de forma repentina, esta investigación busca analizar las barreras que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de este medio.

Para llevar a cabo esta investigación fue fundamental indagar acerca de las barreras para el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante otras investigaciones relevantes relacionadas al tema que han sido realizadas tanto en nuestro país como en el extranjero. Así, nuestro corpus conceptual se presenta en el marco teórico, donde nos centramos en conceptos claves para nuestra investigación como por ejemplo proceso de enseñanza-aprendizaje, barreras para el aprendizaje y la participación, emociones, interacción social, cultura digital, TIC, entre otros.

La investigación se realiza desde una metodología cualitativa holística que recabará información mediante relatos y percepciones de profesores/as y estudiantes de enseñanza básica de tres escuelas particulares subvencionadas y tres municipales de la ciudad de Santiago y la V región, para así comprender la práctica social sobre la que se pretende investigar mediante la aplicación de entrevistas. Esto para resolver nuestro objetivo general de analizar las barreras presentes en el proceso de aprendizaje mediante plataformas en tiempos de Pandemia Sanitaria debido al Covid-19.

Los datos recabados, son agrupados para su análisis por medio de una lista codificativa axial, la cual “Se produce al establecer relaciones jerárquicas con las subcategorías (...) en torno a una categoría tomada como eje” (Patricia Scheettini, Inés Cortazo, 2015). Estas categorías están referidas a la valoración del proceso de enseñanza- aprendizaje, valoración de las relaciones sociales, barreras de acceso tecnológico, y dimensión emocional desde la perspectiva de los docentes.

El aporte de esta investigación es generar conocimiento nuevo en relación a las barreras que se presentan actualmente en la educación a distancia. De este modo quedará constancia de esta información, brindando apoyos tanto a actuales como a futuros docentes al momento de planificar y/o realizar clases online.

CAPÍTULO I

Problemática

Debido a la pandemia provocada por el COVID-19 que se presenta en el territorio nacional, las autoridades sanitarias han decretado políticas públicas que ha provocado un cambio radical en la vida cotidiana de las personas, como son cuarentenas obligatorias, cierre del comercio, cierre de lugares públicos donde se conglomere gente, toque de queda, etc., así uno de los ámbitos más influenciados por estas políticas ha sido la educación, donde desde el día 15 de marzo el presidente Sebastián Piñera (2020) ha decretado la cancelación de clases presenciales en Jardines, colegios municipales y colegios particulares subvencionados.

Con esto, y siguiendo también las recomendaciones de la OMS, se procede a cerrar todas las escuelas del país por un periodo de dos semanas, quedando la renovación de esta medida, sujeta a evaluaciones subsecuentes de la evolución de la situación sanitaria del país. Desde ese momento, y hasta la finalización de esta investigación en diciembre del 2020, los jardines, escuelas y liceos se mantienen cerrados. La postura oficial del gobierno, expresada en Marzo por el ministro Raúl Figueroa es que la suspensión de clases presenciales se mantendría en el país hasta que las condiciones sanitarias permitan un retorno gradual (Figueroa, 2020)

Las instituciones al visualizar el nuevo panorama académico con una interacción y acceso a los y las estudiantes distinto al tradicional, han optado desde sus realidades y recursos,

a modificar la manera de enseñanza presencial en sala de clases, instalando una modalidad de educación a distancia que permitirá proseguir el proceso de aprendizaje.

Pero, ¿Qué es educación a distancia? Para comprender el concepto de educación a distancia, autores como Holmerbg (1989) la definen como

(...) Un concepto que cubre las actividades de enseñanza/aprendizaje en los dominios cognitivos y/o psicomotor y afectivo de un aprendiz individual y una organización de apoyo. Se caracteriza por una comunicación no-contigua y puede ser llevada a cabo en cualquier lugar y en cualquier tiempo. (p.168)

Otros autores como Regla y Sánchez (2003) toman en consideración los recursos tecnológicos para una educación a distancia más completa y sencilla para los/as estudiantes y docentes. De acuerdo a los autores:

La educación a distancia es el complemento idóneo y necesario de la llamada enseñanza tradicional, ella la enriquece y complementa más allá de un tiempo y un espacio concreto. Es un conjunto de procedimientos e interacciones de mediación que se establece entre educandos y profesores en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la utilización racional de recursos tecnológicos informáticos y de las telecomunicaciones con el objetivo de que el proceso docente-educativo y de apropiación del conocimiento resulte más eficaz y eficiente en términos de personas favorecidas y de costo. (p.4)

Con esto para esta investigación nos guiaremos según la definición de Regla y Sánchez (2003), ya que debido al contexto de Pandemia Sanitaria, los establecimientos educacionales han debido recurrir a la educación a distancia mediante el uso de recursos tecnológicos para seguir desarrollando el proceso de aprendizaje en sus estudiantes.

El uso de recursos tecnológicos más conocidos como TIC ha sido de gran ayuda para este proceso de educación a distancia.

La definición de tic no es única, autores como Gilbert y otros (1992) hacen referencia al conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, Bartolomé (1989) señala que se refiere a los últimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones. En esta misma línea en el diccionario de Santillana de Tecnología Educativa (1991), las define como los últimos desarrollos de la tecnología de la información que en nuestros días se caracterizan por su constante innovación. Y por último, en la Ley Especial Contra Delitos Informáticos (2001) en el Título I de las disposiciones generales definen Tecnologías de Información como:

Rama de la tecnología que se dedica al estudio, aplicación y procesamiento de data, lo cual involucra la obtención, creación, almacenamiento, administración, modificación, manejo, movimiento, control, visualización, distribución, intercambio, transmisión o recepción de información de forma automática, así como el desarrollo y uso de "hardware", "firmware", "software", cualquiera de sus componentes y todos los procedimientos asociados con el procesamiento de data. (p 2)

Siendo esta última la más completa al vincularlo al aspecto pedagógico ya que se involucran una serie de factores como el acceso a la obtención de información, intercambio de información, almacenamiento, etc.

Siguiendo con la línea de vincular las tic en el proceso educativo, Fainholc (1997) las define como

Propuestas electrónicas - comunicativas (o electronificación educativa) que organizan el entorno pedagógico diseñando propuestas educativas interactivas y que trascienden los contextos físicos, fijos, institucionales, etc., a fin de hacerlos accesibles a cualquier tiempo y lugar (p.3).

Así siguiendo a Fainholc, B (1997) es que se entenderán las tic en el proceso educativo, ya que es una definición que traspasa el pensamiento de enseñanza-aprendizaje solo en un tiempo y espacio definido, en este caso una institución educacional o sala de clases, a un contexto de educación a distancia donde varían los espacios y tiempos.

Como se desprende de las definiciones anteriores, existe una amplia gama de significados de tic que se van creando y actualizando en relación a las nuevas demandas, debido a eso, es complejo seleccionar una única definición, pero tienen ciertas características en común. Castells y otros, (1986); Gilbert y otros, (1992); y Cebrián Herreros, (1992) (citados por Cabero 1996).

Los elementos comunes para una definición de tic son:

Inmaterialidad: su materia prima es la información en cuanto a su generación y procesamiento, así se permite el acceso de grandes masas de datos en cortos períodos de tiempo, presentándola por diferentes tipos de códigos lingüísticos y su transmisión a lugares lejanos.

Interactividad: permite una relación sujeto-máquina adaptada a las características de los usuarios.

Instantaneidad: facilita que se rompan las barreras temporales y espaciales de las naciones y las culturas.

Innovación: persigue la mejora, el cambio y la superación cualitativa y cuantitativa de sus predecesoras, elevando los parámetros de calidad en imagen y sonido.

Digitalización de la imagen y sonido: lo que facilita su manipulación y distribución con parámetros más elevados de calidad y a costos menores de distribución, centrada más en los procesos que en los productos.

Automatización e interconexión: pueden funcionar independientemente, su combinación permite ampliar sus posibilidades así como su alcance.

Diversidad: las tecnologías que giran en torno a algunas de las características anteriormente señaladas y por la diversidad de funciones que pueden desempeñar.

Con esto siguiendo a Fainholc, B (1997) Castells y otros, (1986); Gilbert y otros, (1992); y Cebrián Herreros, (1992) es que se propicia que los y las estudiantes puedan acceder de forma sincrónica o asincrónica a la información emanada desde sus docentes o adultos

que administran la plataforma. Así mismo, favorece a la educación a distancia o aquellas situaciones donde no haya un acceso permanente a la información, como también, a la comunicación entre docentes y estudiantes a través de mensajería, videollamadas, etc.

Con esto las instituciones dependiendo de su realidad socioeconómica y recursos disponibles, han recurrido a elaborar estrategias de enseñanza-aprendizaje por diferentes medios, como clases online, plataformas virtuales particulares de la institución, ayuda o plataformas que facilita el ministerio de educación, redes sociales, etc.; en el caso de los y las estudiantes y centros educacionales que no poseen accesibilidad a internet y/o a plataformas virtuales, el equipo docente elabora material físico y les hace envío y entrega de guías de ejercicios y contenido a los y las estudiantes para poder, de una u otra forma, seguir avanzando en sus aprendizajes.

El envío y entrega de guías de aprendizaje es un tema altamente relevante debido a que según discursos de diferentes establecimientos, generalmente municipales, son los mismos/as docentes o funcionarios/as de los respectivos colegios los/as que hacen entrega de estas guías de contenido asistiendo a los hogares de los y las estudiantes ya que no poseen accesibilidad a un computador, internet u otras razones no solo de conectividad, arriesgando su salud al estar expuesto/a al virus en el trayecto hacia la entrega del material (Vega, 2020).

Así, por esta situación, entre muchas otras, donde se dificulta el acceso al aprendizaje de los y las estudiantes por no poseer los materiales y recursos requeridos (computador, internet, señal, etc.) es que se permite visualizar, en cierta medida, las barreras para el

aprendizaje y la participación que se van presentando en cada caso particular. Cabe destacar que estas barreras no solo se presentan en el sentido de acceso, si no que los y las estudiantes que sí cuentan con los materiales y recursos para acceder al aprendizaje, también se les presentan barreras específicas, como por ejemplo, en el ambiente digital (Maciá y Garreta, 2018). Barreras que no son propiciadas por los y las estudiantes sino que el sistema y el medio es lo que dificulta que los/as niños y niñas no puedan acceder al aprendizaje.

El concepto de Barreras para el aprendizaje es fundamental para nuestro documento, ya que como se ha mencionado en el párrafo anterior, son ejemplos de sucesos donde la dificultad que se presenta para acceder al aprendizaje no es propiciada por el mismo sujeto (estudiante), si no por consideraciones contextuales, donde el o la estudiante no es el centro de la problemática sino el contexto y el sistema son los que no satisfacen el derecho a la educación. Como explica Cobas (2007) en relación a las barreras

Las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (p.2)

Así, este se trata de un concepto que fue popularizado por Ainscow (2002), del que destaca de manera notable que las barreras no pueden ser entendidas como estructuras fijas o estables, sino que tienen un carácter dinámico y claramente contextual.

De esta manera las barreras para el aprendizaje se entenderán como aquellas dificultades que no se encuentran en las características de la persona, sino más bien en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto. Estas barreras se pueden presentar por factores de infraestructura, accesibilidad, socio-educativas, políticas, etc.

Según el Decreto 83 de educación, el sistema debe dar respuestas a dichas barreras, como lo expresa el Mineduc (2015)

El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independientemente de sus condiciones y circunstancias de vida. Ello supone tener presente la diversidad en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana. (pág. 12)

Con ello para cumplir a cabalidad con el decreto 83, y como ya se ha mencionado previamente, las instituciones educativas han optado por una educación a distancia como estrategia, donde por medio de plataformas virtuales se espera fomentar plenamente el potencial de los y las estudiantes en el proceso de Pandemia.

Por otro lado, la implementación de esta metodología en condiciones de emergencia, al ser impuesta de forma imprevista en las instituciones educativas y sin una capacitación previa, ha desencadenado una serie de barreras a nivel estudiantil como docente. Michael Simonson (2006) plantea las principales barreras que se presentan en la educación a

distancia, recabadas en su investigación a profesores, estudiantes, administradores e investigadores, son:

- 1) Aumento del tiempo que hay que comprometer
- 2) Falta de dinero para implantar programas de educación a distancia
- 3) Resistencia de la organización al cambio
- 4) Falta de visión compartida de la educación a distancia en la organización
- 5) Falta de personal de apoyo para ayudar a desarrollar el curso
- 6) Falta de planificación estratégica para la educación a distancia
- 7) Ritmo lento de implantación
- 8) Compensación/incentivos a los profesores
- 9) Dificultad para seguir el ritmo de los cambios tecnológicos
- 10) Falta de infraestructura, laboratorios o clases con mejora tecnológica

También “barreras específicas que se les presentan sólo a docentes como necesidad de formación, falta de apoyo (y, por tanto, necesidad de apoyo), tiempo necesario, miedo ante el proceso, problemas de programación y problemas técnicos.” (p. 48)

Con esto se deja ver las variadas dimensiones en las que se pueden presentar barreras para el aprendizaje en educación a distancia, probablemente agudizadas en un momento de emergencia sanitaria y social. En este contexto, consideramos fundamental conocer las maneras en que profesores y estudiantes están viviendo y significando su participación en la educación a distancia en tiempos de pandemia, particularmente en relación a las dificultades que ellos identifican como amenazas para el desarrollo de la

enseñanza, y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que en esta investigación, se tomarán distintas perspectivas de docentes y estudiantes que permitirán identificar desde su propia experiencia las barreras existentes en la educación digital chilena.

Cabe considerar también que en el nivel de enseñanza básica existe generalmente una lenta inclusión de tecnologías por parte de las instituciones, como lo expresa Castañeda, Carrillo y Zumiko (2013) “(...) estamos hablando de que, las escuelas no han quedado al margen de la inclusión de las tecnologías, aunque éstas se han dado de manera muy lenta” (p.13), lo que provoca una mayor dificultad para el presente proceso, es por esto que es de suma relevancia identificar las barreras para el aprendizaje que se presentan en la educación básica para futuras clases a distancia.

Pese a que este tema últimamente es de relevancia para la educación chilena debido a la pandemia, y como lo expresa Castañeda, Carrillo y Zumiko (2013) existe lentitud y por ende poca información sobre su funcionamiento y cómo estas se desarrollan, es importante realizar un análisis a las barreras del proceso de enseñanza-aprendizaje que presentan estudiantes y docentes en la educación a distancia chilena..

Con el fin de recabar y analizar perspectivas de actores claves del sistema educativo, esta investigación incorporará la perspectiva de tres docentes con jefatura de curso y tres estudiantes: Dos de colegios municipales y uno de colegio particular subvencionado, quienes llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante clases a distancia y el uso de plataformas virtuales en contexto de pandemia, dado que, según registros

entregados por el Ministerio de Educación, la mayor parte de la población chilena de enseñanza básica se encuentra en estos establecimientos (tabla 1). Por consiguiente, recabar información de estas instituciones permitirá abarcar a una mayor diversidad de estudiantes permitiendo realizar un análisis más general de las barreras del aprendizaje que se han presentado en el transcurso del proceso de clases a distancia.

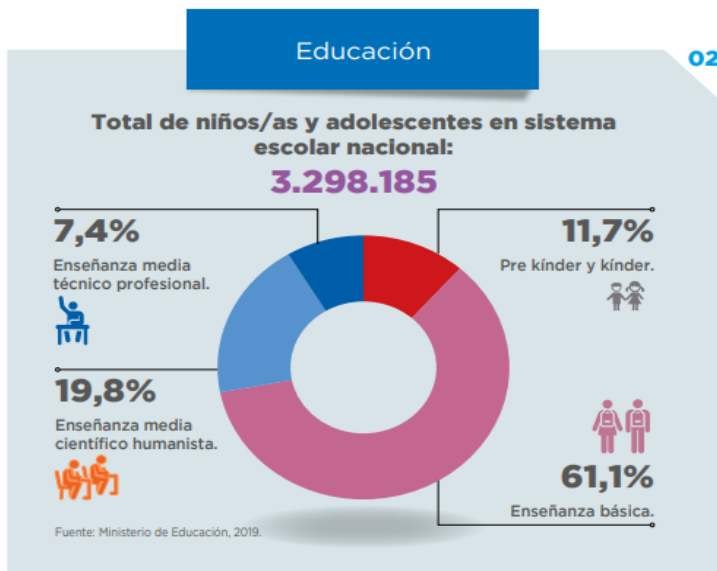
Tabla 1:

2.26. Matrícula de educación básica regular niños y jóvenes por dependencia administrativa. Período 2004 - 2018 ¹⁹⁹⁸						
Año	Dependencia administrativa					Total
	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Corporación de administración delegada	Servicio local de educación	
2004	1.181.833	911.758	162.216	183	-	2.255.990
2005	1.139.100	933.468	140.448	194	-	2.213.210
2006	1.081.699	952.265	137.760	190	-	2.171.914
2007	1.028.517	961.789	139.736	201	-	2.130.243
2008	976.968	978.266	141.020	218	-	2.096.472
2009	935.045	998.014	142.310	213	-	2.075.582
2010	881.658	1.005.486	143.005	209	-	2.030.358
2011	843.378	1.002.612	142.938	227	-	1.989.155
2012	810.170	1.010.239	141.608	237	-	1.962.254
2013	785.042	1.013.514	145.805	278	-	1.944.639
2014	768.800	1.022.582	148.261	283	-	1.939.926
2015	754.588	1.030.378	152.172	259	-	1.937.397
2016	744.113	1.040.845	160.743	272	-	1.945.973
2017	747.147	1.048.614	166.351	310	-	1.962.422
2018	724.274	1.043.495	184.873	436	35.648	1.988.726

Fuente: Unidad de estadísticas, Centro de estudios, División de planificación y presupuesto, Subsecretaría de educación, Ministerio de Educación (2018).

En lo que corresponde al grado estudiantil, se trabajará con tres estudiantes de enseñanza básica pertenecientes a tercero, cuarto y séptimo básico. La razón por la cual se ha optado trabajar en este nivel es dado que, según el Ministerio de Educación (2020) la mayor parte de la población estudiantil se encuentra en esta etapa (Gráfico 1).

Gráfico 1:



Fuente: Infancia en cifras, Unicef. Ministerio de Educación. (2020)

Además, durante este periodo comienza la transición de niñez a adolescencia temprana, ocurriendo cambios tanto físicos como neurológicos. Es por esto que, al ser un cambio de ciclo, es importante tomar en cuenta sus discursos y perspectivas. De esta forma nos situamos en sus realidades, las cuales están conformadas por un cambio constante.

Como lo plantea Unicef (2011):

Los cambios internos que tienen lugar en el individuo, aunque menos evidentes, son igualmente profundos. Una reciente investigación neurocientífica muestra que, en estos años de la adolescencia temprana, el cerebro experimenta un súbito desarrollo eléctrico y fisiológico. El número de células cerebrales pueden casi llegar a duplicarse en el curso de un año, en tanto las redes neuronales se reorganizan radicalmente, con las repercusiones consiguientes sobre la capacidad emocional, física y mental. (p.1)

Tomando en consideración todo lo anteriormente mencionado, es que se necesitan investigaciones que apoyen la futura práctica docente en la educación digital Chilena, ya que es probable que la existencia del COVID-19 se prolongue por más tiempo y por lo tanto la educación a distancia se mantenga. En consecuencia, al terminar la pandemia, es posible que la integración de las TIC y las clases por medio de plataformas virtuales tengan cada vez más presencia en el ámbito educativo, tanto en Chile como a nivel mundial. Es por esto que es relevante tener en consideración las barreras, dificultades y falencias que se determinarán durante este proceso, fuera de la actual situación de pandemia.

Por este motivo, en esta investigación se analizarán qué barreras se han presentado actualmente en la educación a distancia chilena, tanto a nivel estudiantil como de profesorado, así también, cuáles de estas son las que se presentan en común, con esto se espera aportar información relevante a considerar para posteriores planificaciones donde las clases a distancia a través de plataformas online se vean involucradas.

En concomitancia con lo anterior, la información que se analice en este estudio servirá para que los y las docentes tengan en consideración las barreras existentes en la educación a distancia Chilena, así poder analizar sus prácticas y didácticas para el desarrollo de la clase, de esta manera se busca ayudar a crear o modificar sus planificaciones al momento que necesiten realizar clases a distancia mediante plataformas virtuales.

CAPÍTULO II: OBJETIVOS

Pregunta de investigación:

¿Qué barreras se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de plataformas online según la perspectiva de estudiantes y docentes de educación básica en contexto de pandemia sanitaria a raíz del Covid- 19?

Objetivo general:

- Analizar las perspectivas de docentes y estudiantes de enseñanza básica, de las regiones Metropolitana y de Valparaíso, respecto a las barreras que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de plataformas virtuales en tiempos de Pandemia.

Objetivos específicos:

- Identificar las principales barreras para el aprendizaje que presentan estudiantes y docentes mediante plataformas virtuales, desde su perspectiva.
- Describir las principales dificultades que identifican los/las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante plataformas virtuales.
- Describir las principales dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje que identifican los/las docentes mediante plataformas virtuales.

- Identificar elementos convergentes sobre aquellas áreas que presentan mayor dificultad en los discursos de docentes y estudiantes.

Capítulo III: Marco Teórico

INTRODUCCIÓN:

En este capítulo se presentarán los fundamentos teóricos que dan respaldo a esta investigación. Esta será avalada por medio de distintos autores a través de estudios e investigaciones nacionales como internacionales realizadas anteriormente, esto para evidenciar el enfoque actual de cada uno de los temas que se abordarán a través de este documento. Los principales ejes presentados son: Proceso enseñanza – aprendizaje, Barreras para el aprendizaje y Educación digital.

Capítulo 1: Proceso enseñanza - aprendizaje

Para el proceso de enseñanza aprendizaje se han desarrollado, durante toda la historia, teorías que permiten explicar los enfoques de cómo se concibe el aprendizaje y que buscan anticipar, entender y regular mediante estrategias este mismo conocimiento.

Entre ellas se destacan dos, el Conductismo y el Constructivismo debido a su importancia tanto histórica como actual en el campo del diseño de instrucción. Estos entienden el aprendizaje desde distintas perspectivas. Autores Conductistas como Shunk (2012) expresan que “El aprendizaje es un cambio en la tasa, la frecuencia de aparición o la forma del comportamiento (respuesta), sobre todo como función de cambios ambientales” (p. 21).

Esto quiere decir que el aprendizaje se logra cuando hay un cambio en la conducta del sujeto como respuesta a un estímulo del medio. Gudiño (2011) expresa que “el objetivo del aprendizaje será lograr un cambio relativamente permanente de la conducta, por lo tanto lo que se aprende son asociaciones entre conductas, las mismas que pueden ser observables, medibles y cuantificables” (p.3).

Así el aprendizaje para el conductismo se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico (positivo).

Esta conceptualización no es referencia para esta investigación ya que considera el aprendizaje como un proceso desligado del sujeto y lo asume como algo objetivo, unívoco y fragmentable, que puede ser dividido en pequeñas secciones para ser transmitido de instructor a estudiante (Núñez, 2000).

Así el conductismo no toma en consideración los procesos internos del sujeto, su subjetividad, sus experiencias previas, sus intereses, etc.

Por otro lado, el constructivismo nace desde el paradigma de que el ser humano es un activo constructor de su realidad, por ende un ser consciente de su medio. La universidad de San Buenaventura (2015) estableció tres principios que lo consolidan, (1) el conocimiento es una construcción del ser humano, lo que indica que cada persona visualiza la realidad y le da sentido por medio de su sistema nervioso central el que contribuye a que todo esté relacionado; (2) Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales, con esto cada persona percibe la realidad de forma particular, lo que varía son sus estados físicos y emocionales como también sus condiciones sociales y culturales; y (3) la ciencia no descubre realidades ya hechas si no que construye, crea e inventa escenarios, lo que indica que intenta dar sentido a lo que ocurre en el mundo, en la sociedad, en las personas (Segal 1986).

En el marco de lo mencionado anteriormente es necesario abarcar el ámbito pedagógico, sobre esto nos guiaremos por Ortiz (2015) que plantea:

Se puede pensar en dicho proceso como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje. Sin embargo, hay que recordar que este y la forma en que se realice, aún cuando sean constructivistas, están determinadas por un contexto específico que influye en ambos participantes: docente y estudiantes, debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas. (p.5)

Siguiendo a Ortiz (2015) el aprendizaje para el constructivismo se concibe mediante la interacción con el docente, el medio y el contexto en el cual se desenvuelve el/la estudiante. Piaget como uno de los autores más relevantes del constructivismo, desarrolla la teoría cognitiva con la cual nos guiaremos para entender el proceso de aprendizaje.

Siguiendo la teoría cognitiva, al momento en que se accede a un nuevo aprendizaje, se produce a nivel interno una especie de interacción emocional, cognitiva y física en relación a un conocimiento previo y uno nuevo, los cuales al operar conjuntamente, desarrollan un resultado que se denomina “equilibración”, y se compone de dos procesos, la asimilación y la acomodación. Zubiría (2004) afirma: “La equilibración, por tanto, es el mecanismo de autorregulación que responde a procesos interactuantes en el aprendizaje: la asimilación y la acomodación”. (p 81)

Armando Valdés (2014) define estas dos etapas del siguiente modo:

Asimilación: Consiste en la interiorización o internalización de un objeto o un evento a una estructura comportamental y cognitiva preestablecida.

Acomodación: Consiste en la modificación de la estructura cognitiva o del esquema comportamental para acoger nuevos objetos y eventos que hasta el momento eran desconocidos para el aprendiz. (p.2)

Así el proceso de asimilación se vincula con lo que sucede a nivel interno del sujeto al momento de tener relación con un nuevo conocimiento, ya que debido a los conocimientos y experiencias que ya posee el sujeto en el transcurso su vida, se pueden

desencadenar desórdenes cognitivos, físicos, emocionales, en relación al nuevo conocimiento, lo que crea un quiebre, un desequilibrio, provocando necesidad o interés en seguir conociendo sobre el tema.

Al asimilar el nuevo conocimiento, la acomodación permite al sujeto acoger esta nueva información para producir un cambio interno donde se logre nuevamente llegar al equilibrio e interiorizar el nuevo conocimiento mediante variadas construcciones del mismo individuo.

De esta forma un conocimiento nuevo se asimila y adhiere a las estructuras internas mediante los cambios que este produce entre el conocimiento anterior con el nuevo, a estos cambios se les puede dar un significado, lo que provocará el nivel de impacto que tendrá el nuevo conocimiento en el YO del sujeto. Como lo expresa Sánchez (2003)

Asimismo, el significado de lo que se aprende para el individuo influye de manera importante en el aprendizaje. Puede distinguirse entre el significado lógico y psicológico; por muy relevante que sea un contenido, es necesario que el alumno lo trabaje, lo construya y, al mismo tiempo, le asigne un determinado grado de significación subjetiva para que se plasme o concrete en un aprendizaje significativo que equivale a decir, que se produzca una real asimilación, adquisición y retención de dicho contenido.(p.12)

Con esto la manera y la forma en la cual se accede a la información (enseñanza) toma un rol significativo al momento en el que el sujeto desarrolla nuevos aprendizajes ya que esta produce una serie de transformaciones progresivas, dinámicas y transformadoras

vinculadas al nuevo aprendizaje. Es por esto que la enseñanza está vinculada estrechamente con la educación y está entrelazada con el desarrollo socio-cultural del individuo, donde el objetivo es tratar de guiar la construcción de todo el conocimiento acumulado por la experiencia cultural. Sánchez (2003) afirma. “El individuo ante el influjo del entorno, de la realidad objetiva, no copia simplemente, sino que también transforma la realidad de lo que refleja, o lo que es lo mismo, construye algo propio y personal con los datos que la realidad le aporta.” (p.10)

Así el proceso de enseñanza debe estar vinculada con el contexto real del sujeto tomando en cuenta que debe conocer, comprender y transformar su realidad, la que va desarrollando mediante la creación de los nuevos conocimientos en la práctica social.

El aprendizaje por su parte, es un proceso más complejo ya que se puede obtener y desechar al poco tiempo de construido, o se puede obtener y retener por un periodo largo. Para que sea un aprendizaje duradero debe propiciar a la solución de problemas concretos, al desarrollo socio-cultural, a la facilitación de actividades o darle algún sentido-significado al conocimiento.

Es por esto que la interacción con él o la Docente o persona que facilita la información, toma un rol importante. García, (2007) “entiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere en primera instancia de un proceso de cooperación, producto de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados en él, el profesor, por un lado y el estudiante, por el otro” (p.6)

Con este proceso de cooperación, el docente propicia las condiciones para un aprendizaje significativo desde la realidad concreta del estudiante, con esto el o la estudiante no copia-reproduce simplemente la información recibida, si no que construye algo propio y personal con los contenidos que la/el docente le entrega, siendo este un/a mediador/a entre el contenido y el aprendiz. Freire (1970-1999) expresa “las condiciones de subjetividad y objetividad en procesos de enseñanza-aprendizaje significativos no pueden distanciarse: por tanto, el profesor y el alumno deben apropiarse del objeto de conocimiento para redescubrirse y crecer como seres humanos” (p.82)

Así se espera que el conocimiento sea lo más significativo posible, para que pueda ser aprendido. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros o docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio (Ortiz, 2015).

Queda en evidencia que la interacción con el/la docente es sumamente importante en el proceso de adquirir un nuevo conocimiento, como también la interacción con sus pares (compañeros y compañeras, amigos/as de colegio, etc.) entre otros factores.

Estas interacciones debido a la pandemia y las restricciones sanitarias, se han visto sumamente alteradas, pasando de lo presencial donde se desarrolla un trabajo más personalizado entre docente-estudiante y se logran visualizar detalles útiles para el desarrollo y resultado del objetivo, a una interacción virtual a distancia mediante plataformas online y estímulos o barreras comunes del entorno, lo que dificulta visualizar

detalles significativos y variantes importantes que se desarrollan y por la no presencia física se dificulta identificar.

Interacción social:

Como se discutió en el apartado anterior, uno de los factores que ha sido significativamente alterado en el actual contexto educacional, es la interacción social debido a la nueva modalidad online.

La comunicación e interacción social son fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que los/las estudiantes toman un rol protagónico y comienzan a tener conciencia de este proceso, como también los/las docentes aceptan el rol de mediadores (Ocampo, 2008)

Asimismo como expone Del Villar (2006) quien ha definido la interacción social como:

El producto de un trabajo conjunto de construcción, se asienta en la acción y colaboración recíproca de los actores, en un proceso en el que se entrelazan percepciones, interpretaciones, presentaciones de cada sujeto respecto al otro, además de las anticipaciones de su comportamiento que hace posible el juego de las mutuas y continuas adaptaciones (p.37)

Siguiendo a Del Villar (2006), la interacción social corresponde a aquellas relaciones que se establecen con un otro. El coexistir dentro de un mismo entorno conlleva realizar vínculos. Por lo tanto, independiente de la característica que suponga este, el tipo de

interacción que se tenga con ese otro siempre influirá de manera positiva o negativa a la decisión o actitud que el individuo tome.

Esto pasa también en el área educativa, puesto que según Martínez Rodríguez (1999), todo estudiante ha tenido una historia previa a la escuela y por lo tanto ya ha existido una interacción con el medio aprendiendo desde sus primeros días, lo que implica que tanto el aprendizaje como la interacción social y con el medio, están interrelacionados. Así podemos entender la interacción social en el ámbito educativo según Sandoval (2009) como

Las vivencias cotidianas que se desarrollan al interior del aula. Por tanto, las relaciones entre jóvenes en edad colegial están impregnadas de opciones valorativas que se ven reflejadas a través de la interacción comunicativa, acciones, actitudes y comportamientos. Por lo anterior, es importante considerarla al interpretar los significados de una realidad específica (p. 34)

La pedagogía Waldorf expone que cada establecimiento educacional y aula de clases contiene una identidad y características propias, como también, el foro internacional de la pedagogía Waldorf (2016) expone que “La conciencia del "nosotros" y la convivencia en armonía con las características esenciales crean una conexión interna, mientras que el aislamiento y la falta de disposición para colaborar merman esta conexión”.(p.2)

Así, mediante las interacciones sociales es posible observar, distinguir y percibir la cotidianidad que presenta cada aula de clases, además se puede distinguir la

intencionalidad de comportamiento interactivo de las/los estudiantes, enfatizando en un discurso de modalidad explícito o implícito.

Además cabe destacar que la relación docente/estudiantes es trascendental para el proceso de aprendizaje; se propone que docentes asuman un rol esencial al momento de desarrollar clima de aula, que sea basado en lo afectivo, para que las/los estudiantes se sientan conformes, motivados y seguros, así ser partícipes activos/as de su proceso de aprendizaje.

Así tomando en consideración lo anterior y en relación a que los y las estudiantes se sientan motivados/as y seguros/as, es que las emociones que estos/as presentan van infiriendo en todas las acciones que van desarrollando. Por ende es fundamental evaluar el contexto interaccional debido al impacto en el proceso de aprendizaje (Ibáñez, 2001) ya que en el ámbito educativo surgirán determinadas emociones que favorecen o dificultan el aprendizaje, las que se describen en el siguiente apartado.

Emociones y aprendizaje:

El contexto interaccional de la acción educativa debe privilegiar los estilos que permitan o incentiven el surgimiento de emociones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ibáñez, 2001).

Siguiendo a Ibáñez (2001) y desde su investigación, se seleccionan dos categorías para explicar las emociones y cómo estas interfieren en el aprendizaje. Las Emociones Favorables y las Emociones Desfavorables.

“Las emociones favorables son aquellas explicitadas por los estudiantes que se entienden como posibilitadores de dominios o espacios de acciones que se consideren deseables para el quehacer” (p.48) como por ejemplo el Interés y motivación.

“Las emociones desfavorables son aquellas explícitas por los estudiantes cuyo espacio posible de acciones se considera no deseable para el quehacer” (p.48). Como por ejemplo rabia, frustración, etc.

Por lo tanto, las emociones pueden alterar de forma favorable o desfavorable el proceso de aprendizaje ya que estas son parte de una red cerebral de la cual también forma parte el aprendizaje.

Existen diversas zonas que se interrelacionan a la hora de adquirir un nuevo conocimiento. Entre las más mencionadas se encuentran la amígdala, que es la zona que se encarga de regular las emociones, y el hipotálamo relacionado con el almacenamiento de memoria. (Lang y Davis, 2006; Morgane, Galler y Mokler, 2005).

Por lo tanto, a la hora de adquirir un nuevo conocimiento también involucramos nuestras emociones en ello. Es por eso que Woolfolk (2010) considera que “El aprendizaje no sólo se refiere a la cognición fría del razonamiento y la resolución de problemas. El aprendizaje y el procesamiento de la información también se ven influidos por las emociones, de manera que también la cognición cálida es importante para aprender” (p. 369)

Es por eso que se considera que el tener un estado anímico bajo nos afecta también en el aprendizaje, ya que nuestra concentración no está presente en las actividades. Esto

ocurre dado que las emociones afectan las funciones cognoscitivas, ya que la atención selectiva se direcciona a temas que son de nuestra preocupación. (Bradley y Forgas, 1995)

Además de esto, no sólo afecta a la atención, sino también a la interpretación que damos a los textos, los mensajes, los contenidos, e incluso juega un papel importante en cómo se percibe a los demás y a nosotros mismos. Es por esto que el encontrarse en una situación emocional difícil afecta en las actividades de aprendizaje, juegos sociales, creatividad e incluso la memoria. (Gerrig y Zimbardo, 2005).

Siguiendo con lo anterior, es que podríamos decir que la memoria efectivamente se ve afectada por el factor emocional, y por lo tanto también esto influye directamente en el aprendizaje.

Como también Woolfolk (2010) avala esta postura, haciendo referencia a que incluso la memoria a largo plazo se ve afectada en esta situación dado que: “las emociones pueden repercutir en el aprendizaje al modificar los niveles cerebrales de dopamina que influyen en la memoria de largo plazo y al dirigir la atención hacia un aspecto de la situación” (p. 297)

De este modo se podría concluir que aquellos estudiantes que estén expuestos a situaciones desagradables o angustiosas, posiblemente tienen mayores dificultades a la hora de realizar actividades académicas. (Fernández, 1995)

Es por ello que propiciar un ambiente agradable como también motivar a los y las estudiantes es relevante para la fomentar la calidad de los aprendizajes. Esto se logrará propiciando un ambiente positivo en que sus competencias sean valoradas. Pese a que existen momentos en los que estas estrategias no funcionan por razones personales de los estudiantes, lo ideal es siempre dar lugar a que los docentes motiven a sus niños y niñas para lograr un estímulo y motivación tanto intrínseca como extrínseca. (Brophy, 1986).

No obstante, esta tarea se vuelve más simple si comprendemos que el/la estudiante es un ser integral que se compone de diversas dimensiones y emociones, las cuales, como hemos visto a través de este capítulo, no están ausentes en el área educativa y por lo tanto debemos trabajar con ellas para que los y las estudiantes realicen sus actividades con una predisposición al aprendizaje, ya que tal como nos menciona Maturana (1990): “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (p. 20-21)

Es por esto que el mantener una buena salud emocional y por otro lado, un clima de aula afectivo de calidad, en donde, docentes y estudiantes disfruten de una convivencia pacífica y de mutua colaboración durante el contexto de educación a distancia, es crucial para el logro de los aprendizajes.

Capítulo 2: Barreras para el aprendizaje y la participación

Al momento de referirnos a barreras para el aprendizaje y la participación que presentan estudiantes y docentes, se debe considerar previamente un cambio de paradigma integracionista que se centra en una perspectiva médica, deficitaria, donde el centro del “problema” es el estudiante, a una perspectiva sociocultural que sitúa los impedimentos en el ambiente-contexto en el cual se desenvuelve el estudiante. Dentro de este se ha desarrollado el concepto NEE (necesidades educativas especiales), el cual fue creado en 1978 en el Informe Warnock en Inglaterra. Para aquel entonces significó un avance en la perspectiva de cómo mirar a las y los niños que presentan alguna dificultad para el aprendizaje y en cómo abordar estas necesidades desde la escuela.

Así, en relación a la creación del concepto necesidades educativas especiales (NEE) Len Barton (1998). Expresa:

Supuso la ruptura de una clasificación rígida que diferenciaba a los estudiantes normales de los no normales, pues “rechazó el sistema de categorización obligatoria y se estableció el concepto de un continuo de necesidades, lo cual implicaba unas fronteras permeables entre los alumnos con necesidades educativas especiales y los otros” (p.24).

Como expresa Barton, con el nuevo concepto se supuso quebrar los conceptos de estudiantes “normales y anormales”, ahora enfocándose en las necesidades que presentan los estudiantes, es por esto que se crea el concepto de “estudiante con NEE” . Estos estudiantes, corresponden a los que tienen un conjunto de necesidades educativas y que necesitan estrategias pedagógicas y herramientas didácticas especiales, totalmente diferentes a las que necesitan la mayor parte de los estudiantes (O, Posada. 2016). Sin embargo, a pesar de haberse realizado un cambio conceptual, se continúa con el paradigma de que el/la estudiante es la causa principal de las dificultades educativas que presenta, sin considerar aquellos aspectos que interactúan con las condiciones personales y sociales, ya que tal vez podría no considerarse que las NEE en ocasiones pueden derivar de factores contextuales, sociales, familiares, etc; es que desde un paradigma social y pensada en la inclusión escolar, se desarrolla el término “Barreras para el aprendizaje y la participación” como respuesta a que las necesidades educativas, que más bien son barreras, no son propiciadas por el estudiante si no por el medio en el que se desenvuelve el estudiante. Cobas (2007) expresa:

De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (p.2)

Así, contextualizado a la Pandemia sanitaria que afecta al País, en conjunto con los establecimientos educacionales abarcando clases online, es que es relevante mencionar las barreras que se pueden presentar en la educación digital, para ello han sido seleccionadas tres barreras principales, estas son Barreras físicas y semánticas, Barreras pedagógicas y Barreras personales, basadas en tres ejes centrales de la educación a distancia: comunicación, ejecución de clases y ámbito emocional.

2.1.- Barreras físicas y semánticas

Para analizar estas barreras primero es importante definir su concepto. Según el gobierno de Andalucía (2005): “Al hablar de barreras semánticas hacemos referencia a la dificultad de conseguir que el significado de lo que dice el emisor sea el mismo para este que para el receptor”. (p.10)

Siguiendo a los autores, también describen la barrera física como una barrera que está propiamente dada por el lugar o circunstancia y que dificulta en gran medida la comunicación. Ya sea por la falta de cobertura, el ruido, la falta de feedback, etc. (p.11) Por lo tanto, ambas barreras dificultan la comunicación.

Pero, ¿Por qué esto podría considerarse una barrera? En el proceso de enseñanza-aprendizaje uno de los ejes importantes es el desarrollo cognitivo, y según Elmer y Glachan (1985) uno de los puntos que logran que este pueda formarse de manera óptima es a través de la interacción social. Además, se afirma que el desarrollo cognitivo, específicamente de las funciones psíquicas superiores, se dan por medio de la interacción

con el otro y la falta de ésta dificulta el desarrollo de funciones ejecutivas. (Vygotsky, 1972)

Sobre este tema se han realizado diversos estudios, tanto en Test (Eysenk, 1971; Tort, 1977); pruebas de tipo piagetiano (Mugny y Doise, 1983; Konhstam, 1967); de tipo ambiental (Lautrey, 1985; Tonucci y otros, 1972); entre otros.

Todos los autores mencionados en el párrafo anterior convergen en un punto específico: Si el niño es expuesto ante la interacción social proporcionando ocasiones para comunicarse, interactuar con el medio y contrastar diferentes puntos de vista, se logra un mayor desarrollo cognitivo beneficiando al estudiante dentro del aula.

Por otra parte, en el contexto del aprendizaje por medio de plataformas virtuales también podría darse barrera semántica a través del lenguaje, ya que el hecho de que el emisor esté en un entorno diferente al del receptor puede conllevar a malinterpretar el mensaje, dado que se debe considerar que el lenguaje Kinésico tendría un menor protagonismo dentro de las clases, lo cual en ocasiones deja incompleto el mensaje que se quiere entregar ya que el lenguaje no verbal complementa la comunicación oral y a su vez afirma el mensaje hablado (Benito, 1991).

Por lo tanto, en el caso de la educación a distancia, el docente debe tener mayor rigurosidad a la hora de elegir las palabras que utiliza para que el estudiante acceda al aprendizaje. En relación a este contexto, Becker (2002) explica qué:

“El contexto de situación no debe ser entendido como algo que simplemente rodea al hablante. Es una abstracción del entorno en que el habla se produce y presenta ciertas características generales que determinarán el uso concreto de la lengua. El hablante tiene que tomarlo en cuenta para que su actuación lingüística sea adecuada. El contexto de situación determina otra elección del hablante en el conjunto de opciones; el registro: Este es, definido en términos semánticos, el conjunto de significados que un miembro de una cultura asocia típicamente al tipo de situación en que se encuentra. Eso significa que un hablante selecciona los significados correspondientes al contexto social.” (p. 34)

Esto es dado que cada sujeto antes de entrar a la escuela ya tiene una historia propia y por lo tanto también su propia cosmovisión e interpretación del mundo. Por lo tanto, este le da un significado al mensaje en función del contexto en el que ha crecido y se ha desarrollado. El autor continúa exponiendo que:

El niño oye e interpreta innumerables textos, todos naturalmente producidos en contextos sociales determinados en una cultura dada. (...) El código se transmite sobre todo en el seno de la familia en que crece el niño por vía del sistema de las relaciones familiares; en el proceso progresivo de socialización se desarrolla en los grupos de iguales niños y posteriormente adultos (p. 34).

Es por esto que el lenguaje utilizado no sólo debe comprender el mensaje y el canal que se está utilizando, sino también el contexto en el que se encuentra tanto el emisor como el receptor.

Siguiendo el párrafo anterior, el individuo nunca está ajeno a un contexto, por lo cual Heckman y Weissglass (1994) afirman que tanto el contexto como las variables que existan dentro de este son importantes ya que estas interactúan con las características individuales del sujeto para promover el aprendizaje y el razonamiento.

Dado que en la educación a distancia el aprendizaje ocurre en casa, dichas variables se amplifican. Por lo cual, el concepto de distracción podría constituirse como una de las principales barreras físicas que se encuentran dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puesto que en ocasiones el ambiente podría no ser el óptimo para propiciar el aprendizaje y por ende, es posible que las habilidades cognitivas puedan verse afectadas por estímulos externos, ya que tal y como lo dice la Universidad Nacional Autónoma de México (2007), la atención y concentración se ven afectadas cuando: “Nos enfrentamos a ambientes que no contribuyen en nada a que logremos la concentración, porque están rodeados de estímulos externos que fomentan la distracción. Por ejemplo, la televisión, la música, estar cerca de la ventana.” (p. 3)

Sin embargo, no sólo se presentan barreras semánticas y físicas a través de la educación a distancia, sino que también existen barreras pedagógicas que impiden que los estudiantes realicen actividades, participen de la clase o, por otro lado, que los/las docentes no dispongan de recursos pertinentes para que los niños y las niñas se integren en la dinámica, tomando en cuenta también la exclusión que esto implica para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En concomitancia con lo anterior es que en el próximo subcapítulo se procederá a hablar sobre las “barreras pedagógicas”.

2.2 Barreras pedagógicas:

Para abordar el término barreras pedagógicas es necesario comprender que se han subdividido en tres componentes, materiales didácticos, necesidades educativas y didáctica.

Para comenzar, material didáctico según Morales (2012), se entiende como el “conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales” (p. 10)

Siguiendo a Morales (2012), también expone que los materiales didácticos poseen ciertas características, las cuales son:

- Con respecto a los objetivos que se busca lograr; el material debe estar diseñado en la búsqueda de los mismos.
- Los contenidos deben estar sincronizados con los temas de la asignatura.
- Las características del diseñador del material didáctico: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales.
- La característica del contexto. Es importante tomar en cuenta el contexto en el que se va a desarrollar y donde se piensa emplear dicho material, se debe tomar en cuenta los recursos y temas que se desarrollan. (p. 11)

Asimismo, es importante destacar que la implementación de este material pertenece a un modelo de aprendizaje constructivista debido a diversas evidencias biológicas y psicosociales halladas en estos materiales, ya que por lo general es el/la estudiante quien es protagonista de su aprendizaje a través de la manipulación o descubrimiento. Esto fundamenta un aporte importante en la praxis pedagógica. (Marín, et al, 2017)

Estos materiales son planificados por los/las docentes para precisar su utilización y mediar el proceso de enseñanza/aprendizaje de los y las estudiantes. Como expone el Al proveer una experiencia práctica con el material didáctico, el profesor facilita el aprendizaje al alumno. El uso del material concreto es indispensable, pero no garantiza una buena comprensión si no hay una buena conducción por parte del docente. Para esto, es necesario que, en las actividades, los profesores ayuden a los alumnos a establecer conexiones. (p.11).

Como expone Francisco Manuel Moreno Lucas (2013), Existe una amplia variedad de materiales didácticos, entre ellos, se puede considerar el mobiliario, juguetes, materiales tecnológicos, informáticos, etc., algún elemento que implique una acción del estudiante y apoye su aprendizaje. (p.330)

Actualmente el ministerio de educación en conjunto con el consejo nacional de televisión, (canales que conforman ANATEL), han generado un complemento para la educación virtual en Chile en el cual se presentan videos con contenido curricular, cabe destacar que es un contenido inclusivo ya que contiene subtítulos, lengua de señas etc.; entre sus bloques se puede visualizar descubre, crea, diviértete, etc. (MINEDUC, 2020).

Este complemento educacional, genera apoyo a los/las docentes y apoderados ya que los videos contienen colores, formas, tamaños, sonidos, contenido curricular, tecnología, etc. Asimismo, se han incluido bloques proyectados por MIM, en los cuales los/las estudiantes pueden realizar experimentos con materiales de fácil acceso para despertar la curiosidad y generar un proceso de aprendizaje autónomo mediante la modalidad de "aprender haciendo".

Por otra parte, para abordar correctamente el concepto de material didáctico es necesario que los/las estudiantes realicen una interacción con estos materiales ya que modificará sus esquemas cognitivos. Otro factor trascendental es una correcta elección del material didáctico que se utilizará para el contenido. También es importante considerar la participación e interacción que tendrán los/las estudiantes, en este proceso ya que son ellos/ellas son los protagonistas para (iniciar y aplicar) los conocimientos (Alberto Guerrero. 2009).

Para cumplir el principal objetivo de los materiales, es necesario definir las características que poseen. Son de carácter motivador, de esta manera influye el color, la forma, ya que despierta interés y curiosidad para manipular el material; también son polivalentes debido a que su utilización puede ser variada, tanto en contenidos como en la planificación de diversos juegos (de aprendizaje). Otra característica fundamental es que la mayoría son de índole ambiguo, pueden ser utilizados de manera *individual o cooperativa* (Francisco Moreno, 2013).

Así los recursos didácticos generan coherencia entre objetivos y contenidos los cuales se desarrollarán para las actividades diseñadas de una clase, estas deben ser de una modalidad creativa, en base a juegos, roles, teatro, etc., basándose principalmente en la manipulación ya que esto infiere en el aprendizaje.

Necesidades educativas especiales (NEE):

Uno de los temas relevantes dentro de la educación es el cómo abarcar las NEE dentro del aula, es por esto que, dentro del escenario actual es importante visualizar de qué manera se abarcan las necesidades educativas especiales y cuáles son las barreras que se presentan para los y las estudiantes por medio de las plataformas virtuales. Por ende, el segundo subtema se denomina necesidades educativas especiales (NEE), en el cual se presentarán las principales barreras presentadas en las plataformas virtuales.

Se ha definido necesidades educativas especiales según la guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia (2007)

“Aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a la que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.”(p.15)

Estas necesidades educativas especiales se han dividido en dos, necesidades educativas transitorias y necesidades educativas permanentes. Tal y como expone el Ministerio de educación, en el decreto 170 (2010), son aquellas dificultades o barreras que presentan los/las estudiantes a lo largo de todo el proceso de escolaridad, esta debe ser diagnosticada por un profesional competente, y requiere de diversos apoyos pedagógicos, que permitan desarrollar un aprendizaje inclusivo y equitativo.

Para dar respuesta a las diversas necesidades educativas presentes en los/las estudiantes dentro del aula de clases, se han presentado variadas formas de proyectar o presentar la información con elementos visuales, auditivos, kinestésicos, etc. Asimismo, se pueden realizar diversificaciones curriculares, o adecuaciones curriculares, en la cual los/las docentes, en conjunto a profesionales del establecimiento y sus familias definen el o los tipos de modificaciones pertinentes para responder a las necesidades educativas especiales de cada estudiante para acceder a un aprendizaje en igualdad de condiciones. Entre las cuales se consigue adaptar el acceso o los objetivos curriculares propuestos por el ministerio de educación, en el cual se les permite a los/las estudiantes acomodar el horario de clases para alcanzar un acceso autónomo, también existe una graduación de los objetivos donde se consigue en graduar el nivel de complejidad de los contenidos, se prioriza los objetivos curriculares, eliminar objetivos de aprendizajes, etc. Según el decreto Diversificación de la enseñanza 83/2015, entendemos adecuación curricular como:

La adecuación curricular es la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes, que requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar. (p. 14)

Así un claro ejemplo de esto es que al momento de ingresar en plataformas virtuales como Zoom, Classroom, entre otras, existe la posibilidad de poner subtítulos para que los/las estudiantes que posean una discapacidad auditiva puedan acceder al aprendizaje de manera autónoma, sin la necesidad de que algún acompañante los apoye como oyentes, traduciendo en señas lo que sus pares, y/o docentes quieren expresar. Estos apoyos propician que el aprendizaje se dé de una manera inclusiva.

Por lo tanto a modo de conclusión se puede evidenciar la importancia de la adecuación curricular para dar cabida y potenciar las necesidades de los y las estudiantes, como también la importancia de la didáctica de los y las docentes para entregar la información en contexto de educación a distancia.

Didáctica a través de plataformas virtuales:

La didáctica se mantiene presente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto es importante analizar cómo se está llevando a cabo en el actual contexto de educación virtual. Es por esto que el tercer subtema es denominado didáctica a través de plataformas virtuales.

Para esto, primeramente es importante definir el concepto de didáctica. Éste, se concibe como una técnica de enseñanza que permite a los estudiantes ser partícipes de su aprendizaje para reflexionar acerca del conocimiento adquirido, más allá de un aprendizaje memorístico. Esta técnica se realiza a través de dos herramientas: Un método para apoyar al estudiante en el proceso de enseñanza y la mediación, para guiar al estudiante en un aprendizaje en la asimilación del nuevo conocimiento. (Amós, 2000)

A su vez, Amós (2000) también menciona que el objetivo principal de la didáctica está enfocado en dos aspectos. El primero se relaciona con el ámbito teórico, profundizando en el conocimiento que el sujeto desarrolla en un contexto de enseñanza y aprendizaje. El segundo ámbito concierne a la regulación de la práctica con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje” (Citado por Flores et al. 2017).

La didáctica también se ha instaurado en el contexto de educación, como un proceso variante, dispuesto a modificarse a las necesidades contemporáneas (Beatriz Lorena Buitrago E. 2008.), de esta manera se puede diferenciar en tres partes según Flores (1994) las cuales denomina *general, diferencial y específica*.

La didáctica general es según Flores y otros 2017 “el conjunto de normas y/o principios, de manera general, en los cuales se fundamenta el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin considerar un ámbito o contenido específico” (p.10).

La didáctica diferencial adquiere un carácter más específico pues, como indica Flórez (1994), “se lleva a cabo en un contexto más acotado. Considerando este tipo de contextos, se ven involucrados aspectos a nivel socio-afectivo y cognitivo del estudiante,

tales como: la edad, personalidad, competencias y/o habilidades cognitivas, entre otros”.

(p.10)

Mientras, la didáctica específica “es aquella de cada especialidad, disciplina o contenido concreto que se pretende impartir. Es posible entonces establecer diferentes estrategias para enseñar. Por lo tanto, la didáctica específica entiende que para campos disciplinares como los del lenguaje, matemáticas o ciencias, se aplican diferentes estrategias” (Flores, p. 11).

La didáctica es uno de los componentes fundamentales para la pedagogía constructivista, ya que influye en el aprendizaje, interrelacionando prácticas pedagógicas y fundamentos epistemológicos al momento de presentar la información que desempeñará en enseñar/aprender.

Sin embargo, es importante abrir estas interrogantes: ¿Cómo se está llevando a cabo la didáctica en contextos de educación virtual?, ¿Cómo se abarcan estos tres tipos de didácticas señaladas anteriormente?

Actualmente en el contexto de Pandemia y educación a distancia el proceso de aprendizaje resulta ser un acontecimiento novedoso ya que al ser instaurado abruptamente, los/las docentes no dispusieron de un periodo de preparación para realizar didácticas acordes a los objetivos y contenidos presentado por el ministerio de educación en una modalidad virtual, ya que las planificaciones y evaluaciones estaban diseñadas para un contexto presencial. Asimismo el proceso de enseñanza y aprendizaje deben ser competentes en cuanto a los objetivos de aprendizajes requeridos, la planificación de una

clase, los materiales a disposición y contemplar los apoyos que necesitan los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, así poder generar un clima de aula inclusivo, generando herramientas de aprendizaje equitativas para todos/as los/las estudiantes.

Como se estipuló previamente, los/las docentes han debido modificar sus actividades, evaluaciones, adecuaciones, etc., para llevar a cabo un aprendizaje a través de plataformas como Zoom, Classroom, Meets, Teams, etc, es por esta razón que es fundamental conocer la importancia y trayectoria que han tenido las tic tecnología de la información y la comunicación en la educación chilena.

Capítulo 3: Educación digital

En el siguiente capítulo se abordarán diversas propuestas y puntos de vista presentado por diversos autores, en la cual la temática principal es analizar la cultura digital en Chile, para esto se investigará sobre las TIC en Chile, asimismo se investigará sobre cómo se han involucrado las TIC en la en la formación inicial docente y por lo tanto el manejo digital pedagógico que pueden llegar a tener sobre estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1- Tecnologías en la educación: Cultura digital chilena

La sociedad actual está sujeta a modificaciones constantes, una de sus principales características es la inmersión del conocimiento y la información, esto lo ha logrado a

través de herramientas tecnológicas. Como consecuencia ha generado un gran impacto en los sistemas educativos a nivel mundial. (Pedro Hepp K, Máximo Pérez C., Felipe Aravena C., Bárbara Zoro S, 2017).

Cuando se precisa hablar de educación digital en Chile, es necesario conocer la existencia de TIC, que son *tecnologías de la información y la comunicación*. Como se ha mencionado con anterioridad; en Chile, fue instaurado un sistema de aprendizaje con modalidad virtual de manera abrupta por el contexto de pandemia en educación básica y media, ya que en educación superior existía esta modalidad previamente a la pandemia.

No obstante; si se analizan los registros previos sobre tecnologías en la educación Chilena se puede observar que en los últimos años existe un incremento de aparatos tecnológicos tales como computadores, tablets, proyectores, internet, etc. A partir de la implementación de dichas TICs es que se ha generado un ambiente virtual para los estudiantes. Sobre esto, Ardila Rodríguez (2011) expresa que:

Los ambientes virtuales en el contexto de la educación, son aquellos espacios generados para crear y recrear los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje; espacios que exhiben como característica particular la apropiación de las tecnologías de la información y de la comunicación a los componentes de aula; es decir, los ambientes virtuales tienen como propósito esencial contribuir a la prestación del servicio docente, en términos de facilitar la comunicación didáctica y pedagógica en las labores de planificación, comunicación efectiva, eficiente y

oportuna del docente con los estudiantes, ampliar el horizonte de consulta documental, bibliográfica y referencial para los actores del proceso educativo: docente y estudiante. (p.5)

Por otra parte, este país ha construido diversas políticas públicas, con el objetivo de incorporar TIC en establecimientos públicos, en el año 1992 comienza un programa *de enlaces* que consiste en implementar conectividad en los centros educacionales, implementando recursos y capacitaciones docentes para fomentar la equidad y la calidad de enseñanza. (Pedro Heep. et al., 2017).

Además se pueden visualizar las siguientes cifras propuestas por (PNUD) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. “Entre los años 1989 y 2004, el stock de computadores se multiplicó por 27; y en el caso de Internet, que no existía en 1989, los usuarios aumentaron de 250 mil en 1997 a casi 4,8 millones en 2004” citado por Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conycit 2006, p.2)

Asimismo, Alex Veloso (2012) recopila datos proporcionados por ENLACES, en las cuales se identifica que el 93% de los/las estudiantes pertenecientes al sistema municipal; público Chileno obtienen acceso a herramientas tecnológicas. No obstante si se compara la realidad que poseen los países desarrollados, Chile se encuentra posicionado en un nivel inferior, ya que por cada 13 estudiantes existe un computador. (Veloso, 2012).

Se han ido incorporado de manera paulatina estas herramientas tecnológicas para acceder de manera equitativa a la educación con el objetivo de dar respuesta a las necesidades que presentan los/las estudiantes, y desarrollar diversas habilidades,

competencias presentes para desenvolverse en el ámbito educacional y vida cotidiana. Asimismo se generan diversas estrategias y apoyo didáctico, para que los/las docentes puedan modificar las que utilizan utilizando la tecnología como uno de sus principales aliados.

“En este escenario, la incorporación de las TICs plantea al país complejos desafíos en materia de acceso equitativo, conectividad, desarrollo de competencias, creación de productos y contenidos que aprovechen el potencial de estas tecnologías, entre otros. En educación, estos desafíos son particularmente claros y han motivado un conjunto de iniciativas para ir abordando las diversas tareas que requiere incorporar las TICs de manera efectiva en los procesos de aprendizaje.” (Conycit 2006.)

Es reconocido a nivel nacional el incremento de herramientas tecnológicas para generar apoyos en la educación de los/las niñas/os jóvenes a nivel país, no obstante ¿las herramientas tecnológicas (tics) consolidan el aprendizaje? Asimismo Alex Veloso (2012) expone una noticia realizada por el diario Chileno la tercera, esta fue publicada el día dos de mayo del año 2010 y en ella se precisa una investigación que fue realizada por el centro de medición de la universidad católica, las cifras manifiestan que solo el 2% de los/las estudiantes de 15 años logra alcanzar el nivel máximo de habilidades para responder a las necesidades tecnológicas, la mayor dificultad visualizada son *comprensión lectora* y *la capacidad de analizar*. Es decir que la existencia de herramientas y aparatos tecnológicos presentes en la educación no garantiza el correcto uso de la información por la cual se caracteriza la sociedad actual. (Veloso 2012).

Para concluir es preciso señalar que en Chile la inserción de tics están presentes desde hace bastantes años, existe una discrepancia sobre la “correcta” utilización de herramientas tecnológicas y pedagógicas. En la actualidad es necesario abarcar la tecnología en la educación, ya que podría no ser competente la enseñanza tradicional, y por lo tanto hay que hacer partícipes a los/las estudiantes en actividades, estrategias, materiales para abarcar las necesidades educativas, no obstante estas herramientas no garantizan el aprendizaje de cada estudiante. Como explicaba la investigación de la universidad católica, existe una mayor dificultad para los estudiantes en comprensión lectora y análisis. Es por esto que los docentes deben estar preparados previamente para entregar un apoyo óptimo a sus estudiantes. Por lo tanto, en el siguiente capítulo se hablará de TIC en la Formación inicial docente y el manejo pedagógico existente hasta la fecha.

3.2- TIC en la FID: Manejo digital pedagógico.

Para situarnos en el manejo pedagógico existente del medio digital, primero debemos hablar de la integración de las TIC en la FID y cómo su historicidad ha tenido influencia en su situación actual.

Los primeros programas de informática educativa (IE) en Chile se establecieron en la década de los noventa, orientadas prioritariamente hacia las escuelas. Sin embargo, no fue considerado que antes de implementar dichos programas se debía realizar una óptima Formación Inicial Docente (FID). Por lo tanto, las instituciones formadoras se vieron

exentas de participación en la formación de informática educativa. A causa de esto la inserción de las TIC en la FID no resultó, no logrando su objetivo de realizar cambios a través de esta nueva modalidad. (Robalino, 2005).

A causa de eso se crearon documentos que incorporan la relevancia y los estándares de las TIC en relación a la FID. Dentro de dicho documento se mencionan cinco dimensiones e información de las expectativas de implementar las TIC desde la formación.

- Desarrollar el manejo de las TIC, tanto en uso como en gestión y desarrollo de materiales.
- Impactos tanto en la ética, legal y social.
- Abordar las TIC a través de una clara adaptación del currículum o plan de estudio dentro de las carreras pedagógicas.
- Capacitación docente e instalación de recursos para un óptimo desarrollo de las TIC.
- Perfeccionamiento académico y de los planes de estudio. (Silva & Astudillo, 2007).

En concomitancia se comenzaron a visualizar el conjunto de ventajas que suponía la articulación entre TIC y FID para las escuelas. Para estas, el desarrollo de TIC tendría un gran impacto en toda la escolarización, tomando la didáctica desde una nueva perspectiva. Los cambios que se darían involucrarían directamente el desarrollo de

clases, participación, evaluación y promoción. Además, se consideró a las TIC como una oportunidad para realizar un mejor andamiaje y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, estos cambios sustanciales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje levantaron expectativas con respecto a cambios de planes y programas en las carreras de pedagogía, incluyendo las TIC como un apoyo en la planificación y didáctica. (Enlaces, 2010).

Al observar el éxito logrado por todas estas propuestas sobre las expectativas y estándares de las TIC para la FID es que comenzó a llevarse a cabo una estrategia para dar difusión a estos documentos. El objetivo era poder adoptar estos nuevos recursos y programas a través de Chile. Esta difusión dio como resultado el financiamiento de proyectos a lo largo del país. Estos contemplaban capacitaciones, herramientas y competencias profesionales entregadas a través de la formación. (Silva, 2012).

A partir del año 2004, se lograron ver los primeros cambios que dieron pie al contexto educativo actual. Las TIC se implementaron y se dio uso de todos los recursos y herramientas tecnológicas entregadas a través de la IE, por lo cual se esperó enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio del uso de la tecnología. Sin embargo, aún se hacía necesario reforzar la Formación inicial docente con el uso de las TIC. Tal y como dice Enlaces (2008):

Si bien los establecimientos educacionales, al amparo de la política sectorial y distintas iniciativas privadas, generan condiciones para los usos de estos nuevos recursos, el desarrollo de nuevas competencias y formas de valorar su

apropiación, aún hay una brecha que abordar, instalada en la mediación docente de estos usos en el desarrollo curricular y la generación de competencias. (p.22)

Además de esto, en paralelo existía el desafío de equiparar los conceptos de educación y calidad, puesto que al realizar diversos cambios la situación educativa aumenta su dificultad. Esto ocurre dado que tanto estudiantes como docentes se enfrentan una didáctica diferente, en la cual “la contribución a la calidad de los aprendizajes resulta más desafiante, pues implica incorporar transformaciones profundas en la docencia y articular con consistencia el aporte de Enlaces al currículum” (Cancino y Donoso, 2004).

Para combatir estos desafíos también fue necesario realizar capacitaciones desde la formación inicial docente, de este modo dichos cambios serían sostenibles en el tiempo. A través de estas capacitaciones se buscaría integrar las TIC y el escenario y contexto en el cual será utilizado, entregando así competencias para poder hacer un uso apropiado de las TIC en el área educativa. Referente a esto, Enlaces (2008) expone que:

La demanda por una formación inicial docente que respalde las capacidades de los profesores de instalar saberes adecuados para la apropiación de competencias informacionales debe ocurrir en la integración disciplinaria como campo de estudio y formación en los centros de formación docente, considerando el complejo escenario de usabilidad de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos del conocer, características que el mundo académico valora y las integra en los estudios interdisciplinarios de las ciencias cognitivas. (p.22)

Con referente a esto, la UNESCO (2004) presentó la necesidad de, no sólo hacer cambios dentro de la FID, sino además de cambiar los roles tanto del profesor como el estudiante. Esto para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da con el desarrollo de las TIC. Gracias a esto la dinámica dentro del aula ha cambiado, dejando de demandar una enseñanza centrada en el profesor para pasar a una centrada en el estudiante. Todo esto se da al cambiar el proceso de aprendizaje por repetición y reemplazarlo por el aprendizaje por uso. En la tabla 2 se presentarán los cambios de roles de docentes y estudiantes presentados por la UNESCO (2004):

(Tabla 2)

Actor	Cambio de	Cambio a
Rol del docente.	Transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en contenidos y fuente en todas las respuestas	Facilitador del aprendizaje, colaborador, entrenador, tutor, guía y participante del proceso de aprendizaje.
	El profesor controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje	El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones.

Rol del alumno.	Receptor pasivo de información.	Participante activo del proceso de aprendizaje.
	Receptor de conocimiento.	El alumno produce y comparte el conocimiento, a veces participando como experto.
	El aprendizaje es concebido como una actividad individual.	El aprendizaje es una actividad colaborativa que se lleva a cabo con otros alumnos.

(Adaptada de la desarrollada por Newby et al. 2000 en UNESCO 2004, p. 28).

En la actualidad, pese a toda la historicidad mostrada en este documento y la importancia que se le da a los TIC en la FID tanto en Chile como América latina, aún existen pocos estudios al respecto de este tema. (Tondeur et al., 2017). Sin embargo, un estudio realizado recientemente por Cabello, Ochoa y Felmer (2020) refleja que:

Se han identificado cuatro modalidades de integración de TIC, siendo la más frecuente la no incorporación (35,1%), mientras que la integración en las asignaturas y sin mención en el perfil alcanza una proporción significativamente más baja (26,2%), seguida de la integración en las asignaturas y la mención en el perfil de egreso (22,7%); finalmente, aparece la mención en el perfil egreso, sin incorporación de asignaturas TIC en la malla (16%). (p. 16)

En consecuencia, se puede concluir que, hasta el momento en Chile la integración de las TIC en la FID en su mayoría no se ve realizada. En concomitancia, gran parte de los

docentes no tienen manejo de las TIC y por lo tanto podrían no estar preparados para realizar clases a través de plataformas digitales, ni los cambios próximos vienen con la evolución de la educación digital. (Cabello, Ochoa y Felmer, 2020)

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

a) Fundamentación Metodológica:

Para el desarrollo de esta investigación se considera pertinente utilizar una metodología cualitativa, esto debido a que se recabará información mediante relatos de profesores y estudiantes y junto con ello se espera abarcar diversas perspectivas de los protagonistas.

Según Melero (2011) la investigación cualitativa se basa en:

La necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, acercándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones que vivencian. (p.342)

Dicha metodología será realizada desde un enfoque holístico, dado que de acuerdo a Pérez y Blasco (2007) "Busca la comprensión de los fenómenos desde un enfoque global

de la situación; es empática porque el investigador intenta captar la información desde las percepciones de los participantes”. (p.4)

Este enfoque surge por la necesidad de utilizar una metodología que sea capaz de recoger la realidad y experiencias de los sujetos entrevistados, integrando como parte importante las percepciones de los participantes.

También con esta metodología y la indagación del investigador/a, se logrará estudiar:

El sentido y la significación de las representaciones sociales y los discursos, de lo cual se encarga la metodología cualitativa, esta última a través del análisis del contenido manifiesto de los mismos para, mediante la interpretación, obtener el oculto o latente. Dado que ninguna actividad humana escapa al lenguaje y al habla, podremos emplear la metodología cualitativa para investigar cualquier fenómeno relacionado con la realidad social (Pérez 2002, p.3)

Como expresa Pérez, con la metodología cualitativa se puede investigar cualquier fenómeno relacionado con la realidad social, como es el caso de lo que sucede con el Covid-19, la Pandemia Sanitaria y lo que ha conllevado esto para la sociedad, más específicamente en el ámbito educativo y las diversas barreras que se presentan para el aprendizaje en estudiantes y docentes.

Siguiendo esta metodología, se espera desarrollar una conversación con los protagonistas de forma fluida y sencilla, siguiendo el énfasis de preguntas investigadoras

de

una

entrevista.

b) Contexto y grupo de estudio:

Para recabar la información requerida se realizará una investigación de campo a través de plataformas virtuales indagando en el proceso de aprendizaje de estudiantes y las barreras que se presentan en su ambiente virtual particular, entendiendo este como un espacio en el cual se propician los aprendizajes de los/las estudiantes a través de las TIC. (Ardila, 2011)

Siguiendo esta línea, según estudios, existen variados ambientes virtuales, estos dependen del desarrollo, acceso y actitud en la cual se afrontan estos ambientes de parte de docentes y estudiantes, así gestionar, facilitar y brindar los recursos necesarios para el proceso de aprendizaje de modo virtual.

Para la recopilación de información y datos, se han seleccionado como fuente, tres estudiantes, dos hombres y una mujer de dos colegios municipales, el colegio “Carlos Alessandri” y el “Colegio el Quisco” de la V región, y uno particular subvencionado, el colegio “Madre de Jesús” de la región Metropolitana.

Los/las estudiantes se encuentran en el rango etario de 9 a 12 años, cursando desde tercero a séptimo básico.

También se han seleccionado a tres docentes, dos hombres y una mujer, con jefatura de curso de 4to a 7mo año básico de establecimientos pertenecientes a las comunas de San

Miguel y El bosque, los cuales son pertenecientes a la RM, uno de carácter municipal y dos particulares subvencionados.

La selección de docentes fue debido a que poseen jefatura de sus respectivos cursos, y por lo tanto, estos mantienen mayor tiempo de interacción con los y las estudiantes, por ende sus testimonios serán de gran relevancia para abarcar en mayor profundidad la investigación.

Así para seleccionar a los y las protagonistas (estudiantes y docentes) de nuestra investigación, por razones del contexto de pandemia y mayor accesibilidad, se utilizó una estrategia de muestreo no probabilístico por conveniencia, la que Otzen & Manterola (2017) definen como una técnica que:

Permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador. (p, 230)

Es por esto que en primer lugar se definió el tipo de establecimiento por el cual nos guiaremos, este fue instituciones particulares subvencionadas y municipales debido a que la mayor parte de la población se encuentra en estos colegios (Tabla 1), con esto se espera abarcar una mayor diversidad cultural y social.

Para la elección de los y las estudiantes, se ha seleccionado la enseñanza básica, ya que en este nivel comienza la etapa de niñez a adolescencia temprana, por lo cual los/as

estudiantes sufren cambios profundos, tanto a nivel fisiológico como neurológico. Esto trae consigo repercusiones en el área emocional, mental y física (Unicef, 2011).

Dado que se encuentran en esta etapa de transición, es importante tener en cuenta cómo los y las niñas perciben las barreras que se les presentan a través de la educación a distancia.

Así este corpus brindará información relevante acerca de qué barreras se observan y se presentan en el proceso de aprendizaje a través de la educación a distancia.

C) Estrategia Metodológica:

- Descripción de las etapas involucradas en la investigación

En esta sección se presentan las etapas de elaboración para esta investigación, la cual ha sido en cinco procesos, Organización y formalización de docentes y estudiantes, Aplicación de instrumentos y recolección de datos, entrevistas semi-formales a docentes y estudiantes, Análisis de la información, Retroalimentación docente, y finalizando con el informe final.

Es relevante mencionar que estas etapas no son necesariamente secuenciales, lo que implica que pueden variar o en ocasiones, estar juntas en su orden cronológico y desarrollo.

Etapa 1

Organización y formalización de docentes y estudiantes

En esta primera etapa se organizó y formalizó a los y las estudiantes mediante la entrega de una autorización a sus padres y si fuera el caso, cartas respectivas al establecimiento, para así poder intervenir y recopilar información.

Etapa 2

Aplicación de instrumentos y recolección de datos, entrevistas semi-estructuradas a docentes y estudiantes.

Se realizarán reuniones a través de Zoom y videollamadas para recopilar información por medio de entrevistas semiestructuradas a los y las estudiantes como también a los/as docentes. Así en estas entrevistas se anotarán detalles relevantes provenientes de la interacción en la conversación y que no estaban contempladas en las preguntas.

Etapa 3

Análisis de la información

En esta etapa se realiza un análisis a la información recogida mediante las entrevistas, se transcriben y se selecciona y agrupa en los indicadores de análisis, junto con ello se evalúa si la información emanada es la que esperamos y necesitamos para nuestros objetivos.

Etapa 4

Retroalimentación docente

Terminado el análisis de la información, se comienza el desarrollo de resultados y conclusiones para hacer entrega del primer avance a docente guía para su correspondiente retroalimentación.

Etapas 5

Informe final

Finalizando en esta etapa y conectada a la anterior, correspondiente a retroalimentación docente, se hace entrega de resultados finales con sus respectivas conclusiones para su futura defensa.

- Técnicas para la recolección de información:

La técnica que se utilizará para la recolección de datos será mediante entrevistas, ya que de esta manera se da la posibilidad de establecer una conversación que intencione preguntas investigativas, con el fin de responder a las interrogantes presentadas a través de este documento.

Según Canales (2006) la entrevista es definida como: “Una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable”. (p. 219-220)

Siguiendo al autor, los rasgos principales de una entrevista deben ser:

Apertura y flexibilidad por los cuales se busca establecer una relación particular con el sujeto bajo estudio, accediendo a una información que incluye aspectos de profundidad cuyo acceso requiere de un despliegue verbal y oral flexible al tiempo necesario que requiere para expresarse y configurar en sus ideas de realidad los sentidos a través de los cuales se da a entender (p. 221)

Por lo cual será realizada con el fin de recabar detalles relacionados al tema de investigación, esta información y datos recolectados a través de las entrevistas serán de gran ayuda para los resultados finales.

Por otra parte, la entrevista será específicamente de carácter semiestructurada, donde se buscará registrar las respuestas de docentes y estudiantes sobre “¿Qué barreras se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la educación a distancia?”. El hecho de que sea una entrevista de carácter semiestructurada permitirá abarcar aspectos no considerados por las preguntas, junto con ello se intenciona una especie de conversación flexible y liviana siguiendo la temática de la entrevista para que así el entrevistado/a se sienta cómodo/a, se motive y exprese de manera más en confianza y natural.

Se opta por este tipo de entrevistas ya que ellas según Díaz, Martínez y Varela (2013):

Presentan un grado de mayor flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades

para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (p.123).

Así como expresa Díaz, Martínez y Varela (2013) con esta entrevista el/la entrevistador/a podrá adaptarse a los/as investigados/as para facilitar y propiciar un ambiente cotidiano donde se puedan expresar de forma natural, así lograr resultados más específicos y generales.

- Carta Gantt.

Indicadores	Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre				Enero	
	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4	S. 1	S. 2	S. 3	S. 4		S.5
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	18-25	S.1 01-07
	1-4	7-11	14	21	28	05	12	19	26	02	09	16	23	30	07	14	25	
			17	25	02	09	16	23	30	06	13	20	27	04	11	18		

1. Organización y formalización de docentes y estudiantes	X		X	X														
2. Aplicación de instrumentos y recolección de datos, entrevistas semi-formales a docentes y estudiantes.					X	X	X											
3. Análisis de la información.										X	X	X		X	X	X		
4. Retroalimentación docente.		X			X				X				X					
5. Informe final																		X

d) Metodología para el análisis:

Para desarrollar el análisis de las entrevistas realizadas tanto a estudiantes como a docentes, se contrastan las respuestas de ambos para cada categoría seleccionada. Esto se logrará por medio de una lista codificativa axial, la cual “Se produce al establecer relaciones jerárquicas con las subcategorías (...) en torno a una categoría tomada como eje” (Patricia Scheettini, Inés Cortazo, 2015). Las categorías seleccionadas son de carácter emergente, es decir, surgieron al momento de analizar las entrevistas, asimismo se utilizó el criterio de recurrencia; en la cual se identificaron que el contenido de las respuestas se repetían con mayor frecuencia en las entrevistas realizadas, con ello esta información se ha agrupado y clasificado en categorías y subcategorías que se presentan a continuación.

Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje, Valoración de las relaciones sociales, Barreras de acceso tecnológico, Dimensión emocional desde la perspectiva de los docentes y Capacitaciones en ambiente digital. Estas últimas dos categorías son exclusivamente para los docentes.

1.- Categoría 1: Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje: A través de esta categoría se presentan las diversas dificultades y beneficios que se han visto involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de plataformas desde la perspectiva de estudiantes y profesores. A partir de esto se despliegan las siguientes subcategorías:

Subcategoría 1.1: Beneficios: Esta subcategoría incluye los aspectos que estudiantes y docentes identifican como beneficiosos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto online.

Subcategoría 1.2: Dificultades: En esta subcategoría se incluyen los aspectos que estudiantes y docentes identifican como dificultades que se han presentado en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de plataformas o clases online. También, se integran las perspectivas de los y las docentes con respecto al conocimiento, uso y capacitación de plataformas online.

2.- Categoría 2: Valoración de las relaciones sociales: Dentro de esta categoría se integran las valoraciones expresadas por estudiantes y docentes respecto a la necesidad de interacción social dentro de la dinámica online. A partir de esto se establece la siguiente subcategoría:

Subcategoría 2.1: Ausencia de dinámica grupal: En esta subcategoría se incluyen los datos obtenidos referidos a la ausencia de dinámica grupal de parte de los y las estudiantes y la intención de los docentes para este.

Categoría 3: Barreras de acceso tecnológico: En esta categoría se examinan las dificultades experimentadas por docentes y estudiantes en relación a aparatos tecnológicos, señal de red, condiciones digitales, etc., al momento de acceder a una clase o realizar alguna actividad. En esta categoría se entenderá como barreras de acceso tecnológico a dificultades de hardware y conectividad.

Categoría 4.- Dimensión emocional desde la perspectiva de los docentes: Como se mencionó anteriormente, esta es una de las categorías exclusiva de docentes, la cual aborda los relatos de sus propias emociones experimentadas durante esta nueva modalidad educativa y sus puntos de vista sobre cómo el contexto ha influenciado en las emociones de sus estudiantes. Con esto se desprenden las siguientes subcategorías.

Subcategoría 4.1: Perspectiva de los docentes sobre sus propias emociones: En esta subcategoría se integran los datos obtenidos en relación a cómo los docentes consideran que sus emociones se han visto afectadas durante el proceso de Pandemia y clases online.

Subcategoría 4.2: Perspectiva de los docentes sobre las emociones de sus estudiantes: En esta subcategoría se incluyen los datos obtenidos en relación a la perspectiva de los y las docentes en relación a cómo el contexto ha influenciado en las emociones de sus estudiantes.

Capítulo V: Análisis

1.- Categoría 1: Valoración del proceso enseñanza aprendizaje:

Subcategoría 1.1: Beneficios:

En la mayoría de los casos, las retroalimentaciones se han dado de manera individual y asincrónica.

A la mayoría de los y las estudiantes se les realiza retroalimentación a sus actividades donde se explicitan los aciertos y errores en las revisiones en los comentarios realizados por sus docentes. Mientras que G1 indica no tener retroalimentaciones. Sin embargo, sería beneficioso recibirlas.

Lo anterior se puede evidenciar en los siguientes ejemplos:

“Sí, me revisan lo que hago y me dicen lo que tuve bien y lo que tuve mal.” (T2).

“Si, lo hace pero se tarda un poquito de tiempo, porque hay como 34 de mi colegio, entonces se tarda un poquito” (T3).

D: Muy bien, mira esta es la última pregunta, ¿la profesora te dice lo que tuviste bueno y lo que tuviste malo? En tus tareas o pruebas.

G1: no, no me dicen.

D: ¿Y te gustaría que te dijeran lo que tuviste bueno y lo que tuviste mal?

G1: Me gustaría, pero no sé si me lo dirán.

D: ¿Y por qué te gustaría?

G1: porque aprende mejor.”

Como se evidencia en las citas anteriores, las retroalimentaciones de los y las docentes se están realizando de manera detallada especificando aciertos y errores, aunque en ocasiones se tardan debido a la cantidad de estudiantes. Por otro lado a G1 no se le realizan retroalimentaciones a sus actividades a lo que manifiesta que le gustaría que le hicieran debido a que se aprende mejor.

En relación a esto, todos los y las docentes entrevistados declaran que han podido realizar retroalimentaciones a través del medio online y de manera sincrónica individual.

“Sí... Lo he hecho por videos explicativos o también por revisión directa e individual. Incluso, ahora en las clases online se destinan minutos a las retroalimentaciones de las actividades y a las clases anteriores, aparte de usar referencias de las clases anteriores durante los nuevos contenidos. Siento que así es mejor la asimilación de contenidos para los cabros.” (R1).

“He realizado retroalimentaciones individuales de cada una de las guías recibidas de parte de mis estudiantes, en primer semestre, mediante rúbricas de retroalimentación y, en segundo semestre, mediante pautas de evaluación.” (C3)

“Sí, me han exigido. Ya que en las guías me piden la corrección y retroalimentación de manera mensual. Todas han sido asincrónicas y de manera individual.” (J2).

Como se evidencia en las citas anteriores los y las docentes realizan retroalimentación de manera grupal como también de manera individual, R1 destina tiempo de sus clases sincrónicas para retroalimentar a nivel general las actividades y las clases anteriores, con ello manifiestan que así los y las estudiantes asimilan de mejor manera el contenido. C3

retroalimenta solo guías de trabajo recibidas de sus estudiantes mediante rúbricas de retroalimentación y pautas de evaluación, también de manera individual.

Por otro lado J2 manifiesta que le exigen las retroalimentaciones (a diferencia de R1 y C3), y estas son de carácter mensual las cuales también han sido de manera individual.

A modo de conclusión se puede evidenciar que las retroalimentaciones de las actividades de los y las estudiantes se están realizando dependiendo de la modalidad particular del/la docente, las cuales pueden ser de manera sincrónica (dentro de la misma clase) o asincrónica, como también estudiantes que no se les realiza retroalimentación valoran positivamente la importancia de estas para su proceso de aprendizaje.

Subcategoría 1.2: Dificultades:

Los/las estudiantes y docentes coinciden en que existen dificultades en la comprensión del contenido pero estos difieren en las causas. Docentes manifiestan que esto se produce por el contexto familiar mientras que los estudiantes declaran que las dificultades son debido a la metodología utilizada por el/la docente.

Por otra parte, los/las docentes expresan que existe un desconocimiento previo en relación a las plataformas virtuales y nula capacitación de estas por parte de instituciones y/o ministerio.

La totalidad de los y las estudiantes entrevistados han señalado que han percibido un aumento en las dificultades para comprender adecuadamente a la profesora al momento de presentar el contenido. Lo anterior se evidencia en los siguientes ejemplos extraídos de las entrevistas:

“Si he tenido dificultades y hartas, porque a veces como digo, en esta parte que no hay nada de señal, a veces no me deja entrar a clases, y eso. A veces no entiendo muy bien lo que dicen los profesores, para hacer bien los

trabajos o se queda pegado y no se escucha nada, se ve borroso y uno no alcanza a escribir” (T2)

“Mi experiencia en clases online... es buena, pero a la vez no porque en el colegio nos explicaban mucho mejor de otra forma po’, aquí solo nos explican una. Nos explicaban mejor porque entendíamos más con el profesor... porque nos explicaba de muchas más formas, aquí nomás tenemos que entender a la primera o si no, no po, no entendemos y me pierdo.” (T2)

“Osea, explican y a veces no entiendo la pregunta, hoy me pasó que no entendí la pregunta, osea nadie la entendió y me quedé así no más (risas de vergüenza)” (T3)

“D: Bien, ¿has tenido dificultades para aprender online?

G1: Ir al colegio.

D: Por ejemplo, para recibir las tareas, o para hacer actividades pruebas, cosa así

G1: Para hacer pruebas.

D: y por qué te complica hacer pruebas?

G1: Algunas son muy difíciles, multiplicaciones muy difíciles.”

Como se evidencia en las citas anteriores, los y las estudiantes en su conjunto presentan dificultad al comprender las indicaciones y contenidos del/la docente. Sin embargo, los tres estudiantes apuntan a diferentes razones: T2 manifiesta que por razones de señal se le dificulta entender a la profesora debido a que en ocasiones no logra entrar a la clase, se queda pegado el video o clase y se ve borroso, además expresa que de manera presencial se le explica de diversas formas y en modalidad online debe comprender mediante una sola metodología, asimismo, T3 manifiesta que la docente explica un contenido o pregunta y este en ocasiones no la entiende quedando con la duda. Por otra parte, G1 manifiesta que en diversas ocasiones ha presentado dificultades en el desarrollo de evaluaciones debido que es una estudiante de nacionalidad haitiana y que llegó a Chile hace un par de años, y en la actualidad aún posee dificultades para

comprender el español, asimismo los contenidos se tornan dificultosos a raíz de no comprender las instrucciones entregadas por los y las docentes, o las estrategias utilizadas para enseñar estos contenidos.

A raíz de lo anterior, se puede evidenciar que las necesidades educativas de los y las estudiantes no están siendo atendidas de manera óptima por parte de los docentes, dado que no poseen conocimiento en relación a cómo abarcar las NEE desde su disciplina y tampoco un equipo interdisciplinario que los oriente ni prepare para dar respuestas a las necesidades educativas de sus estudiantes. Como se evidencia en los siguientes ejemplos

“Más que nada me defiende por lo aprendido a través del contacto escolar con estos estudiantes, porque tampoco el establecimiento tiene algún PIE. Así que eso... Ha sido como... basándome según lo que he visto de mis estudiantes con necesidades educativas” (R1)

“yo tengo un estudiante con hiperacusia, así que le enviaba trabajos para que los hiciera de manera escrita. Tuve que informarme sólo, porque comencé a ver que todos los ruidos fuertes lo lastimaban, sobre todo a través de los audífonos.” (J2)

“no he podido trabajar respetando ritmo o estilos de aprendizaje. Los evalué a todos igual y eso me carga, porque yo no sé si copian, si no copian, si aprendieron, o si aprendieron más o menos.” (J2)

Mientras que C3, declara que sí posee apoyos de una educadora diferencial y ha logrado atender las NEE de sus estudiantes:

“Los estudiantes detectados desde el año pasado con alguna dificultad que requiera apoyo más especializado están trabajando directamente en las asignaturas de lenguaje y matemática con una profesora diferencial, quien les envía material adicional y los orienta en su resolución.” (C3)

Por otra parte, la mayoría de los y las docentes entrevistados declaran que han observado dificultades en el aprendizaje de sus estudiantes y que, en ocasiones, el motivo de esto se ha debido por problemas en el ambiente familiar. Mientras que R1 no declara visualizar dificultades en el aprendizaje por parte de sus estudiantes.

Esto se ve evidenciado en las siguientes citas:

“No te imaginas la cantidad de apoderados diciendo “¡quiero que repita, porque mi hijo no ha aprendido nada!”” (J2)

“Y hablando del contexto: En agosto me pidieron desde UTP que no enviara tantos videos y que mandara solo guías, porque necesitaban dejar respaldo.

Sinceramente encontré eso una lata porque, por mi parte, sentí que les importaba más el respaldo que el aprendizaje de los niños. Si logré ver un avance, con eso se fue todo a las pailas. Así que volvimos a las guías.” (J2)

“Se ha repetido en muchos casos las frases “cómo le voy a enseñar a mi hijo/a si yo no sé”, “si no entiendo nada de esta guía, cómo le voy a decir que la haga”, “es que mi hijo/a no quiere hacer nada”, “no sé cómo sentarlo a trabajar” (C3)

“Necesitan a un docente que les explique los contenidos y que no logran concentrarse en el ambiente familiar en el que se encuentran.” (C3).

Como se observa en los relatos de los y las docentes, estos expresan que las dificultades para el aprendizaje que presentan los y las estudiantes es debido a que su ambiente familiar no le brinda los apoyos necesarios para su aprendizaje, dejando en evidencia que necesitan a un docente para realizar las actividades.

Por otro lado, se observa una preocupación por parte de los docentes acerca de la metodología que se emplea para propiciar el aprendizaje, mientras que desde UTP se da mayor relevancia a la actualización de respaldo de las actividades realizadas en clases. A través de esto se logra identificar el interés de tipo burocrático por parte de las instituciones, las cuales priorizan el cumplir plazos y respaldos del proceso académico por sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, Los y las docentes en relación al conocimiento/desconocimiento y uso de plataformas virtuales, manifiestan que no han tenido experiencias previas con estas y que durante el mismo proceso han ido aprendiendo y utilizando de manera más completa, como se expresa en los siguientes ejemplos:

“Experiencia y cercanía antes de la pandemia, poco y nada porque no era necesario. Pero esto de aprender a manejar bien las plataformas ha sido un ensayo y error”. (R1).

“No, para nada. No sabía hacer reuniones por zoom, me costaba y no tenía zoom Premium. También en meet por no saber usarlo se han interrumpido clases por no saber.” (J2)

“No conocía ninguna plataforma de trabajo online, todo lo he ido aprendiendo sobre la marcha. Yo soy más de material concreto, construcción simultánea con los estudiantes” (C3).

Por otro lado los y las docentes manifiestan nula capacitación en relación al uso de las plataformas virtuales por parte de los establecimientos y el Mineduc, a lo que los y las profesoras han debido recurrir a buscar información de manera autónoma de diferentes fuentes para lograr familiarizarse y hacer uso de las herramientas que brindan las plataformas. Como se expresa en los siguientes ejemplos:

“Siento que la capacitación en el uso de estas plataformas debió ser abordada en cierta forma por estos mismos directivos. Pero ya muchas veces han hecho abiertamente caso omiso a las exigencias y dificultades que han ido surgiendo dentro de la comunidad docente. Y pucha, aparte de eso nuestro sostenedor tiene su casa en Francia, así que su realidad sobre lo que pasa acá es muy alejada, como fuera de la realidad” (R1)

“Sobre las capacitaciones, no hemos tenido ninguna en mi institución. He tratado de sobrellevarlo preguntando a amigos, pero obviamente eso no llena mi vacío de información. Pero deberían hacer capacitaciones o talleres, por último. Si ellos nos hacen usarla (MINEDUC), por lo menos que nos enseñen a ocuparlas.” (J2).

“Solo una llamada del profesor de computación, quien me explicó lo básico para el ingreso a Classroom y nada más. Ninguna capacitación formal.” (C3).

En relación a los ejemplos presentados anteriormente, se puede evidenciar que el conocimiento de parte de los y las docentes hacia las plataformas virtuales era, al comenzar la pandemia, mínima o nula, llegando en ocasiones a suspender clases por poca experiencias en ellas. Con el tiempo y desde sus recursos que como se ha mencionado en el capítulo 3, ya poseen barreras, han desde la modalidad del “error y ensayo” aprender a manejar y conectarse a sus clases por medio de plataformas virtuales

Como también por otro lado, no ha existido por parte de las instituciones ni del Mineduc una intención de capacitación en plataformas online a los y las profesoras, haciendo caso omiso a peticiones y/o apoyos de parte del estamento de profesores a directivos de las escuelas.

Con esto los y las profesoras han debido, además de la modalidad del error y ensayo, buscar de diversas fuentes información, ayuda, y apoyo en relación a plataformas virtuales para adaptarse e ir recopilando conocimientos para hacer sus clases de manera más completa o con menos dificultades de las que ya se presentan.

En conclusión, se ha logrado visualizar que tanto profesores como estudiantes coinciden en que este contexto ha generado dificultades para el proceso de aprendizaje. Sin embargo, ambos difieren en las causas de estas. Para los docentes el problema principal se encuentra en el contexto familiar, mientras que para los estudiantes, la propia práctica pedagógica de los docentes es la que no incluye espacios o estrategias que permitan que ellos puedan resolver sus dudas.

No obstante, según los relatos de los docentes, existe un proceso de búsqueda metodológica que favorezca el aprendizaje según la asignatura que les corresponda: En matemáticas se trabaja desde guías y materiales caseros, en historia con videos documentales, en música se trabajaba con vídeos prácticos interactivos. Todo esto se ha realizado de manera particular, dado que, como se mencionó anteriormente, no poseen apoyo de un equipo interdisciplinario o educadora diferencial para abarcar las NEE de sus estudiantes, y además se presenta un desconocimiento previo de las plataformas digitales y nula capacitación al respecto. En consecuencia, todo el material utilizado se ha ido construyendo durante el periodo de búsqueda metodológica y didáctica pertinente a la asignatura y a las necesidades educativas de sus estudiantes. Por lo tanto en este transcurso, debido a no existir conocimiento de las plataformas virtuales, se entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje retrasando entregas, interrumpiendo clases, entre otros.

Categoría 1	Estudiantes	Docentes
Subcategoría 1.1: Beneficios	<ul style="list-style-type: none"> - Valoran que las retroalimentaciones destaquen tanto aciertos como errores. - Una de los estudiantes indica no tener retroalimentaciones. Sin embargo, sería 	<ul style="list-style-type: none"> -Docentes entrevistados declaran realizar retroalimentaciones dentro de clases para asimilar mejor el contenido. -Destacan tener diversas modalidades e instrumentos para realizar retroalimentaciones.

	beneficioso recibirlas.	
Subcategoría 1.2: Dificultades	<ul style="list-style-type: none"> - Los/las estudiantes declaran tener mayor dificultad en la comprensión de contenidos. - Destacan la dificultad para comprender las instrucciones para la realización de trabajos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoran poca comprensión de contenidos por parte de sus estudiantes. - Indican no poseer apoyo de un equipo interdisciplinario o educadora diferencial para abarcar las NEE de sus estudiantes. - Identifican que ciertas situaciones familiares han dificultado el proceso de enseñanza-aprendizaje - Los docentes entrevistados declaran no tener ningún conocimiento de las plataformas virtuales previo a la pandemia. - Destacan que ninguno de ellos ha recibido alguna capacitación formal y que el uso de las plataformas virtuales debió ser abordado. <p>Manifiestan que el desconocimiento de plataformas virtuales en ocasiones ha llevado a interrumpir clases.</p> <ul style="list-style-type: none"> - indican que han logrado dar manejo a las plataformas virtuales por medio de ayuda entre pares o por ensayo y error. <p>.</p>

Categoría 2: Valoración de las relaciones sociales:

Subcategoría 2.1 Ausencia de dinámica grupal:

Los estudiantes y docentes entrevistados en su conjunto manifiestan no realizar actividades de modalidad grupal. Los y las profesores declaran que por factores de vulnerabilidad y acceso tecnológico de los/as estudiantes no es posible realizarlos.

Los y las 3 estudiantes que fueron entrevistados, declaran en conjunto que no han realizado trabajos o actividades en modalidad grupal durante todo el periodo de clases online. Como se evidencia en los siguientes ejemplos: (sacados de entrevistas)

D: Con las tareas que te mandan los profesores ehm, ¿te han hecho trabajos o actividades con tus compañeros o los hacen individualmente?

G1: No, pero dan mismas tareas y hacen un grupo, y cuando terminan de hacerla compañeros míos lo mandan en el grupo

D: A un grupo de WhatsApp?

G1: Sí.”

“(T2) Trabajos en grupos con mis compañeros mmm no, no han hecho con los compañeros.

-D: ¿Y te gustaría hacer trabajos en grupos con tus compañeros?

-(T2): Si, me gustaría hacer trabajos en grupos”

“O: ¿Has realizado trabajo en grupo? ¿con otro compañero?

T3: si, hartas veces en el colegio

O: No pero acá ahora aquí, en clases online

T3: aah no, ninguno”

Como se evidencia en las citas anteriores, los y las estudiantes no realizan trabajos en modalidad grupal por medio de clases online, con ello T2 manifiesta que le gustaría realizar trabajos en grupo.

Por otra parte, los docentes coinciden en su relato en que no han podido realizar actividades en modalidad grupal con su respectivo curso debido al contexto de sus estudiantes, como se expresa en los siguientes ejemplos:

“No he podido hacer nada de nada en grupo. Ha tenido ganas, pero no sé cómo, porque no hay herramientas para hacerlo (por el contexto y la vulnerabilidad económica) siendo música. El trabajo colectivo es importante y ahí es cuando más aprenden.” (J2).

“Mi colegio es particular subvencionado, pero el porcentaje de vulnerabilidad es súper alto. En esa comuna el contexto es súper difícil y tengo dos estudiantes que no se conectan porque tienen que ayudar a vender al papá. Y aparte, hacer canto colectivo en este contexto es súper difícil. Yo creo que en ministerio deberían haber adaptado todo antes de exigir lo, porque nos dijeron lo que quieren que hagamos, pero no pensaron en que algunas veces simplemente no se puede. Esto no es porque nosotros queramos, sino porque el contexto lo impide”. (J2)

“Nada grupal, ya que la gran mayoría no tiene acceso a internet o a poder comunicarse con sus compañeros. Muchos no han sabido nada de sus compañeros desde marzo.” (C3).

Como se evidencia en los ejemplos, los docentes no han podido realizar trabajos en modalidad grupal por factores de vulnerabilidad y acceso tecnológico de sus estudiantes.

J2 manifiesta que a pesar de que su colegio es particular subvencionado existe mucha vulnerabilidad y barreras en el contexto de sus estudiantes las que provocan que no se puedan conectar a clases. C3 también expresa que la mayoría de sus estudiantes no tiene acceso a internet o a poder comunicarse con sus compañeros y compañeras, muchos no han sabido nada de sus compañeros y compañeras desde marzo, lo cual realizar trabajos en grupo es difícil.

Además J2 expresa que el ministerio debería haber adaptado todo antes de exigir los contenidos, en su caso particular, realizar la actividad de “canto colectivo” simplemente no se puede, expresando que no es que no quiera hacerlo, si no que el contexto lo impide.

Por otro lado J2 valora el trabajo colaborativo ya que es importante y ahí es cuando más se aprende.

Mientras que uno de los docentes ha realizado actividades en modalidad grupal, y expresa que ha tenido resultados favorables, como expresa en el siguiente relato **R1**.

“N: ¡Que buena!, ¿y has podido hacer trabajos en grupo con tu curso?

R1; Y mira, trabajos en grupos he hecho y han resultado bien, porque igual en séptimo los chiquillos saben ocupar bien las redes sociales, así que se organizan súper bien, ¡incluso a veces hasta mejor que yo!”.

Como se evidencia en el ejemplo anterior, al realizar actividades en modalidad grupal se han obtenido resultados favorables, esto se debe a la edad de los y las estudiantes, al conocimiento previo que poseen de las TIC y al manejo en plataformas virtuales.

A modo de conclusión se puede evidenciar que no se realizan trabajos en modalidad grupal por factores de vulnerabilidad, acceso tecnológico, contextos de los y las estudiantes, y en ocasiones por que el contenido no se puede realizar de manera grupal bajo esta modalidad de clases online. Esto en estudiantes provoca una ausencia en la interacción y dinámica grupal manifestando que les gustaría realizar actividades en grupo, coincidiendo con la valoración de los docentes que manifiestan que el trabajo grupal es

importante porque ahí es cuando más se aprende, dejando en evidencia que las actividades grupales no se realizan porque los docentes no lo deseen o no tengan disposición, si no porque las condiciones y barreras en los accesos y contextos de los y las estudiantes lo impiden.

Por otra parte, las actividades que se logran desarrollar en modalidad grupal dependen de la edad, acceso y conocimientos que poseen los y las estudiantes, ya que los docentes no tienen un conocimiento previo y/o preparación sobre la utilización y manejo de plataformas virtuales (categoría 1.2) y necesitan el apoyo de sus estudiantes.

Categoría 2	Estudiantes	Profesores
Subcategoría 2.1: Ausencia de dinámica grupal.	<ul style="list-style-type: none"> - Los/las estudiantes identifican la ausencia de dinámica grupal. - Valoran positivamente el trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes entrevistados declaran no haber tenido posibilidad de realizar trabajos en modalidad grupal - Declaran no poder realizar una dinámica grupal debido al contexto de los estudiantes. - Destacan la importancia del trabajo colaborativo dentro del proceso de aprendizaje.

Categoría 3: Barreras de acceso tecnológico:

Docentes y estudiantes coinciden en tener dificultades tanto de hardware al momento de realizar o ingresar a sus clases, como de conectividad. Estas barreras entorpecen tanto la comprensión de los estudiantes como la realización de actividades estipuladas por los docentes, obstaculizando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Docentes y estudiantes coinciden en dificultades de hardware, la mayoría de los/las estudiantes presentan barreras en el acceso a aparatos tecnológicos al momento de acceder a clases o a realizar actividades asincrónicas, ya sea por acceder al aparato por un tiempo determinado o por problemas técnicos del mismo.

Con respecto a dificultades de hardware, dos estudiantes entrevistados coinciden en sus relatos que han presentado dificultades en su aparato tecnológico para acceder a clases o realizar sus actividades, ya sea por acceder al aparato por un tiempo determinado o por problemas técnicos del mismo. Esto se ejemplifica en los siguientes relatos de G1 y T3:

“D: ¿y tú puedes mandarlas al grupo? (WhatsApp)

G1: No.

D: ¿Por qué?

G1: Porque mi mamá lleva celular al trabajo y yo no tengo.” **(G1)**

“A veces el computador no se conecta ni carga completamente y tenemos que sacarlo, meterlo, sacarlo y así y por eso estoy en el celu.” **(T3)**

Como se evidencia en los ejemplos anteriores, los/as estudiantes presentan dificultades en el aparato tecnológico que poseen y utilizan para acceder a sus clases o actividades. G1 expresa que no puede enviar trabajos en el horario o tiempo establecido debido a que no posee un aparato tecnológico propio y debe esperar a la mamá que llegue de su trabajo para poder realizar y mandar la tarea o actividad. Mientras que T3 manifiesta que

su aparato se encuentra defectuoso provocando dificultades al ingresar y permanecer en clases debido a que la carga de este falla, trasladándose a su celular.

Asimismo dos docentes también han manifestado dificultades en los aparatos tecnológicos que poseen para acceder a realizar sus clases o actividades, mientras que J2 no declara tener dificultades de hardware. Esto se evidencia en los siguientes ejemplos:

“... pero tuve dificultades porque tenía sólo un Notebook, que realmente no es muy tecnológico y lo compartía con mi hermano, así que teníamos dilemas en el tiempo de uso de cada uno.” (R1)

“Para poder grabar las cápsulas, al hacerlo en horario nocturno, he tenido dificultades por el tema de la iluminación. Además de no contar con los elementos necesarios para dicha labor, teniendo que grabar videos desde mi celular.” (C3)

Como se evidencia en los ejemplos anteriores, los docente presentan dificultades en el acceso a sus aparatos tecnológicos para realizar sus clases o cápsulas. R1 manifiesta que durante un periodo, debía compartir el computador con su hermano lo que provocaba dificultades en la realización de actividades programadas por el tiempo de uso limitado de este. Asimismo C3 también manifiesta dificultades en el acceso a hardware en temas de iluminación y aparatos tecnológicos teniendo que realizar sus grabaciones en horario nocturno desde el celular.

De esta manera, se puede observar que los docentes y estudiantes presentan barreras comunes en relación al acceso a aparatos tecnológicos, como es en el caso de G1 y R1 que mantienen un uso compartido de hardware con integrantes de su familia. Por otro lado, se presentan barreras en los mismos aparatos los cuales se encuentran defectuosos o con fallas técnicas. Además, en ocasiones no se cuenta con los elementos pertinentes y

necesarios para la realización de videos o cápsulas, afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, con respecto a la conectividad, la totalidad de los docentes entrevistados coinciden en tener un acceso inestable a internet. Esto se ejemplifica en los siguientes relatos de C3, R1 y J2:

“Pero aún así me ha sido difícil en algunas ocasiones el tema de la conectividad, ya que el internet en casa no es muy bueno, se cae con frecuencia y tiene intermitencias que muchas veces me han impedido poder realizar retroalimentaciones a tiempo.” (C3)

“Pero sin duda el mayor problema es la conectividad. Mi internet es muy malo, especialmente para las clases online.” (R1)

“N: En cuanto al acceso tecnológico ¿Has tenido alguna dificultad?

J2: En reuniones he tenido problemas de señal, muchas.” (J2)

Como se logra evidenciar con los ejemplos anteriores, los docentes han identificado este problema de conectividad como una dificultad que entorpece el acceso a las plataformas online. Además, coinciden en que el no tener acceso a una señal estable ha dificultado tanto las clases como las retroalimentaciones previamente programadas.

Por otro lado, mientras que G1 y T3 sólo tienen dificultades en el acceso a hardware, T2 indicó tener problemas de conectividad en este periodo de clases online. Esto se ve evidenciado en el siguiente relato::

“Sí, he tenido dificultades y hartas, porque a veces como digo, en esta parte que no hay nada de señal, a veces no me deja entrar a clases, y eso.” (T2)

“A veces no entiendo muy bien lo que dicen los profesores, para hacer bien los

trabajos o se queda pegado y no se escucha nada, se ve borroso y uno no alcanza a escribir” (T2)

Como se desprende del ejemplo anterior, se logra visualizar cómo es que los problemas de señal de internet han generado dificultades a lo largo de su periodo de clases. Esta situación le ha sucedido en reiteradas ocasiones para ingresar a clases o comprender instrucciones.

En conclusión, las dificultades en la conectividad y hardware afectan directamente en el acceso a plataformas virtuales tanto a estudiantes como a docentes. Sin embargo, estas también tiene relación con algunas de las dificultades que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por un lado, los docentes, al no poder conectarse no se realiza el proceso de enseñanza, por lo cual tampoco hay aprendizaje. Esto retrasa el proceso académico de los estudiantes y cambia la programación de los docentes. Además, al no poder entregar retroalimentaciones en la fecha estipulada retrasa la potenciación del estudiante en cuestión.

En el caso de los estudiantes, el no poder ingresar a clases genera un vacío en el contenido que se abarca durante el semestre. Así mismo, el tener una conexión de red inestable durante una clase online entorpece la comprensión de contenido o instrucciones para trabajos y/o evaluaciones.

Capítulo 3	Estudiantes	Profesores
	- Los/las estudiantes	- Los docentes

	<p>declaran tener un aparato tecnológico defectuoso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Declaran tener dificultades en la entrega de trabajos por poco tiempo de acceso a un aparato tecnológico. - Uno de los estudiantes entrevistados declara tener dificultades en la conectividad. - Destaca que las dificultades en la red le han impedido acceder a clases. - Indica que la situación de no tener una red de internet estable le ha dificultado comprender tanto el contenido como la realización de trabajos. 	<p>entrevistados han manifestado que al no tener aparatos necesarios se les dificulta realizar sus materiales pedagógicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifican una dificultad en disponer poco tiempo de acceso a un aparato tecnológico. - Los docentes entrevistados declaran tener dificultades con su señal de internet. - Destacan que por las dificultades con la señal en ocasiones les ha impedido el poder realizar retroalimentaciones.
--	---	---

4.- Dimensión emocional desde la perspectiva de los docentes:

Subcategoría 4.1: Perspectiva de los docentes sobre sus propias emociones:

Todos los docentes entrevistados coinciden en el hecho de que sus emociones se han visto influenciadas de manera negativa por este contexto de enseñanza-aprendizaje a través de plataformas online.

Esto se ve evidenciado a través de los relatos de R1, J2 Y C3:

“ En mi caso personal, como profesor, he sentido mucho estrés laboral y ansiedad. Te juro que los horarios de descanso y de actividad son cada vez más chicos y a veces el trabajo me consume completamente. Esta situación me estresa porque

convierte mi espacio personal en parte público a través de videollamadas con alumnos, apoderados, colegas y directivos.” (R1)

“Sí. He sufrido mucho estrés, sobre todo porque tengo que hacer cosas para dos meses y responder a fechas de entregas. He tenido tanta ansiedad y estrés que llegué a atrasar mis trabajos de mayo a junio como te comenté antes. El sólo pensar que venía a fin de mes y aún me faltaban cosas por entregar me estresaba. Aparte, había casos en los que los niños no habían entregado nada y me angustiaba.” (J2)

“N: Si tuvieras que calificar este sistema con una nota de 1,0 a 7,0; ¿Con qué nota lo evaluarías?

J2: Lo evaluaría con un 3,0; porque nunca estuvimos preparados y tuvimos que sacar adelante los contenidos y a los cabros por necesidad. Pero no piensan en los docentes más viejitos, a ellos les cuesta más y muchas veces dicen que no pueden hacer clases. Todo ha sido por necesidad, pero sinceramente la carga académica ha sido mayor que presencialmente. A mi manera de ver, tratan de compensar la ausencia con más trabajo.” (J2)

“Soy una persona muy autoexigente y perfeccionista, así que no puedo entregar una guía mal revisada o un trabajo atrasado, y eso me ha llevado muchas veces a sobre exigirme para poder cumplir con los plazos.” (C3).

“Podría decir que estoy chata y que, si tuviera que calificar esta modalidad, sería con un 2,0” (C3)

“Tengo un hijo chiquitito muy demandante, que por su edad no entiende que mamá debe trabajar y que no puede prestarle el 100% de atención todo el día. Para él si uno está ahí es para jugar o disfrutar juntos, pero mi trabajo ha cambiado un poco su horario diario y desde que tomamos el ritmo de la modalidad online, mi trabajo ha sido aproximadamente hasta las 22:30 u 23:00 e incluso a

veces hasta las 02:00 a.m. o más tarde. Esto es de lunes a domingo sin descanso para poder cumplir con todo lo que me piden desde el colegio.” (C3)

Como se evidencia en los ejemplos anteriores todos y todas las docentes han sentido que sus emociones han sido influenciadas de forma negativa en este proceso de clases online, ha aumentado la ansiedad y el estrés por motivos de sobre carga laboral y cumplimiento de plazos establecidos para elaborar y entrega de material.

Se logra identificar que la principal causa del estrés y desagrado hacia esta modalidad proviene de la nula separación de la vida personal con la laboral, dado que el tiempo de uso personal se ve invadido por distintos requerimientos académicos. Además, se identifica que los tiempos de descanso o interacción familiar son muy pequeños a diferencia del horario laboral. Por lo tanto, todos los horarios se han visto modificados de tal forma que conllevan a una ansiedad por funcionar de manera óptima en ambos ámbitos, ya sea por entrega de evaluaciones, cumplimiento de plazos, responder a situaciones familiares, entre otros. Asimismo, aumenta la angustia al sentir que los y las estudiantes no entregan ni realizan las actividades que se les proponen, lo que provoca un retraso en el avance de los contenidos y ansiedad en los y las docentes.

Cabe destacar que se ha logrado identificar una diferencia entre la carga académica entregada en modalidad online y la que se recibía en clases presenciales, puesto que en el discurso de los docentes se vuelve frecuente hablar de plazos de entregas acotados y exigencia de respaldos. Por ende, también se debe destinar tiempo para mantener actualizada la base de respaldos académicos, ya que desde las instituciones existe una preocupación por cumplir con los requerimientos del Ministerio de educación. Es por esto que la presión recae en los docentes.

Subcategoría 4.2: Perspectiva de los docentes sobre las emociones de sus estudiantes:

Los y las docentes manifiestan en su conjunto que las emociones de sus estudiantes se están viendo afectadas de manera negativa por el contexto actual. Como también, los

docentes convergen en que la interacción que se da en la escuela es un espacio que entrega resguardo, contención y distracción a los estudiantes.

Los docentes manifiestan que sus estudiantes se evidencian inseguros, estresados, tristes, ansiosos por buscar interacción con sus pares y desmotivados con esta modalidad. Como se evidencia en los siguientes ejemplos:

“En cuanto a los chiquillos, mi percepción sobre ellos es que en ocasiones les noto inseguridad, estrés y desinformación de todo este proceso.” (R1)

“Me inquieta el ver que ellos buscan interacción. Se ven ansiosos, pero se han dado pocas instancias para hacer trabajo sincrónico, por lo que pasó con UTP.” (J2)

“También me ha tocado verlos estresados por la situación de encierro y tristes por muertes de familiares por COVID.” (J2)

“Muchas veces los apoderados me han mencionado que sus hijos/as están desmotivados con esta modalidad de trabajo, que necesitan a un docente que les explique los contenidos y que no logran concentrarse en el ambiente familiar en el que se encuentran”(C3).

Como se evidencia en las citas anteriores los y las estudiantes según sus docentes se encuentran con emociones negativas al momento de realizar sus actividades. R1 y J2 expresan que en ocasiones los perciben estresados por el contexto en el que se encuentran. C3 manifiesta que sus estudiantes no logran comprender el contenido, ni concentrarse debido al contexto familiar que los envuelve. Por lo tanto, estos se encuentran desmotivados con la modalidad de trabajo online.

Por otro lado, los docentes identifican que la interacción que se presenta en clases presta un resguardo y una vía de escape de la realidad de los/las estudiantes. Como se evidencia en los siguientes ejemplos:

“Me he enterado de situaciones terribles en las que mis estudiantes se han visto envueltos y he sufrido con ellos las penas de familiares fallecidos, padres sin trabajo (...) Un sinfín de realidades muy complejas que lamentablemente inciden directamente en su aprendizaje, ya que el colegio muchas veces funciona como una vía de escape, un lugar seguro y resguardado, donde tienen alimentación, cariño y contención adicional que en casa es difícil de suplir.”(C3).

“Como profesores debemos no solo entregar contenido, sino que, en algunos casos, ser la contención emocional de estudiantes, apoderados que consultan y medidas tomadas. Pensando en una gran diferencia entre antes y ahora, actualmente las reuniones de consejos de profesores se convierten en conversatorio y terapia para muchos casos particulares en los que hay pérdida de familiares a causa del covid-19, enfermedades, pérdida de empleos, claras necesidades económicas, etc” (R1)

“(…) Entonces la clase de música la han visto como un espacio de esparcimiento y liberación”(J2)

Como se evidencia en las citas anteriores los y las docentes perciben que en las clases que se desarrollan se brinda una vía de escape a las emociones y realidades de los y las estudiantes. C3 manifiesta que el colegio entrega resguardo, alimentación y cariño adicional que en casa por razones contextuales no está garantizado. Reafirmando este punto, R1 declara que los docentes no sólo se centran en realizar clases sino que también entregan contención emocional a los estudiantes y apoderados, destinando el horario de consejo de profesores para atender casos familiares de estudiantes y apoderados. Además, J2 expresa que en su asignatura se ha desarrollado un espacio de esparcimiento y liberación frente al contexto y emociones en el que están inmersos los y las estudiantes

A modo de conclusión se pueden evidenciar los efectos en relación a la ansiedad y al estrés de todo este proceso de clases online en los y las docentes como también en la de

los estudiantes. Esto debido a la sobrecarga académica, cumplimiento de plazos establecidos, angustia de ver una nula separación de vida laboral y personal y que los y las estudiantes no responden a las actividades o trabajos propuestos, también en ocasiones la auto exigencia de cumplir de manera óptima ante los deberes expuestos, son factores que incrementan el estrés y la ansiedad.

Asimismo las emociones de los y las estudiantes repercuten en el aprendizaje de estos, como es el caso de la inseguridad, el estrés, el querer buscar interacción con sus pares lo que les provoca ansiedad, así como también desmotivación debido a todo el contexto y tiempo que lleva este proceso de modalidad online.

Por otra parte, cabe mencionar que los docentes, a pesar de realizar clases en modalidades distintas (sincrónica y asincrónica) han llegado a la misma conclusión: La escuela entrega a los estudiantes un espacio de esparcimiento y contención. Además, por medio de la perspectiva de los docentes se logra evidenciar como la escuela fue y aún representa ese apoyo. Esto quiere decir, que más allá de valorar el espacio físico, los/las estudiantes rescatan las interacciones que se dan dentro de ella, es por ello que aún siguen viendo esta institución como una especie de resguardo pese a estar presente sólo de manera online.

Categoría 4	Profesores:
Subcategoría 4.1: Perspectiva de los docentes sobre sus propias emociones.	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes entrevistados hacen hincapié en el estrés, angustia y sobre exigencia que han vivido bajo esta modalidad online. - Destacan el poco tiempo que disponen para descansar y realizar actividades de índole personal. -Mencionan que estas emociones han

	interferido de tal manera que se han visto en la necesidad de retrasar la programación de trabajos.
<p>Subcategoría 4.2: Perspectiva de los docentes sobre las emociones de sus estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los docentes entrevistados han logrado visualizar emociones negativas y positivas en sus estudiantes. - Destacan que emociones como inseguridad, estrés y desmotivación se deben a la modalidad de trabajo a través de plataformas virtuales. - Señalan que los estudiantes buscan interacción social y muestran ansiedad ante ello. -Indican que la escuela fue y sigue representando un espacio de esparcimiento y contención para los estudiantes.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

El análisis realizado a través de esta investigación ha permitido identificar las barreras que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de plataformas virtuales en tiempos de Pandemia, desde las perspectivas de tres estudiantes pertenecientes a tercero, cuarto y séptimo año básico, como también de la perspectiva de tres docentes con jefatura de curso. Perteneciendo todos y todas las protagonistas a escuelas particulares subvencionadas y municipales, quienes habitan en las regiones Metropolitana y de Valparaíso.

Las principales barreras para el aprendizaje que se han identificado por parte de los y las estudiantes son: Dificultad para comprender el contenido y lo que solicitan los/las docentes (actividades, evaluaciones, etc.), ausencia de dinámica grupal y barreras de hardware y de conexión a internet.

En relación a la dificultad para comprender el contenido y lo que solicitan los y las docentes, se identifica que por razones de conectividad (señal) no logran entender las indicaciones y contenidos de sus profesores debido a que su clase se ve de manera inestable. Esto sumado a que sus docentes emplean solamente una metodología de clases y los y las estudiantes no logran acceder al aprendizaje debido a la poca variedad de formas de entrega de la información.

Respecto a la dinámica grupal se ha identificado que existe una ausencia de ésta debido a que los y las estudiantes no realizan actividades en modalidad grupal ya que algunos/as no poseen aparatos tecnológicos o no realizan clases sincrónicas, teniendo que desarrollar sus actividades individualmente las que posteriormente hacen envío a su profesor/a por alguna plataforma, sin desarrollar una interacción de por medio ni con su profesor/a ni con sus compañeros/as.

Asimismo, se ha observado que el hardware y la conectividad a internet generan diversas barreras para el proceso de aprendizaje, esto debido a no poseer acceso a aparatos tecnológicos, lo que provoca que no puedan ingresar a sus clases ni a realizar actividades o evaluaciones propuestas por los y las docentes. Además, debido a que la señal es inestable se provoca una interrupción en el desarrollo de clases impidiendo la fluidez de esta por factores de calidad de imagen, audio, entre otros.

Mientras que, según la perspectiva de los docentes, las barreras identificadas se dividen en: Dificultades de comprensión por parte de los y las estudiantes, abordar necesidades educativas a través de plataformas online, desconocimiento de plataformas virtuales y nula capacitación en plataformas online, la ausencia de dinámica grupal, barreras de hardware y conectividad, y dimensión emocional de docentes y estudiantes.

Con respecto a la perspectiva de los y las docentes en torno a la comprensión del contenido por parte de los/as estudiantes, estos han logrado identificar factores que influyen en el proceso de aprendizaje, como es la modalidad de clases online la que provoca que los estudiantes no se encuentren ni sientan motivados, haciendo que se les dificulte aún más entender el contenido; sumado al contexto familiar ya que en los hogares de los y las estudiantes no se brindan los apoyos necesarios para el avance de los aprendizajes.

Por otra parte, cabe destacar que desde UTP han planificado las metodologías empleadas por los y las docentes priorizando el cumplimiento de plazos y respaldos del proceso académico por sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes, provocando una presión y preocupación de parte de los y las docentes sobre estas metodologías debido a que no se propicia un aprendizaje de sus estudiantes y si una priorización a cumplir plazos y a respaldar el proceso académico.

En relación al abordaje de NEE, estas no se han desarrollado de manera óptima debido que los y las docentes no poseen una preparación previa para atender las necesidades

educativas de sus estudiantes, sumado a que en ocasiones no se pueden realizar cambios a la metodología según lo planificado por UTP, y que además no tienen un apoyo pertinente por parte de las instituciones, como un equipo interdisciplinario o un/a profesor/a diferencial para la realización de clases o contenido diversificado. Como es el caso de G1, la cual es de nacionalidad haitiana y presenta una barrera idiomática, por lo que en variadas ocasiones no logra comprender en su totalidad a la docente.

Con respecto al conocimiento y uso de plataformas virtuales se identificó que ningún docente entrevistado poseía conocimientos previos de estas, a lo que han tenido que aprender realizando una búsqueda metodológica en relación a su asignatura y cómo desarrollarla en las diversas plataformas para que los y las estudiantes logren acceder al aprendizaje. Por ende, durante el proceso de desconocimiento de estas plataformas, se debieron retrasar entregas, posponer clases, entre otros.

Asimismo, ninguno de los y las docentes entrevistados ha recibido alguna capacitación formal por parte de sus instituciones o por parte del MINEDUC. Por lo tanto, los docentes han debido aprender durante la marcha y por medio de la metodología del “ensayo y error”, sumado a la búsqueda de información de diversas fuentes para manejar el uso de TICs y de plataformas virtuales. De esta manera han podido realizar sus clases de manera óptima y con las menores dificultades posibles para sus estudiantes, utilizando las herramientas y recursos disponibles en cada contexto.

Cabe destacar, que los directivos de las instituciones han hecho caso omiso a las peticiones de apoyo pedagógico y de las respectivas capacitaciones por parte del estamento de profesores.

En relación a la dinámica grupal, esta no se está desarrollando debido a diversas razones, siendo el principal factor la vulnerabilidad de los/las estudiantes, ya que estos no poseen acceso a un aparato tecnológico ni conexión a internet, sumado al contexto de estos los cuales en algunos casos deben apoyar a sus padres en actividades laborales, lo que no permite un ingreso a clases imposibilitando la comunicación con la comunidad escolar.

Es importante mencionar que el MINEDUC por medio del currículum, exige ciertas actividades en modalidad grupal no tomando en cuenta las barreras que puedan llegar a existir en cada contexto, las cuales provocan que no se puedan realizar dichas actividades. Se debe considerar que esto no tiene relación con la disposición que muestra cada profesor/a, sino con que el sistema no propicia ni se preocupa de las condiciones contextuales de los docentes y estudiantes para ingresar o realizar sus clases.

Por otro lado, con respecto a las barreras de hardware, todos los docentes han presentando dificultades en el uso de estos debido a que se encuentran en mal estado, en ocasiones deben compartir sus aparatos tecnológicos con integrantes de su familia o simplemente no cuentan con los elementos necesarios para realizar sus clases o actividades agendadas, siendo un problema para el docente y para sus estudiantes.

También, la barrera de conectividad es uno de los problemas más relevantes para los actores ya que a todos y todas se les ha dificultado realizar y desarrollar sus actividades o clases debido a que la señal que poseen en sus hogares es inestable, lo que ha provocado retrasos en la entrega de material, dificultades en reuniones y clases sincrónicas en las que en ocasiones no han logrado ingresar debido a la poca señal.

En relación a las emociones de los y las docentes, todos y todas han sentido que sus emociones han sido influenciadas de forma negativa en este proceso de clases online, el aumento de ansiedad y estrés por motivos de sobre carga laboral y cumplimiento de plazos establecidos para elaborar y entrega de material, han sido los aspectos emocionales más influenciados de manera negativa en este proceso.

Se ha identificado que las principales causas de estrés y ansiedad proviene de la nula separación de la vida personal con la laboral, dado que el tiempo de uso personal se ve invadido por distintos requerimientos académicos, sumado a la ansiedad debido a la exigencia de parte de las instituciones a entregar respaldos pedagógicos, al desarrollo de material, correcciones, retroalimentaciones y por otro lado, responder a situaciones familiares.

Cabe destacar también que en este proceso existe una diferencia entre la carga académica de modalidad a distancia y la carga académica de manera presencial ya que existe una exigencia al cumplimiento de plazos, por ende, también se debe destinar tiempo para mantener actualizada la base de respaldos académicos, ya que desde las instituciones existe una preocupación constante por cumplir con los requerimientos del Ministerio de educación. Es por esto que la presión recae en los y las docentes aumentando aún más la ansiedad y angustia de estos debido a que en ocasiones los y las estudiantes no realizan ni entregan las actividades.

Asimismo, los y las docentes visualizan que las emociones de sus estudiantes en este proceso también han sido afectadas de manera negativa, ya que los perciben inseguros/as, tristes, estresados/as, ansiosos/as por buscar interacción con sus pares y desmotivados por esta modalidad, lo que provoca que estos no puedan acceder al aprendizaje plenamente por estar emocionalmente inestables por todo lo que les sucede en sus respectivos contextos. A raíz de esto, se identificó que los y las docentes buscan en sus clases y reuniones desarrollar un espacio de esparcimiento y liberación de sus estudiantes frente a las emociones y contextos en los que están inmersos, entregando contención emocional y cariño.

También, a través del análisis de resultados realizados en este documento, se han identificado que tanto docentes como estudiantes convergen en diversas barreras presentadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de plataformas online.

Una de las principales barreras en las cuales coinciden estudiantes y docentes es la dificultad de hardware y conectividad, puesto que en ambos casos no hay acceso a un aparato tecnológico o a una señal de internet estable. Para los estudiantes, esto afectó directamente en el acceso y permanencia en clases, mientras que para los profesores además significó el retraso de actividades programadas, dificultad en la construcción del material, entre otras.

Siguiendo con lo anterior, otro elemento convergente encontrado entre los y las participantes fue una barrera en el ámbito de la comprensión de la entrega del contenido, la cual fue dificultada por factores de conexión inestable a internet, o de la metodología utilizada en clases. En cuanto a esta última, se ha identificado que la realización de diversificación de actividades o metodologías múltiples se han visto entorpecidas por la falta de apoyo de un equipo interdisciplinario, y la carencia de capacitaciones de TICs y plataformas virtuales por parte de las instituciones de los/as docentes. Además, de existir estos apoyos y capacitaciones, la diversificación de igual manera se vería entorpecida debido a los requerimientos burocráticos por parte del MINEDUC, el cual a través de estas solicitudes homogeniza a los estudiantes al requerir sólo un tipo de metodología priorizando el respaldo de las actividades realizadas por sobre el aprendizaje.

Por otra parte, los docentes han manifestado verse a sí mismos y a sus estudiantes afectados emocionalmente, lo cual se ha convertido en una barrera durante todo este proceso. Para los estudiantes, el contexto familiar en el que se ven envueltos cuando existen factores de vulnerabilidad los ha llevado a manifestar tristeza, como también la situación de no comprender el contenido por medio de las plataformas virtuales, les ha provocado sufrir desmotivación al momento de realizar clases a través de dicha modalidad. Para los profesores, la presión ejercida por parte de sus respectivas instituciones por el cumplimiento de plazos y respaldos, además de la situación de no poder dividir su vida personal y laboral, ha desencadenado ansiedad y estrés. Estas emociones negativas a las que los docentes se han visto sometidos los ha llevado a retrasar entregas o posponer actividades previamente programadas.

Con respecto a la dinámica grupal, tanto estudiantes como docentes convergen en que esta se ha visto coartada, dado que no se han realizado actividades grupales. Esto ha ocurrido a causa de que en su mayoría existen casos de vulnerabilidad, por lo cual no se puede acceder a un aparato tecnológico o conexión a internet. Pero a su vez, ambos han indicado valorar la interacción social positivamente dentro de la escuela, pero por razones

distintas. Por un lado, los estudiantes ven la dinámica grupal como un espacio que responde a sus necesidades afectivas, las cuales siempre se ven garantizadas en sus hogares. Para los docentes, la interacción social representa una vía por la cual los estudiantes comprenden de mejor manera. A raíz de lo anteriormente mencionado, es que los profesores han empatizado con sus estudiantes y han destinado parte de su tiempo para dar contención emocional tanto a ellos como a sus familias.

En conclusión, esta investigación ha identificado las barreras que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de plataformas online siendo el principal factor la vulnerabilidad de los y las estudiantes, los cuales en muchas ocasiones no poseen un aparato tecnológico para ingresar a sus clases. Asimismo, los docentes también presentan barreras en relación a no poseer aparatos tecnológicos pertinentes para la realización de sus clases o cápsulas pedagógicas, sumado a la inestabilidad de la señal de internet la cual en estudiantes y docentes ha dificultado aún más el proceso de clases online, siendo relevante este tema debido a que deja en evidencia que el acceso a internet en Chile aún no es universal siendo un recurso necesario, más en estos tiempos, para todos los ámbitos de la vida, no sólo pedagógicos.

Por otra parte, queda en evidencia que el sistema implementado no está orientado hacia los estudiantes que presentan NEE, puesto que este homogeneiza tanto estrategias como evaluaciones. Además, la modalidad que se ha desarrollado a través de este proceso, no está pensada de manera inclusiva, ni tampoco en cómo dar espacio a un equipo interdisciplinario de manera online.

Así, los resultados obtenidos permiten visualizar que el sistema educativo chileno no estaba ni está preparado para la implementación de la modalidad de clases a distancia, dejando aún más en evidencia la desigualdad existente en el país donde los niños y niñas más vulnerables sufren las consecuencias de esta viendo sus estudios alterados y en ocasiones suspendidos por su contexto personal o por no poseer un computador donde

ingresar a sus clases o a realizar sus tareas, además de la despreocupación por parte del estado y el Mineduc en temas de capacitaciones y tecnologías pedagógicas tan necesarias para el siglo y momento en el que vivimos, dejándoles toda la carga a los y las profesores los cuales han debido sacar adelante este proceso viéndose sobrepasados y afectados emocionalmente debido a que no cuentan con apoyos pedagógicos ni capacitaciones por parte de sus instituciones educativas ni por parte del Mineduc.

Bibliografía y Linkografía:

- Adell, J y Sales, A. (2000). Enseñanza online: elementos para la definición del rol del profesor. Las nuevas tecnologías para la mejora educativa, 351-372.
Recuperado el 2020
https://www.researchgate.net/publication/216393173_Ensenanza_online_elementos_para_la_definicion_del_rol_del_profesor
- Alba, C; Sánchez, M y Zubillaga, A. (2011-2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo pp. 2-45.
Recuperado 2020 de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Amós, J. (2000). Didáctica Magna. México: Editorial Porrúa. Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios Didáctica Magna. México: Editorial Porrúa.

- Baron, O. (2016). De las barreras para acceder al aprendizaje, a crear un nuevo mundo. Colombia: Pereira. Recuperado el 2020 <https://core.ac.uk/download/pdf/84108415.pdf>
- Becker, A.(2002). Análisis de la Estructura pragmática de la cláusula en el español de Mérida. Venezuela, Mérida: Universidad de los Andes.
- Benito y Ángel. (1991). Diccionario De Ciencias Y Técnicas De La Comunicación. España: Ediciones Paulinas.
- Brites, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera. Paraguay: Universidad Nacional del Este.
- Brophy, J. (1986) Classroom management techniques. EE.UU: Michigan: Michigan Publishing
- -Buitrago, L. (2008).La didáctica: acontecimiento vivo en el aula. Revista Científica Guillermo de Ockham, 6 (2), 55-67.
- Cancino, V. y Donoso, S. (2004). El programa de informática educativa chilena: análisis crítico. En Revista Iberoamericana de Educación N° 36. Recuperado el 2020 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie36a07.htm>
- Castro, S; Guzman, B y Casado, D. (2007). Las tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Laurus vol 13 (23), 213-234.
- Cecchini, M; Tonucci, F; Pinto, M y Dubs, E. (1972). Teaching treaning pedagogical method and intellectual development. Roma: Instituto di Psicologia.

- Centro de estudios MINEDUC (CEM). (2019). Estadísticas de la educación 2018. Recuperado el 2020 <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf>
- Círculo de la haya (2015). Foro internacional de la pedagogía Waldorf/Steiner. Recuperado el 2020 https://www.waldorf-international.org/fileadmin/downloads/Caracteri%cc%81sticas_esenciales_de_la_Pedagogi%cc%81a_Waldorf.pdf
- Conversatorio Educación a distancia en escuelas básicas desde la voz de sus protagonistas, UAHC, 2020
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. México: Chihuahua. Recuperado el 2020 <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>
- Del Carmen, M. (2019). Importancia del uso de las tic en educación primaria. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado el 2020 <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/uso-tic-primaria.html>
- Del Villar, O. (2006). Interaccionismo simbólico y educación, Revista de Tecnología y Sociedad, “Nuevas tecnologías y comercio”, volumen 8.
- Edmon, M y Picard, D. (1992) La interacción social: Cultura, instituciones y comunicación. España: Editorial Paidós.
- Eisenk, H. (1971) The IQ argument. Race, intelligence and education. New York: Library press.
- Emler, N. y Glachan, M. (1985) Apprentissage social et développement cognitive. Berna: Peter Lang.

- Enlaces (2010). El libro abierto de la Informática Educativa. Lecciones y desafíos de la Red Enlaces. Santiago: MINEDUC
- Enlaces (2008). Estándares TIC para la Formación Inicial Docente, Una propuesta en el Contexto Chileno. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Fernández, E (1995). "Actividad cognitiva: Manual de motivación y emoción". Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gallar; Rodriguez y Barrios. (2015). La mediación con las tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. Revista didascalía, vol 6 (6), 2224-2643.
- García, L. (1987). Hacia una definición de educación a distancia. Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de educación superior. 4 (18), volumen 1-9. Recuperado el 2020 http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20258/hacia_definicion.pdf
- Gerrig, R y Zimbardo, P. (2005) Psicología y vida. México: Pearson educación.
- Gómez; López y Valenzuela (2014). Tic, herramientas de aprendizaje para toda la vida: Características de personas competentes. México: Monterrey. Recuperado el 2020 https://www.researchgate.net/profile/Jaime_Ricardo_Valenzuela_Gonzalez/publication/280387127_TIC_herramienta_de_aprendizaje_para_toda_la_vida_caracteristicas_de_personas_competentes/links/55b4432f08ae9289a08898bf.pdf
- González, L; Rivera, E y Trigueros, C (2014). La interacción social en el contexto del aula de educación física. Profesorado revista de currículum y formación al profesorado, vol 2, 316-318.

- González, T. (2014). Materiales y recursos didácticos en el aula de matemáticas. México:
- Hinostroza, J y Labbé, C. (2011). Políticas y prácticas de informática educativa en América Latina y El Caribe. CEPAL: División de Desarrollo Social.
- Hurtado, C. (2006). El conductismo y algunas implicaciones de lo que significa ser conductista hoy. Revista Diversitas-perspectivas en psicología, vol 2 (2) 321-328. Recuperado el 2020
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/138/197>
- Ibañez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: Una nueva dimensión evaluativa. Estudios pedagógicos, vol 27, 43-53.
- Ibañez, N; Barrientos, F; Delgado, T; Figueroa, A; y Geisse, G (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación. Pensamiento educativo, vol 35, 292-310.
- Junta de Andalucía. (2005). La comunicación. España, Andalucía: Servicio Andaluz de Empleo (SAE).
- Lang, J. y Davis, M. (2006). Emotion, Motivation and the Brain: Reflex Foundations in Animal and Human Research. Progress in Brain Research, 156 (1), 36-37.
- Lautrey, J. (1985) Clase social, medio familiar e inteligencia. Madrid: Aprendizaje-visor.
- Ley 20.201 decreto 170 Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones de la educación especial. Chile: Santiago. Recuperado el 2020

<https://especial.mineduc.cl/wp->

[content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf)

- Ley 20.370 decreto 83 Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Santiago de Chile. Recuperado el 2020

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- Maciá, M y Garreta, J. (2018). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. Revista de Investigación Educativa, volumen 36 (1), 239-257. Recuperado el 2020

<https://revistas.um.es/rie/article/view/290111/221621>

- Marín, A; Ojeda, O; Plaza, C y Rubilar, M (2017). Promover la importancia del uso de material concreto en primer ciclo básico Tesis de pregrado profesor de educación básica con mención en historia, geografía y ciencias sociales de primer ciclo. Chile: Pontificia universidad católica de Valparaíso.

- Martínez R. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa,(REDIE), volumen 1.

- Maturana, H. (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen.

- Maturana, H y Varela, F. (2009). El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano. Santiago de Chile: editorial Universitaria. Recuperado el 2020 <http://catedradatos.com.ar/media/maturana-arbol.pdf>

- Medina, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Rev de tecnología y sociedad “nuevas tecnologías y

comercio electrónico ”, volumen 8 (5). Recuperado el 2020

<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347#lainnova>

- Ministerio de educación. (2007). Guía de apoyo técnico pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia recuperado el 2020
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201305151517130.GuiaIntrodutoria.pdf>
- -Ministerio de educación (2012) ley 20.609 . Establece medidas contra la discriminación. recuperado el 2020 <https://msgg.gob.cl/wp/ley-20-609/>
- Ministerio de educación. (2020). La seguridad es el principio fundamental del plan de vuelta a clases. Recuperado el 2020
<https://metropolitana.mineduc.cl/2020/04/23/ministro-de-educacion-raul-figueroa-la-seguridad-es-el-principio-fundamental-del-plan-de-vuelta-a-clases>
- Ministerio de educación Chile. (2013). Orientaciones técnicas para programa de integración escolar. Recuperado el 2020 de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Ministerio de educación (2019) Propuestas de mesa técnica por las necesidades educativas especiales. Recuperado (2020) de
<https://especial.mineduc.cl/propuestas-de-mesa-tecnica-por-necesidades-educativas-especiales>
- Ministerio de educación. (2019). Propuestas mesa técnica por las necesidades educativas especiales “para que ningún niño se quede atrás y alcance su máximo

potencial". Recuperado (2020) de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2019/12/MesaTecnicaNEE-2.pdf>

- Ministerio de educación. (2020). TV educa Chile. Recuperado el 2020 <https://www.mineduc.cl/programacion-tv-educa-chile/>
- Molina, O. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. Chile: Universidad Austral de Chile.
- Morales, P. (2012). Elaboración de material didáctico. México: Red tercer milenio S.C
- Moreno, F. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil (Tesis licenciado en pedagogía). Universidad Católica San Antonio de Murcia, volumen 19 , 329-335
- Mungy, G y Doise, W. (1983). La construcción social de la inteligencia. México: Editorial Trillas.
- Muñoz, M; López M y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. Psicoperspectivas individuo y sociedad, vol 14 (3), 68-79.
- Ocampo, J (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, volumen.10, 57-72.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia: colección de Filosofía de la educación, 19 (2), 93-110.

- Pérez, C. (2002). Sobre la metodología Cualitativa. Rev Esp. Salud pública, volumen 76 (5), 1-9. Recuperado el 2020
<https://www.scielo.org/pdf/resp/2002.v76n5/373-380/es>
- Rodriguez, A. (2011). Indicadores de calidad de las plataformas educativas digitales. Educación y educadores, volumen 14 (1), 189-206
- Robalino, M (2005). Formación docente y TICs: Logros, tensiones y desafíos. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Sanches, A. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Acimed, vol 11 (6). Recuperado el 2020
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1024-94352003000600018
- Sanchez, M. (2013). El concepto de Barreras al Aprendizaje y Participación. Mexico: Unidad Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 2020
- <http://bibliotecavirtualinclusion.blogspot.com/2012/02/el-concepto-de-barreras-al-aprendizaje.html>
- Sandoval (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el aula. Revista Posgrado y sociedad, volumen 9, 32-57.
- Sandoval, L y Castro, A. (2007). Las manifestaciones de violencia escolar generadas en las interacciones sociales de la cotidianidad del aula secundaria y su relación con el enfoque curricular. Costa rica: ReUned.
- Simonson, m. (2006). Teoría, investigación y educación a distancia. España: UOC.
- Silva, J. y Astudillo, A. (2007). Evaluación de la implementación y valoración de los estándares TIC para la formación inicial docente, Innovación Educativa, vol. 7 (41), 39-59.
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421215005.pdf>

- Silva, J. (2012). Estándares TIC para la Formación Inicial Docente. Una política en el contexto chileno. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Tondeur, J; Pareja, N; Braak, J; Voogt, J; y Prestridge, S. (2017). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off?. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157-177.
- Tort, M (1977). El cociente intelectual. Madrid: Siglo XXI Editores.
- UNICEF. (2011). La adolescencia temprana y tardía. Obtenido de unicef.org: <https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/La-adolescencia-temprana-y-tardia.pdf>
- UNICEF. (2020). *Niños, niñas y adolescentes en Chile 2020*. Obtenido de unicef.org: <https://www.unicef.org/chile/media/3371/file/Infancia%20en%20cifras.pdf>
- UNESCO (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. París: UNESCO.
- Valdes, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. México: Guadalajara.
- Vygotsky, L. S. (1972). El problema de la periodización por etapas del desarrollo del niño. *Problemas de Psicología*, 2(1), 114-123.
- Waskul, D. y Vannini, P. (2006) *The body in symbolic interaction*. Hampshire: Ashgate Publishing.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México. Pearson educación.

Anexos

Índice

-Entrevistas a estudiantes.....	115
-Entrevistas a docentes.....	117
-Tabla de análisis.....	119

Entrevista Estudiantes

Objetivo de la entrevista: Mediante las entrevistas se identificará las barreras presentes en la educación con modalidad online en Chile, específicamente en contexto de pandemia (covid-19), esto, lo evidencian docentes y estudiantes, asimismo se logrará identificar los elementos que convergen entre sí.

1.- ¿De qué forma accedes a tus clases? ¿cual/es? (AC)

-¿Cómo ha sido tu experiencia de clases online?, ¿Por qué? (EP)

Especificadores:

- **Diferencias** en relación al tipo de espacio (escuela/casa)
- **Valoraciones generales** (modalidad, interacción, etc)

2.- ¿Has tenido dificultades en tus clases online? (DD)

Especificadores

-**En relación al acceso:** (dificultades para **entrar** a las clases online).

-**En relación a:** la participación en clases.

-**En relación a:** hacer trabajos

3. ¿creen que han aprendido o no? (EA)

Especificadores:

-**Comparación:** -(año pasado)

- Para prestar atención (distracción).
- Comprender el contenido.
- Comprender lo que el profesor quiere que haga.

4.- ¿Te has sentido cómodo con las clases online? – (¿por qué?) (FE)

- ¿Qué te ha gustado menos?

- ¿Qué te ha gustado más de estas clases online?

- ¿Extrañas las clases presenciales? ¿Qué cosas? / Balance

5.- En relación a las actividades que te da la profesora ¿De qué forma las realizas? (TA)

-¿Has realizado trabajos en grupo?, ¿Qué fue lo que más te costó? (TA)

-¿Alguien te ayuda con tus tareas? ¿quién? (EA)

-¿La profesora te dice lo que tuviste bueno y malo de tus tareas? (EA)

Entrevista Docentes

Objetivo de la entrevista: Mediante las entrevistas se identificará las barreras presentes en la educación con modalidad online en Chile, específicamente en contexto de pandemia (covid-19), esto, lo evidencian docentes y estudiantes, asimismo se logrará identificar los elementos que convergen entre sí.

- 1.- ¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de enseñanza en contexto de pandemia? (EA)
- ¿De qué manera realizas tus clases online? (Modalidad) (EA)
- ¿Has usado material didáctico?, ¿De qué manera? (MD)

Especificadores:

-**Metodologías** que se utilizan en la clase.

- 2.-¿Consideras que el **factor emocional** ha intervenido dentro de tu experiencia de enseñanza en dicho contexto? (FE)

Especificadores:

- **Emociones** que está experimentando el profesor
- **Percepciones** sobre las emociones de los estudiantes y su incidencia en el proceso enseñanza-aprendizaje

- 3- ¿Has tenido alguna dificultad de acceso tecnológico durante este periodo? (AT)

Especificadores:

-Conectividad.

-Falta de aparato tecnológico.

-Aparatos tecnológicos obsoletos (no compatibles).

4.- ¿Manejabas las plataformas virtuales antes del contexto de pandemia? (CP)

-¿Has recibido capacitaciones para el manejo de plataformas online en este periodo?
(CP)

5.- ¿Qué tipo de actividades has realizado en clases? (EA)

-¿Se han podido llevar a cabo trabajos en grupo?, ¿Qué dificultades has identificado en esta modalidad? (EA)

6.-¿Has podido realizar retroalimentaciones?, ¿De qué forma? (RA)

Especificadores:

-Asincrónica/sincrónica.

-Frecuencia.

-Individual/general.

7.- ¿Cómo has atendido las necesidades educativas de los estudiantes? (NE)

Especificadores:

- Ritmo de aprendizaje.
- Estilos de aprendizaje.
- Necesidades educativas especiales.

Tabla de análisis.

	plataforma de acceso	Acceso tecnológico	Aprendizaje en relación al año pasado	Dificultades para aprender.
G1	asincrónica a wzp	No tiene objeto tecnológico para acceder a las clases.	“Este año es más fácil y le gusta.”	Dificultades para hacer pruebas.
T2	sincrónica	No tiene buena señal donde vive	“Este año he aprendido, pero el año pasado aprendía mucho más y mejor.”	“Dificultad para comprender lo que dicen los/las profesoras y poder realizar bien los trabajos.”
T3	sincrónica	Tiene acceso pero dificultad en el computador (se descarga).	“creo que estoy aprendiendo (cómo el año pasado?) SI”	“a veces no entiendo lo que hay que hacer”

	Comodidad online	Qué les gusta más	Qué les gusta menos	Qué extrañan	
G1	sí	Lenguaje	Naturaleza	Salir de su casa	
T2	sí	Estar en su casa con los gatos	La señal	Estar con sus amigos	
T3	sí	“de que así estoy aprendiendo, estoy	Lo que menos me ha gustado	jugar con mis compañeros, porque	

		siendo un poquito más inteligente que antes y eso	es no estar con mis compañeros”	ahi jugabamos mas de lo que estoy en la casa	
--	--	---	---------------------------------	--	--

	Formas de realizar actividades	Trabajo en grupo	Reciben ayuda en sus tareas	Retroalimentación
G1	Actividades individuales, se realizan y mandan por whatsapp	No	Papá.	No, no me dicen.
T2	Clases que manda el profesor o la profesora las hago a veces por Word, o veces por el cuaderno.	No	Mamá y hermana.	Sí, me revisan lo que hago y me dicen lo que tuve bien y lo que tuve mal.
T3	"Primero tengo que entender, y luego (...) como que, si no estamos con la profesora como que busco información sobre eso	NO	Mi mamá y mi abuela	Si, lo hace pero se tarda un poquito de tiempo, porque hay como 34 de mi colegio, entonces se tarda un poquito

	Acceso tecnológico o modalidad para clases	Factor emocional	Dificultades tecnológicas
R1	Guías, videos whatsapp, zoom y classroom (Asincrónica)	Estrés, ansiedad.	Dificultades de señal. Aparato tecnológico de uso compartido y defectuoso.
J2	Zoom, Meet., Youtube, PPT.	Ansiedad, estrés, angustia	No entiende las plataformas.
C3	Mediante guías.	Agotada, colapsada, angustia,	Dificultades de señal y al momento de realizar grabaciones (cápsulas)

	Manejo previo de plataformas	Capacitaciones para el manejo de plataforma	Tipo de actividades
R1	No.	No.	Pruebas escritas, investigaciones, informes, disertaciones. Trabajo en grupo.
J2	No.	No.	Guías, análisis de canciones, ejercicios vocales, etc. No trabajo en grupo.
C3	No.	Ninguna.	Solo trabajos de guías y trabajos prácticos individuales como los ejemplificados más arriba. .

	Retroalimentación	Como abarca las NNE	Aspecto emocional con respecto a los estudiantes
R1	Sí, de manera individual.	No las abarca.	Inseguridad,estrés e inestabilidad emocional.
J2	Sí, individuales.	Diversificación: Realiza ejercicios diferentes a un estudiante con NEE para lograr un mismo OA.	Búsqueda de interacción social, ansiedad, estrés, tristeza.
C3	He realizado retroalimentaciones individuales	Flexibilización y ayudas dentro de lo que sabe y puede para que entiendan en su mayoría el contenido, en lenguaje y matemática tienen a una Dife.	Han sufrido muertes y padres sin trabajo, se observan desmotivados.