ISBN: 978-9930-548-30-1

Internacional de la Educación
América Latina
IEAL

EXPERIENCIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS Y LABORALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN TIEMPOS DE LA COVID-19, EN AMÉRICA LATINA

371.350.98
I61e Internacional de la Educación América Latina

Experiencias didáctico-pedagógicas y laborales de la práctica docente en tiempos de la covid-19, en América Latina / Internacional de la Educación América Latina ; José Manuel Valverde Rojas, coordinador general de la investigación ; Angélica Barboza Leitón, Patricia Carrillo Valverde, Silvia Arce Solano, investigadoras. San José, Costa Rica : Editorial Internacional de la Educación América Latina, 2022.

226 p.

ISBN 978-9930-548-30-1

1. INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. 2. MÉTODO DE ENSEÑANZA. 3. EDUCACIÓN A DISTANCIA. 4. COVID-19 – ASPECTOS EDUCATIVOS. 5. AMÉRICA LATINA. I. Valverde Rojas, José Manuel. II. Barboza Leitón, Angélica. III. Carrillo Valverde, Patricia. IV. Arce Solano, Silvia. V. Título

Publicado por Editorial Internacional de la
Educación América Latina en 2022.

EXPERIENCIAS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICAS Y LABORALES DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN TIEMPOS DE LA COVID-19, EN AMÉRICA LATINA

Internacional de la Educación
América Latina
IEAL

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN AMÉRICA LATINA (IEAL)
OFICINA REGIONAL, SAN JOSÉ, COSTA RICA

Tel **(506) 2234-8404**
Apartado Postal **1867-2050**
Correo **america.latina@ei-ie-al.org**
Página web **www.ei-ie-al.org**
Portal **www.educacionpublica.org**
Observatorio **www.observatorioeducacion.org**

EQUIPO DE COORDINACION DE LA OFICINA REGIONAL IEAL
Combertty Rodríguez (Coordinador Principal Regional IEAL)
Gabriela Sancho (Coordinadora Regional IEAL)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN
José Manuel Valverde Rojas, Coordinador General
Angélica Barboza Leitón, Investigadora
Patricia Carrillo Valverde, Investigadora
Silvia Arce Solano, Asistente de investigación

Revisión filológica: **Lucía Zúñiga Solano I** Diseño: **Estudio Casarli, Buenos Aires, Argentina**

Disponible para descargar en formato electrónico en: **www.ei-ie-al.org**

/ie.americalatina /inteducacion /ieal /internacionaldelaeducación

creative commons

Reconocimiento-NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

Lärarförbundet
UTDANNINGS FORBUNDET

CONTENIDOS

Presentación 8

1. Introducción 10

2. Aspectos conceptuales 16

3. Principales repercusiones de la pandemia por covid-19 en la continuidad del curso lectivo en América Latina 25

4 La experiencia de Argentina 29

4.1 Contextualización 29

4.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia? 35

4.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia? 38

4.4 ¿En qué condiciones socio-laborales se impartieron lecciones durante la pandemia? 47

4.5 Reflexiones a partir de la experiencia de Argentina 50

5 La experiencia de Brasil 52

5.1 Contextualización 52

5.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia? 58

5.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia? 61

5.4 ¿En qué condiciones socio-laborales se impartieron lecciones durante la pandemia? 71

5.5 Reflexiones a partir de la experiencia de Brasil 74

6. La experiencia de Chile 77

6.1 Contextualización 77

A. La experiencia educativa en los centros educativos formales (regulares) 83

6.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia? 84

6.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia? 86

6.4 ¿En qué condiciones socio-laborales se impartieron lecciones durante la pandemia? 93

B. La experiencia educativa en los centros educativos no formales (no convencionales) 94

6.5 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia? 95

6.6 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia? 96

6.7 ¿En qué condiciones socio-laborales se impartieron lecciones durante la pandemia? 102

6.8 Reflexiones a partir de las experiencias de educación no presencial, en las propuestas educativas formal y no convencional 103

7. **La experiencia de El Salvador** 107

7.1. Contextualización 107

7.2. ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia? 113

7.3. ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia? 116

7.4. ¿En qué condiciones socio-laborales se impartieron lecciones durante la pandemia? 129

7.5. Reflexiones a partir de la experiencia de El Salvador 132

8. **La experiencia de Panamá** 136

8.1 Contextualización 136

8.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia? 142

8.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia? 145

8.4 ¿En qué condiciones socio-laborales se impartieron lecciones durante la pandemia? 157

8.5 Reflexiones a partir de la experiencia de Panamá 161

9. La experiencia de Perú 163

9.1 Contextualización 163

9.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia? 169

9.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia? 174

9.4 ¿En qué condiciones socio-laborales se impartieron lecciones durante la pandemia? 179

9.5 Reflexiones a partir de la experiencia de Perú 181

10. La experiencia de república Dominicana 183

10.1 Contextualización 183

10.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia? 188

10.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia? 189

10.4 ¿En qué condiciones socio-laborales se impartieron lecciones durante la pandemia? 201

10.5 Reflexiones a partir de la experiencia de República Dominicana 203

11. Conclusiones 206

12. Recomendaciones 213

13. Referencias bibliográficas 215

Presentación

Ante la llegada de la pandemia de COVID-19 a la región en el primer semestre de 2020, la Oficina Regional de la Internacional de la Educación América Latina (IEAL) se propuso registrar los cambios implantados en los sistemas educativos latinoamericanos, como consecuencia de las medidas tomadas por los gobiernos para hacer frente a la emergencia sanitaria.

Como resultado del proceso de registro se coordinó la realización de este informe: 'Experiencias didáctico-pedagógicas y laborales de la práctica docente en tiempos de la COVID-19 en América Latina', el cual sistematiza los datos recopilados por el equipo de investigación. Este informe final, síntesis del proceso investigativo, expone las principales repercusiones de la pandemia por COVID-19 en la continuidad de los cursos lectivos en los países de la región. Se presentan las experiencias de Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, Panamá, Perú y República Dominicana. En cada apartado se comparte información de contexto sobre la realidad de cada uno de los países, y de seguido se analizan las formas y estrategias asumidas para impartir lecciones durante la pandemia, así como las condiciones socio-laborales de las personas trabajadoras de la educación encargadas de esta ardua tarea.

Este documento incluye un apartado de conclusiones, donde se hace un balance del resultado de la implementación de las modalidades educativas no presenciales (virtual, a distancia, remota) en los sistemas educativos públicos de América Latina y sus consecuencias didácticas, pedagógicas y en tema de derechos laborales.

Finalmente se detallan una serie de recomendaciones surgidas a partir del análisis sobre el impacto de la pandemia y las medidas de distanciamiento físico y confinamiento en los sistemas educativos públicos.

La Internacional de la Educación América Latina y sus organizaciones afiliadas continuarán reflexionando sobre la situación de la educación pública de la región en el marco del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, motivando diálogos orientados a asegurar que los gobiernos latinoamericanos se comprometan a recuperar el terreno perdido y avanzar asegurando el derecho a la educación pública de calidad para toda la población.

Esta investigación se realizó con el apoyo solidario y financiamiento de las organizaciones hermanas afiliadas a la Internacional de la Educación (IE) Lärarförbundet de Suecia y UEN de Noruega.

Combertty Rodríguez
Coordinador Principal Regional IEAL

1.Introducción

El desencadenamiento de la pandemia por COVID-19 en América Latina, a partir del mes de marzo de 2020, obligó a los diferentes países de América Latina a suspender las clases presenciales. Luego de varios meses de interrupción del ciclo lectivo, los gobiernos diseñaron diferentes estrategias para retomar las clases de manera no presencial, es decir, virtual, a distancia, remota, o alguna otra modalidad[1].

En la mayor parte del tiempo transcurrido hasta ahora, la atención de las autoridades educativas ha estado centrada en lograr la continuidad del ciclo lectivo, si es posible de manera presencial, o, de lo contrario, en alguna de las otras modalidades. La preocupación primordial es que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes continúen recibiendo lecciones.

Si bien es cierto, lograr la continuidad del ciclo educativo es un aspecto crucial, resulta igualmente importante preguntarse sobre las repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, más específicamente en el plano didáctico-pedagógico, que está teniendo el desarrollo de las modalidades no presenciales que vienen aplicando los centros educativos públicos en la región.

Para la Internacional de la Educación de América Latina (IEAL), la dimensión didáctico-pedagógica que conlleva todo proceso de enseñanza aprendizaje ha sido siempre uno de los aspectos medulares de la práctica docente, que merece convertirse en un espacio de reflexión y formación docente permanente. Por eso mismo, desde el año 2011, la IEAL ha venido impulsando encuentros regionales, espacios de formación, reflexión e intercambio de experiencias educativas, en el marco del denominado "Movimiento Pedagógico Latinoamericano", entre cuyos objetivos está la elaboración de propuestas pedagógicas docentes alternativas, que sirvan de base en el diseño de políticas públicas, que contribuyan en el proceso de transformación de los sistemas educativos de la región en una perspectiva liberadora, humanista, participativa, integral.

Por esa razón, entre los meses de a abril y julio de 2021, la IEAL llevó a cabo un primer esfuerzo de investigación, de carácter exploratorio, en tres países de la región (Honduras, Costa Rica y Paraguay), orientado a conocer las implicaciones didáctico-pedagógicas de la implementación de la modalidad de clases no presenciales en los países de la región latinoamericana, en el contexto de la pandemia por COVID-19[2].

[1] Las características que asumen las clases no presenciales varían de un país a otro, en dependencia del contexto nacional y educativo y, muy especialmente, de la disponibilidad de conectividad a internet. En el capítulo 2, se definen las modalidades de clase más utilizadas en los países estudiados.

[2] IEAL (2021). Presencialidad vs Virtualidad: ¿Y lo pedagógico qué?

Entre los principales hallazgos de este estudio cabe mencionar los siguientes:

Los centros educativos consultados, en su totalidad, enfrentan tres problemas para impartir lecciones en modalidad virtual:

• La falta o deficiente conectividad a internet que padece un amplio sector de la población escolar, especialmente la población de menores ingresos.

• La falta de conocimiento y/o manejo por parte del personal docente de las tecnologías de la información y la comunicación (las TIC), en especial los recursos tecnológicos que se utilizan en el campo de la educación.

• La falta de conocimiento y poco nivel de familiaridad de la población escolar y sus progenitores con las TIC, en especial de las plataformas tecnológicas que se utilizan en el campo de la educación.

Esos tres problemas impiden o dificultan las posibilidades de recibir clases en las modalidades no presenciales (virtual, a distancia, otras), hecho que ha llevado a los centros educativos a recurrir a otras formas de impartir lecciones, tales como las clases semipresenciales, remotas, o incluso teniendo que realizar los docentes y las docentes visitas a la comunidad u hogares de las personas estudiantes.

Las entrevistas realizadas al profesorado, estudiantes, así como a padres y madres, arrojó las siguientes opiniones:

• En los hogares, con suma frecuencia, la población estudiantil no cuenta con las condiciones adecuadas para recibir lecciones. Algunos de los problemas que suelen presentarse es que no cuentan con el espacio físico necesario, hay mucho ruido propio de la vida en familia, les cuesta concentrarse, o sufren interrupciones por visitas u otro tipo de eventos familiares. Además, las los papás y mamás señalan no sentirse preparados/as para brindarle a sus hijos/as el apoyo u orientación que requieren, ya que no tienen conocimiento de la materia, o no manejan la parte didáctica (cómo explicar o enseñar sobre un tema).

• El personal docente, además de coincidir con los señalamientos anteriores, indica que, con frecuencia, enfrentan problemas como que el estudiantado no se conecta a la hora indicada, se distraen fácilmente, no ponen atención, se cansan, o simplemente no se conectan porque se les

olvidó hacerlo, o les dio pereza. Además, señalan que no siempre pueden contar con el apoyo de los papás y las mamás, ya sea porque andan trabajando o porque simplemente no les preocupa.

Evidentemente, esos diferentes aspectos le plantean a la persona docente serios problemas para impartir lecciones y garantizar que el proceso de aprendizaje ocurra y brinde buenos resultados. De hecho, la totalidad de personas docentes consultadas coincidieron en señalar que, con dificultad, logran cubrir el 50 % de la materia prevista y, con frecuencia, apenas logran hacerlo en un 25 % o menos. Eso, en buena medida, porque a las dificultades ya expuestas se suma que el número efectivo de horas clase suele ser mucho menor que las que se imparten en un curso lectivo normal.

Los problemas mencionados representan, ya de por sí, una gran dificultad, desde el punto de vista didáctico-pedagógico, para impartir lecciones y obtener los resultados escolares planificados, de acuerdo con el programa de estudios vigente. Sin embargo, en consulta realizada al profesorado sobre este aspecto en específico, aportaron más elementos que interesa mencionar:

• El programa de estudios, en sus contenidos, y especialmente en su didáctica, no está diseñado (pensado) para impartirse en otras modalidades que no sea la presencial. Además, las personas docentes no están preparadas o no tienen la formación necesaria para hacer la adecuación didáctica que se requiere. Por tanto, cada docente rediseña los contenidos y la didáctica según sus propios conocimientos y su experiencia. Muy fuertemente asociado con esta dificultad está el hecho, anotado por varias docentes, de que la didáctica varía según el nivel educativo de que se trate. Esa distinción es particularmente importante, por ejemplo, cuando se está hablando de educación prebásica y educación básica, porque los objetivos formativos difieren significativamente entre uno y otro nivel.

• Limitaciones para acceder a diferentes plataformas tecnológicas, especialmente las relacionadas con el campo educativo, ya sea porque las personas docentes no las conocen o manejan, o porque sus estudiantes no pueden acceder a estas, pues los equipos que utilizan (computadora o móvil) no tienen la capacidad (memoria) para hacerlo.

• La sobrecarga de trabajo (por cantidad de estudiantes que debe atender, o por número de materias que debe impartir, o por las diferentes modalidades de clases que debe impartir -semipresencial y virtual-), no le permite contar con el tiempo necesario para poder rediseñar la parte didáctica de cada contenido, en consecuencia, generalmente, se ven en la obligación de recurrir a la técnica de compartir pantalla para la entrega de contenidos en formato de texto y/o ilustraciones (dibujos).

Los resultados obtenidos de este primer estudio motivaron a la IEAL a extender esta investigación a otros países de la región, con el propósito de retroalimentar una discusión profesional y académica más profunda y más amplia (inclusiva) en el seno del "Movimiento Pedagógico", acerca de la experiencia didáctico-pedagógica del personal docente que imparte lecciones en la modalidad virtual, remota y/o semipresencial.

La pregunta central que se planteó para el primer estudio se mantiene para esta segunda fase, a saber: ¿Cómo afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en los aspectos didáctico-pedagógicos, la implementación de las modalidades educativas no presenciales (virtual, a distancia, remota, entre otras) por parte de los sistemas educativos públicos de la región, a raíz del desencadenamiento de la pandemia por COVID-19?

Objetivo general:

Conocer las repercusiones que está teniendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes escolarizados, específicamente en los aspectos didáctico-pedagógicos, la implementación de las modalidades de educación no presenciales (virtual, semipresencial, remota, entre otras), en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Objetivos específicos:

a. Analizar la práctica docente, especialmente en los aspectos didáctico-pedagógicos, en las modalidades educativas no presenciales implementadas en el contexto de la pandemia por COVID-19.
b. Analizar las repercusiones, en el personal docente, los padres, las madres y el estudiantado, de la implementación de las modalidades educativas no presenciales.
c. Aportar elementos de análisis y reflexión al Movimiento Pedagógico Latinoamericano de la IEAL sobre los desafíos didáctico-pedagógicos que representa la implementación de las modalidades de educación no presenciales.

En esta oportunidad, se propuso llevar a cabo un estudio que comprende a siete países de la región latinoamericana, a saber: Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, Panamá, República Dominicana y Perú.

Esta investigación se llevó a cabo entre los meses de octubre 2021 y junio 2022. Las principales actividades para la realización de esta fueron las siguientes:

+ Revisión de documentación base (aspectos didáctico-pedagógicos de la educación no presencial en tiempos del COVID-19, evolución de la pandemia del COVID-19 en América Latina, entre otros).
+ Definición de criterios muestrales para selección de los centros educativos en cada país e informantes clave (encuestas a docentes, estudiantes y progenitores, así como entrevistas a docentes).
+ Elaboración de contextualización de cada país.
+ Elaboración de instrumento de encuesta y entrevista para aplicar a informantes clave.
+ Selección de personas por encuestar (escolares y progenitores) por parte de la persona designada como enlace en cada país.
+ Elaboración de base de datos para el procesamiento de la información de las encuestas.
+ Envío de cuestionarios vía WhatsApp, en formato Google Forms, a informantes seleccionados (docentes, estudiantes y progenitores), por país y centro educativo.
+ Revisión y depuración de la información de los cuestionarios recibidos.
+ Realización de entrevistas a docentes seleccionados en cada país.
+ Transcripción de entrevistas realizadas a docentes de cada país.
+ Análisis de información procesada (entrevistas y encuestas) por país.
+ Redacción de informes nacionales (siete países).
+ Redacción de informe final regional.

Con el propósito guardar la privacidad de las personas encuestadas y entrevistadas en cada país (docentes, estudiantes y progenitores), se omiten sus nombres. Cabe decir que, en el caso de las personas encuestadas, el instrumento se les hizo llegar vía WhatsApp, mientras que, en el caso de las personas docentes seleccionadas para la entrevista, esta se aplicó mediante una llamada de teléfono (vía WhatsApp), la entrevista se grababa y, posteriormente, era transcrita. Para seleccionar a las personas que serían encuestadas y/o entrevistadas, en cada país se contó con la colaboración de una persona que actúo como enlace. Esas personas colaboraron en identificar y seleccionar a las personas informantes, con sus respectivos nombres y números de teléfono. Seguidamente, se consigna el nombre de cada enlace, a quienes deseamos expresar nuestro agradecimiento por el interés y el apoyo brindado. Seguidamente, mencionamos el nombre de cada enlace.

Argentina: María Abal Medina (CTERA)
Brasil: Jordana Mercado (CNTE)[3]

[3] La compañera Jordana Mercado colaboró, además, en la redacción de los instrumentos en el idioma portugués, la realización de las entrevistas y la transcripción del portugués al español. Nuestro agradecimiento por su excelente trabajo y enorme disposición.

Chile: Marcelo Castillo Duvauhelle (Colegio Profesores de Chile) y Guillermo Scherping (Fundación INTEGRA)
El Salvador: Yesenia Solís (Andes 21 de Junio)
Panamá: Orfires Cruz (MPU)
República Dominicana: Yesenia Aquino
Perú: Juan Paco Acasiete (SUTEP)

Este informe está organizado en 13 capítulos. En el primer capítulo, de carácter introductorio, se exponen los antecedentes, objetivos y alcances de la presente investigación. En el segundo capítulo, se exponen algunos conceptos básicos sobre el tema de educación, pedagogía y didáctica, así como sobre las diferentes modalidades de clase que se impartieron en la región en el contexto de la pandemia por COVID-19. En el capítulo tercero, se incluye lo expuesto en la primera investigación realizada, en relación con las principales repercusiones de la pandemia por COVID-19 en la continuación del curso lectivo en América Latina. En los capítulos cuarto a décimo, se exponen los resultados de esta investigación por país. En el capítulo décimo primero, se exponen las conclusiones finales y en el capítulo décimo segundo las recomendaciones. El capítulo 13 está dedicado a presentar las referencias bibliográficas.

Como fue señalado, el propósito es que este estudio propicie y apoye un proceso de reflexión y análisis en el seno del "Movimiento Pedagógico Latinoamericano" que promueve la IEAL, sobre las prácticas pedagógicas-didácticas docentes durante la pandemia, las condiciones laborales que enfrentó el personal docente en ese período de tiempo y los retos, desafíos que se derivan de esa experiencia, con miras a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en modalidades no presenciales.

2. Aspectos Conceptuales

En la primera investigación realizada para la IEAL (2021), se definieron algunos conceptos que se consideró importante y necesario exponer para abordar el tema de las estrategias didácticas empleadas por el personal docente en las modalidades no presenciales, en el contexto de la pandemia por COVID-19.

En este informe, se retoman y amplían algunos de esos conceptos, partiendo de los nuevos hallazgos y la expzeriencia acumulada en esta segunda investigación. Según el concepto de la UNESCO, en esta investigación, cuando se habla de educación, se está haciendo referencia a la educación formal, según la siguiente definición:

La educación formal es la educación institucionalizada e intencionada, organizada por entidades públicas y organismos privados acreditados que, en su conjunto, constituye el sistema educativo formal del país (…) Usualmente, la educación formal tiene lugar en centros educativos cuya función primordial es impartir educación de tiempo completo a estudiantes dentro de un sistema concebido como una continua trayectoria de escolarización. La educación formal está relacionada a la etapa educativa previa al ingreso al mercado de trabajo y se ha descrito como la educación (formal) que normalmente recibiría, hasta antes de su primera entrada al mercado laboral, una persona que asiste a la escuela a tiempo completo. (UNESCO, 2011, p. 14)

Nicoletti (2020) señala que todo proceso educativo "formal" comprende varios componentes y agentes, a saber: la persona educadora, el educando o la educanda, la interacción entre ambos, la interacción con el ámbito institucional, el contexto espacio, el contexto temporal, el contexto socio-político-económico, los objetivos, los contenidos, los medios de transferencia del conocimiento, los mecanismos de asimilación del conocimiento y los mecanismos de evaluación.

De una u otra manera, todos esos elementos influyen en las características que asume el proceso educativo y lo determinan en sus resultados. En este trabajo, si bien se reconoce la importancia de todos esos componentes, el foco del estudio estará en el análisis de las implicaciones en el ámbito didáctico-pedagógico de las modalidades de educación no presencial que vienen implementando los sistemas educativos públicos de la región, en el contexto de la pandemia por COVID-19. En ese sentido, el énfasis estará puesto en el tema de los medios y mecanismos de transferencia y asimilación del conocimiento, según los contextos y condiciones particulares de cada país y de cada centro educativo. Además, interesa abordar el tema relativo a los cambios en las condiciones laborales que experimentó el personal docente como resultado de la implementación de las modalidades de clase no presenciales. Particularmente, interesa analizar los efectos en las jornadas de trabajo, intensidad del trabajo, afectación a su salud, entre otros aspectos.

La virtualidad en la educación no presencial

En los primeros días y semanas posteriores al desencadenamiento de la pandemia por COVID-19, se produjo una interrupción de las clases en la mayoría de centros educativos de la región. Luego de transcurrido cierto tiempo, las autoridades educativas de los diferentes países vieron la imperiosa necesidad de retomar el curso lectivo a través de modalidades no presenciales (educación virtual, educación a distancia, educación remota, entre otras). En las siguientes líneas, se hace un repaso de algunos de estos conceptos, con el propósito de que orienten en la identificación y análisis de las modalidades de enseñanza-aprendizaje que vienen implementando los países de la región seleccionados.

Un término muy empleado en el actual contexto de la pandemia por COVID-19 es el de virtualidad. Lévy (1998) la describe en los siguientes términos:

Cuando una persona, una colectividad, un acto, una información se virtualizan, se colocan «fuera de ahí», se desterritorializan. Una especie de desconexión los separa del espacio físico o geográfico ordinario y de la temporalidad del reloj y del calendario. Una vez más, no son totalmente independientes del espacio-tiempo de referencia, ya que siempre se deben apoyar sobre soportes físicos y materializarse aquí o en otro sitio, ahora o más tarde. Y, sin embargo, la virtualización les ha hecho perder la tangente. Sólo recortan el espacio-tiempo clásico en esto y ahí, escapando de sus trivialidades «realistas»; ubicuidad, simultaneidad, distribución fragmentada o masivamente paralela. (p. 14)

De esta definición interesa resaltar dos cosas. Por un lado, el señalamiento de que la virtualidad refiere al fenómeno de la desterritorialización de un acto comunicativo, la superación o rebasamiento de la variable territorio, como resultado de la existencia de redes electrónicas sincronizadas; por otro lado, el funcionamiento de ese acto en tiempo real, al interconectar en el tiempo procesos que se suceden en lugares (espacios) distintos (Lévy, 1998). Entonces, cuando se habla de virtualidad en educación, se trata del acto en el cual estudiantes y docentes se comunican mediante el uso de plataformas digitales o redes electrónicas sincronizadas.

Ibañez (2020) define la educación virtual en línea (sincrónica)

Como aquella en donde los docentes y estudiantes participan e interactúan en un entorno digital, a través de recursos tecnológicos haciendo uso de las facilidades que proporciona el internet y las redes de computadoras de manera sincrónica, es decir, que estos deben de coincidir con sus horarios para la sesión". (subrayado nuestro) (Ibáñez, 2020)

Esta modalidad requiere obligatoriamente recursos tecnológicos como una computadora o tableta, conexión a internet y la utilización de una plataforma multimedia.

Este mismo autor define la modalidad de educación virtual fuera de línea (asincrónica) de la siguiente manera

La educación fuera de línea funciona de manera asincrónica, es decir, que los docentes no tienen que coincidir en horarios con los alumnos para las sesiones. Este método es parecido a la educación a distancia, pero estrictamente con recursos tecnológicos solamente. Los materiales del curso o documentos se subirán a la plataforma elegida para que los alumnos puedan revisarlos, y normalmente se discuten dudas en foros públicos para todo el grupo. (Ibáñez, 2020)

De lo expuesto hasta aquí interesa destacar dos aspectos. En primer lugar, la importancia de referirse de manera correcta a la modalidad de prestación del servicio educativo que se viene empleando en los diferentes países de la región a raíz de la pandemia por COVID-19. En segundo lugar, como lo señalan Guadalupe y Rivera e Ibañez, en varias de las experiencias de América Latina, lo que está ocurriendo en realidad es el traslado de los cursos que se venían impartiendo presencialmente en el aula, a una modalidad remota, para alcanzar los mismos objetivos que se habían definido para la presencialidad. En algunos casos, la modalidad remota de prestación de los servicios educativos incluye la modalidad virtual, en línea y/o fuera de línea, las cuales se combinan o suceden de manera concatenada como parte de la estrategia comunicacional que emplean las personas docentes para llegar hasta donde se encuentran sus estudiantes.

Aspectos didáctico-pedagógicos

Como señala Nicoletti (2020), todo proceso educativo “formal” comprende varios componentes y agentes. En esta investigación, la atención estuvo focalizada en el análisis de los cambios a nivel didáctico-pedagógico que conlleva la implementación de las modalidades de educación no presencial en los países estudiados, teniendo como referencia el contexto espacio-temporal, el entorno educativo y los objetivos/contenidos del proceso educativo.

Siguiendo a Nicoletti, el proceso de enseñanza-aprendizaje lo entendemos como objeto de prácticas y de reflexiones, es decir, como objeto de conocimiento y de transformación por parte de sus agentes, de manera que se constituye en un elemento integrador y coherente entre la teoría y la práctica de la enseñanza (Nicoletti, 2016). Ahora bien, este proceso tiene arraigados dos conceptos paralelos y complementarios que es necesario distinguir: la

enseñanza y el aprendizaje. Mientras que enseñar es mostrar algo a las demás personas, el aprendizaje sería su proceso complementario, su efecto. Si bien es necesario diferenciar ambos términos en función de su especificidad, la enseñanza y el aprendizaje deben ser entendidos como aspectos interrelacionados bajo la denominación de relación didáctica.

En el desarrollo de esta relación didáctica se distinguen tres momentos. En primer lugar, está la formulación de objetivos, metas y proyectos del proceso de enseñanza, que sean adecuados a la realidad educativa. Luego, la persona docente debe poner en práctica los recursos y métodos didácticos planificados. Finalmente, está la evaluación. En este último momento, se corrobora el cumplimiento de los objetivos propuestos en la etapa de formulación, mediante los resultados obtenidos durante la ejecución (Nicoletti, 2016).

En la presente investigación, se buscó analizar la adaptación de las estrategias de enseñanza que desarrollaron las personas docentes en el contexto de la pandemia, así como el uso de técnicas y recursos pedagógicos acordes con esas condiciones no presenciales. Esto se realizó tomando en cuenta la relación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, como se mencionó anteriormente, y los mecanismos de transferencia y asimilación del conocimiento, según las condiciones particulares de cada país y centro educativo.

El abordaje de estas temáticas se realizó mediante la aplicación de entrevista y cuestionarios y, para ello, se construyeron una serie de preguntas que tomaron en cuenta tanto las estrategias de enseñanza, como las de aprendizaje, en relación con las modalidades durante la pandemia. A continuación, se plantea un esquema conceptual que describe las partes.

Estrategias didácticas. Con respecto a las estrategias didácticas, se recogieron algunas nociones que permiten comprender mejor qué son y cuáles son sus implicaciones.

Las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (Feo, 2015)

También se pueden considerar las estrategias didácticas como “el conjunto de actividades organizadas cuya meta es la construcción del aprendizaje y el alcance de los objetivos planteados” (Naranjo, 2020). Para Díaz (1998), estas son “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo de manera más profunda y consciente” (Referenciado en Flores, 2017).

Estrategias de aprendizaje. El aprendizaje es el medio mediante el cual adquirimos conocimientos, habilidades, valores, actitudes y reacciones emocionales (Ellis, 2005). Como lo señala esta autora, el aprendizaje puede ser definido como un cambio relativamente permanente tanto de la conducta, como de las representaciones mentales, producto de la experiencia (Ellis, 2005). Sin embargo, es fundamental señalar que este no es simplemente un proceso de adquisición o herencia pasiva de todos estos elementos señalados, sino que, retomando las propuestas de los teóricos del aprendizaje Vigotski y Piaget, esta es una construcción producto del sujeto en su interacción con el medio ambiente físico y social (Rodríguez, 1999).

Desde la perspectiva de Marzano y Pickering (1997), podemos identificar al menos cinco dimensiones de aprendizaje, las cuales es necesario tomar en cuenta para el desarrollo de las adecuadas estrategias pedagógicas.

+ La primera son aquellas actitudes positivas y percepciones de la persona acerca del aprendizaje, se relaciona con el clima y el entorno que la rodea.
+ La segunda son los aprendizajes que involucran la adquisición e integración del conocimiento a través tanto de la memorización, como de la secuencia de pasos.
+ La tercera son los aprendizajes que involucran la extensión y profundización del conocimiento, este nivel está principalmente relacionado con el desarrollo analítico a través de la inducción y la deducción.
+ La cuarta son los aprendizajes que involucran la utilización significativa del conocimiento.
+ Y, en el último nivel o dimensión, están los hábitos mentales, que la persona estructura para adquirir conocimiento, relacionada con la autonomía o la autorregulación.

Estas dimensiones no deben ser entendidas como categorías separadas, por el contrario, constituyen niveles en el que cada una permite el desarrollo de la siguiente y, por lo tanto, el ejercicio de todas debe ser tomado en cuenta en la planificación y puesta en práctica de las estrategias de enseñanza. Es decir, este proceso debe ser entendido no como algo individual, o bidireccional -entre la persona educadora y estudiante-, ni tampoco pasivo, sino que es un proceso social y activo. Como lo plantean Nieva y Martínez (2019):

Se concibe en el aprendizaje la unidad cognitiva afectiva del sujeto que integra la subjetividad y se desarrolla en el proceso de aprendizaje. En este proceso se establece la interiorización de significados dadas las vivencias y sentido personal que cobra el objeto de aprendizaje, a partir de la actividad y la comunicación con los otros y desde los otros (p.9).

En ese sentido, el interés de esta investigación no es evaluar el nivel específico al que se llegó en cada contexto educativo, sino comprender cuál ha sido el proceso seguido y el

alcance general del aprendizaje durante la pandemia. Como reconocen Nieva y Martínez (2019), el aprendizaje debe entenderse tanto desde lo cognitivo como desde lo afectivo-motivacional, factores en los que intervienen mediadores culturales y sociales.

Flores (2017) señala que las estrategias de aprendizaje son:

Todos aquellos procedimientos que realiza el estudiante de manera consciente y deliberada para aprender, es decir, emplea técnicas de estudio y reconoce el uso de habilidades cognitivas para potenciar sus destrezas ante una tarea escolar, dichos procedimientos son exclusivos y únicos del estudiante ya que cada persona posee una experiencia distinta ante la vida (Feo, 2015).

Condiciones para que se dé el aprendizaje significativo

¿Qué es aprendizaje significativo?:

Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje del alumno o la alumna depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por estructura cognitiva al conjunto de conceptos e ideas que una persona posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que la persona estudiante ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno o la alumna, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

¿Qué es asimilación de conocimientos?:

El principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente, que origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas previas que existen en la estructura cognitiva, propician su asimilación (Ausubel, 1983).

¿Qué son las estrategias de enseñanza?

Las estrategias de enseñanza son aquellas “donde el encuentro pedagógico se realiza de manera presencial entre docente y estudiante, estableciéndose un diálogo didáctico real pertinente a las necesidades de los estudiantes” (Feo, 2015). También pueden considerarse como “aquellas enfocadas en el docente, por tanto, se centra en el proceso de enseñanza, buscan promover y facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes” (Flores, 2017).

Desde esta perspectiva se toma en cuenta que no todas las estrategias de enseñanza tienen el mismo tipo de impacto en la construcción de conocimientos. Para que esta pueda ser realmente significativa:

El educador o la educadora deben investigar y conocer las condiciones del contexto y, por ende, de sus discentes para la realización del acto educativo, lo que le permitirá relacionar el contenido específico que enseña con las distintas realidades que podrían encontrarse en las aulas, aportadas por cada estudiante con quien trabaja, de ahí que en todo acto educativo enseñar e investigar están íntimamente relacionados, por lo que no es coherente ni consecuente el imaginar que uno solo de estos elementos pueda aparecer como un hecho aislado. (García, 2015)

El contexto dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es "el escenario donde se realiza el encuentro pedagógico, es fundamental que el profesor conozca el ambiente de aprendizaje para el diseño y selección de los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) además de los recursos y medios disponibles" (Feo, 2015).

Modalidades de enseñanza-aprendizaje no presencial en el contexto de la pandemia por COVID-19

Con el desencadenamiento de la pandemia por COVID-19, se produjo una interrupción de las lecciones presenciales en prácticamente todos los países la región. Pasados algunos días o semanas, las autoridades educativas de los diferentes países retomaron el curso lectivo en diferentes modalidades no presenciales, por ejemplo, lo que se dio en llamar modalidad virtual, a distancia, híbrida o mixta, entre otras. Seguidamente, se exponen las principales modalidades de clases no presenciales que se practicaron en los centros educativos estudiados, en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Cabe decir que, en cada modalidad identificada, existen algunas variantes, igualmente entre una y otra modalidad suelen darse otras combinaciones, debido a que cada docente tuvo que idear diferentes formas para poder impartir lecciones a sus estudiantes, algunas no previstas, o que incluso en un mismo grupo varían, según las condiciones que se presenten.

Modalidad virtual:

Esta modalidad se practica cuando docentes y estudiantes disponen de conexión a

internet con la calidad necesaria, por tanto, pueden impartirse lecciones en modalidad virtual (en línea), por tres o más horas cada día. En esta modalidad, los materiales se hacen llegar con frecuencia por el medio virtual y también tienen el recurso de utilizar la plataforma de WhatsApp para comunicarse con el estudiantado y sus papás o mamás.

Modalidad a distancia:

Esta modalidad se caracteriza porque el estudiantado recibe lecciones en sus casas y, si cuentan con servicio de internet, se conectan por un tiempo corto (40-50 minutos, máximo). Esta modalidad se practica por diferentes motivos: porque los y las estudiantes carecen totalmente del servicio de internet o el mismo es deficiente, entonces, solamente es posible hacerlo unos pocos minutos; porque el estudiantado es de corta edad; porque los padres o madres se oponen a que asistan al centro educativo a recibir clases, por la posibilidad de que se contagien de COVID-19.

En esta modalidad, el uso de la herramienta WhatsApp es fundamental, porque es el principal medio utilizado para mantener la comunicación docente-estudiante para el envío de audios y mensajes al estudiantado, envío y recepción de materiales y tareas. Cuando del todo la persona estudiante carece de servicio de internet, entonces los y las docentes les llevan los materiales a la casa, o bien, lo dejan en un lugar cercano para que el estudiantado o sus progenitores pasen a recogerlos, o se les deja en el centro educativo.

Modalidad híbrida o mixta:

Esta modalidad es una combinación de la modalidad semipresencial, en un horario recortado, con la modalidad virtual (en línea o fuera de línea). Esta modalidad casi siempre se imparte a estudiantes que tienen problemas con el servicio de internet. El tiempo que se conectan es a lo sumo de 40-50 minutos y la persona docente ocupa ese tiempo básicamente para impartir algunas instrucciones u orientaciones a los y las estudiantes. El resto del tiempo se comunican por WhatsApp, como en el caso anterior.

Modalidad semipresencial:

Esta modalidad consiste básicamente en una combinación de clases presenciales (en un horario reducido/recortado), con clases no presenciales (en casa), que se desarrollan casi siempre con el apoyo de la herramienta de WhatsApp, para el envío de audios y mensajes al estudiantado, envío y recepción de materiales y tareas. Se utiliza con frecuencia cuando no existe posibilidad de utilizar la modalidad virtual, porque

el servicio de internet es muy deficiente, o porque hay padres o madres que quieren que sus hijos o hijas reciban clases en modalidad presencial.

Queda claro que la pandemia por COVID-19 obligó a los sistemas educativos de la región a implementar otras modalidades de educación, que tienen como principal característica que docentes y estudiantes interactúan en un entorno dominado por el distanciamiento físico y, en algunos casos, utilizan algunos recursos digitales (computadora o teléfono móvil, principalmente) y algunas plataformas tecnológicas (WhatsApp, Zoom, Google Meet, entre otras).

Cuadro 1.
Modalidades de enseñanza-aprendizaje identificadas en los países estudiados

	País	Virtual	A Distancia	Mixta (Híbrida)	Semi Presencia
1	**Argentina**	3	1	2	4
2	**Brasil**	1	3	2	4
3	**Chile**				
	Formal	2	1		---
	No Convencional	1	---	2	---
4	**El Salvador**	1	2	---	3
5	**Panamá**	---	1	2	---
6	**República Dominicana**			2	3
7	**Perú**	---	1	1	---

Nota: El número en cada casilla se refiere a la modalidad que más se practicó en cada país, según la información obtenida en los cuestionarios y entrevistas realizadas. 1 significa que fue la modalidad más practicada en ese país; 2, la modalidad que le siguió en importancia; 3, la modalidad menos practicada en ese país, si se compara con las otras modalidades.

3. Principales repercusiones de la pandemia por covid-19 en la continuidad del curso lectivo en América Latina[4]

Según un estudio de CEPAL-UNESCO (2020), para julio de 2020 se había producido la suspensión de clases presenciales en más de 190 países en el mundo, con el fin de evitar la propagación del COVID-19. En América Latina, concretamente, este mismo estudio señala que para "mediados de mayo 2020, más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, había, dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe" (p. 1).

La suspensión de las clases presenciales obligó a las instituciones educativas a recurrir a otras modalidades de aprendizaje no presencial (virtual, híbrida, a distancia, semipresencial, entre otras), se hizo uso de recursos tecnológicos como el internet y las plataformas tecnológicas, así como a la puesta en práctica de nuevas estrategias didácticas, o readecuación de las que venía utilizando el personal docente.

De acuerdo con CEPAL-UNESCO (2020), de 33 países consultados, en 32 se suspendieron las clases presenciales en todos los niveles educativos y 29 mantenían una suspensión de clases a nivel nacional. Para el momento en que se recolectó la información, 165 millones de estudiantes fueron afectados por las medidas tomadas; además de la suspensión de clases, el cierre de escuelas afectó la alimentación y la nutrición de la población, especialmente de las personas más vulnerables.

El estudio en mención señala que en 29 de los 33 países analizados se han ideado diferentes modalidades de educación a distancia:

+ 26 países ofrecen aprendizaje **en línea** (internet),
+ 24 países ofrecen aprendizaje **fuera de línea,**
+ 22 países ofrecen aprendizaje en ambas modalidades (fuera de línea y en línea),
+ 4 países ofrecen aprendizaje exclusivamente en línea, y
+ 2 países ofrecen aprendizaje solo fuera de línea.

Como se desprende de este estudio, la gran mayoría de los países desarrolló la modalidad en línea o fuera de línea, o ambas modalidades, pero, claramente, se impuso retomar la continuidad del proceso educativo.

En este mismo informe, se señala que, mientras tres cuartas partes de estudiantes de escuelas privadas acceden a la educación a distancia, solamente la mitad de los que asisten

[4] *El contenido de este apartado se tomó del primer estudio de la IEAL (2021). Presencialidad vs Virtualidad: ¿Y lo pedagógico qué?*

a escuelas públicas tienen esa opción (p. 6). Además, se indica que la interrupción prolongada de los servicios de educación preescolar y de primera infancia

> ***priva a los niños y niñas de experiencias de aprendizaje necesarias para su pleno desarrollo, especialmente en esta etapa de su vida en que más las necesitan (…). En términos generales, el cierre de las escuelas está teniendo un impacto negativo importante en el aprendizaje de cada estudiante y en su capacidad para desarrollar habilidades sociales y de pensamiento crítico (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 6).***

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)(2020) menciona que, en coordinación con gobiernos nacionales y otros asociados, ha venido apoyando para que cerca de 42 millones de estudiantes reciban aprendizaje a distancia y en el hogar, a través de medios como la radio, televisión, internet y otras plataformas, sin embargo, reconoce que se necesita hacer mucho más para llegar a todo el estudiantado. De acuerdo con diferentes fuentes, al 28 de octubre de 2020, solamente trece países habían reabierto completamente las escuelas, y 38 % de los países tienen que decidir cuándo será el regreso a clases (p. 9).

Con la información presentada hasta aquí, queda claro que la pandemia por COVID-19 obligó inicialmente al cierre de los centros educativos en prácticamente la totalidad de países de la región, para posteriormente iniciar un proceso de apertura parcial con fuertes regulaciones.

Las consecuencias del cierre prolongado de los establecimientos escolares ha sido una de las principales preocupaciones de gobiernos, autoridades educativas, organismos internacionales y, en general, de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres y madres de familia).

+ UNICEF (2020) señala que el cierre prolongado de los centros educativos significa que cerca de 137 millones de niños, niñas y adolescentes no están recibiendo lecciones de manera presencial. En promedio, esta población ha perdido 174 días de aprendizaje y están en riesgo de perder todo un año escolar (p. 5).
+ De acuerdo con datos de UNICEF, un tercio de niños, niñas y adolescentes no recibe educación de calidad a distancia. “Los métodos de aprendizaje a través de internet, la televisión, la radio, los teléfonos inteligentes y SMS requieren de acceso a la tecnología que no está disponible en los hogares”, y los más afectados son los niños, niñas y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad (p. 13).
+ UNESCO proyecta que más de 3,1 millones de niños, niñas y adolescentes en América

Latina y el Caribe podrían no regresar nunca a la escuela, como consecuencia del COVID-19 (p. 14).[5]
UNICEF (nov. 2020) señala algunas consecuencias de no asistir a clases:

+ Pérdida de un horario de actividades diarias y la rutina escolar.
+ Imposibilidad de socializar con amigos y amigas.
+ Pérdida de la alimentación escolar.
+ Exposición a trabajo infantil, trata, embarazo en la adolescencia, explotación y abuso sexual, violencia intrafamiliar, etc.

Condicionantes estructurales en los sistemas educativos públicos para implementar la modalidad de educación remota:

El regreso a clases es ciertamente un acontecimiento sumamente positivo y necesario. En eso coincide la mayoría de las autoridades educativas de los países, así como la propia comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres y madres de familia). No obstante, también diversos sectores coinciden en reconocer algunos condicionantes estructurales que enfrentan los sistemas educativos públicos para implementar de una manera adecuada las modalidades de educación no presenciales.

Seguidamente, se expone una lista de algunos de esos condicionantes:

a. En la mayoría de los sistemas educativos públicos de los países de la región existe un déficit o carencia de propuestas educativas por medios digitales con las TIC. No es sino hasta que se presenta la pandemia por COVID-19 que las instituciones educativas hacen un esfuerzo por destinar mayores recursos humanos y materiales para atender este aspecto, sin embargo, eso ha sido insuficiente hasta el día de hoy.

b. En la mayoría de países de la región existe un acceso desigual (o nulo) a conexiones a internet de calidad y dispositivos electrónicos (computadoras, tabletas y teléfonos móviles) entre la población estudiantil, e incluso entre el personal docente, lo cual dificulta o impide mantener contacto con algunos grupos poblacionales de estudiantes, especialmente los de menores recursos económicos.

[5] En el estudio de UNICEF/PNUD, titulado COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública América Latina y el Caribe (PNUD LAC C19 PDS No. 20), cuya autora es Sandra García Jaramillo, se hace una amplia exposición de las repercusiones de la suspensión total o parcial de lecciones en la región.

c. En la mayoría de las instituciones educativas públicas, el personal docente carece de los conocimientos y la experiencia necesaria para la implementación de la modalidad remota de enseñanza-aprendizaje. Muchos países están haciendo ingentes esfuerzos por superar esta debilidad, sin embargo, la falta de recursos destinados a ese propósito, así como la escasa preparación y la poca experiencia acumulada, se convierten en obstáculos difíciles de superar en el corto tiempo.

Este listado de elementos no es exhaustivo, pero sí da una idea de los condicionantes estructurales para la puesta en práctica de una manera eficaz de otras modalidades de enseñanza-aprendizaje no presenciales.

En el siguiente capítulo, se expone de manera detallada cómo, en los países que incluye esta investigación, se impartieron clases en modalidades no presenciales y las repercusiones que tuvo esa experiencia en las condiciones laborales de las personas docentes, especialmente en lo que se refiere a jornada laboral y afectación a la salud.

4. La experiencia de Argentina

4.1. Contextualización

Argentina tiene una extensión de 3 761 274 km2 y se divide territorialmente en una Capital Federal, conocida comúnmente como Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y en 23 provincias (Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán).

De acuerdo con el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, la población total de Argentina es de 47 327 406 personas, de las cuales el 52,83% son mujeres y 47,05% son hombres (Gobierno de Argentina, 2022). Además, para el 2010, aproximadamente 955 032 habitantes se reconocieron como pertenecientes o descendientes de pueblos indígenas u originarios, distribuidos en 481 074 hombres y 573 958 mujeres (INDEC, 2010a).

En el primer semestre del 2021, el porcentaje de hogares argentinos bajo la línea de pobreza fue de un 31,2 %, equivalente a 2,9 millones de hogares, mientras que la población en esta condición ascendía a un 40,6 %, es decir, 11,7 millones de personas (INDEC, 2021b). En comparación con el segundo semestre del 2020, hubo una reducción de 0,4 puntos porcentuales en el caso de los hogares, y en 1,4 puntos porcentuales en el de las personas[6] (INDEC, 2021b).

Finalmente, la tasa de desocupación durante el tercer trimestre del 2021 fue de un 8,2 %, lo que significa una disminución de 1,4 puntos porcentuales con respecto a la tasa del trimestre anterior (9,6 %). En detalle, la tasa de desocupación de las mujeres de 14 años y más fue de un 9,0 %, y la de los hombres de un 7,7 % (INDEC, 2021a).

Sistema educativo público

El sistema educativo argentino tiene carácter federal y se organiza jurisdiccionalmente [7] de acuerdo con las provincias del país. Su regulación está a cargo de la Ley de Educación Nacional N.o 26.606, aprobada el 14 de diciembre de 2006, la cual establece que "La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria" (Artículo 16, Ley N.o 26.606, 2006).

[6] Para ese momento, el porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza fue de 31,6 %, y el de las personas de 42,0 % (INDEC, 2020b).

[7] Las jurisdicciones corresponden a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las 23 provincias; cada una de ellas cuenta con un ministerio o entidad que regula las instituciones educativas que le corresponden.

Además, la Ley estructura el sistema en cuatro niveles (educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior) y en ocho modalidades (educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria). Con respecto a las modalidades, el documento explica que son "opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales" (Artículo 17, Ley N.o 26.606, 2006).

A continuación, se describen los cuatro niveles del sistema educativo de este país.

Educación inicial

Uno de los objetivos de la educación inicial es "Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad" (Artículo 20, Ley N.o 26.606, 2006).

Este primer nivel se compone de dos opciones institucionales:
a. los jardines maternales, que atienden a las niñas y niños desde los cuarenta y cinco días hasta los dos años de edad, inclusive, y
b. los jardines de infantes, que reciben a la población desde los tres años hasta los cinco años inclusive.

Según datos de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020), la cantidad de estudiantes en este nivel durante el 2020 fue de 1 259 621 niñas y niños.

Educación primaria

El segundo nivel cubre a la población infantil desde los seis años de edad y tiene el propósito de "Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria" (Artículo 27, Ley N.o 26.606, 2006).

En este caso, las autoridades contabilizaron 3 576 579 estudiantes inscritos en la educación primaria durante el 2020 (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020).

Educación secundaria

Como lo describe la Ley, la educación secundaria "tiene la finalidad de habilitar a los/las

adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios" (Artículo 30, Ley N.o 26.606, 2006). Para alcanzar tal objetivo, este nivel se divide en dos ciclos: un ciclo básico o común y un ciclo orientado o diversificado, que contempla diversas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo.

En el 2020, la población estudiantil en el tercer nivel alcanzó los 2 776 911 estudiantes (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020).

Educación superior

De acuerdo con la Ley N.o 26.606 (2006), el último nivel se imparte tanto en universidades e institutos universitarios, como en institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Alfabetización

A partir de los datos obtenidos en el censo del 2010 (INDEC, 2010b), la tasa de analfabetismo en Argentina alcanzó el 1,9 %. De manera desagregada, la tasa de analfabetismo de los hombres (2,0 %) es ligeramente mayor a la de las mujeres (1,9 %).

Conectividad de los hogares con personas estudiantes

De acuerdo con la información de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), en el cuarto trimestre del 2020 un 63,8 % de los hogares argentinos tenía acceso a una computadora, mientras que un 90,0 % tenía conexión a internet. Con respecto a la población de cuatro años y más, los datos evidenciaron que el 87,9 % utilizaba el celular, el 85,5 % utilizaba el internet y el 40,9 % utilizaba la computadora (INDEC, 2020a).

En comparación con el cuarto trimestre del 2019, el uso del internet y del celular aumentaron 5,6 y 3,6 puntos porcentuales respectivamente, a diferencia del uso de la computadora, que disminuyó 0,5 puntos porcentuales[8] (INDEC, 2019).

Particularmente, las personas de cuatro a doce años utilizaron el internet en un 82,8 %, la computadora en un 39,1 % y el celular en un 63,0 %; por otra parte, en la población de trece a diecisiete años, el uso aumentó a un 95,3 % en el caso del internet, a un 54,4 % en la computadora y a un 92,7 % en el celular.

[8] El porcentaje de personas que utilizaron el celular, el internet y la computadora en el cuatro trimestre de 2019 fue de 84,3 %, 79,9 % y 41,4 % respectivamente (INDEC, 2019).

En el contexto de la pandemia, el Observatorio Argentinos por la Educación (2020) señaló que el 19,5 % de las y los estudiantes de primaria no contaban con el servicio de internet en el hogar, según los datos de la evaluación Aprender, realizada en el 2018. Las estadísticas varían a nivel provincial y demuestran la desigualdad entre estas. Por ejemplo, en Santiago del Estero (40,7 %), Formosa (37,7 %), San Juan (36,1 %), Catamarca (35,0 %), Misiones (35,0 %), Chaco (33,5 %) y Corrientes (33,3 %), el porcentaje de estudiantes que no tiene acceso a internet es considerablemente elevado; mientras que en la Ciudad de Buenos Aires (7,2 %), La Pampa (7,5 %) y Tierra del Fuego (8,0 %), el dato no representa ni el 10 %.

Por su parte, las personas estudiantes de secundaria que no tienen conexión a internet alcanzan el 15,9 %, aunque las diferencias también se reflejan entre las provincias: Salta (29,7 %), Catamarca (29,5 %), Formosa (29,5 %), Misiones (29,4 %), Corrientes (28,9 %), Jujuy (28,7 %), San Juan (27,8 %), Santiago del Estero (26,8 %) y Chaco (26,1 %) superan el 25 %, mientras que, nuevamente, en La Pampa (5,1 %), Ciudad de Buenos Aires (7,2 %) y Tierra del Fuego (7,5 %), el porcentaje no excede el 10 %.

Con apoyo también en los datos de Aprender 2017 y 2018, el CIPPEC (2020) expuso que el 53 % de las y los estudiantes vivía en condiciones de pobreza, en cuanto que el 5,8 % de las personas menores de 18 años vivía en hogares hacinados y el 56,1 % de los hogares tenía internet fijo. Además, el acceso a internet en los hogares de estudiantes de primaria de los estratos socioeconómicos más bajos era apenas de un 37,46 %, frente a un 99,49 % de los hogares de los estratos más altos; en secundaria, los porcentajes fueron un 54,5 % y un 97,8 %, en el orden respectivo (CIPPEC, 2020).

Por último, un 28,93 % de las personas estudiantes de primaria de los hogares ubicados en los niveles socioeconómicos más bajos tenía una computadora, en contraposición al 99,33 % de la población estudiantil que reside en hogares con condiciones socioeconómicas más altas. Las y los estudiantes de secundaria de hogares de estratos bajos que contaban con una computadora representaban un 54,8 % y, para aquellas personas de hogares de estratos altos, un 99,03 % (CIPPEC, 2020).

Alternativas de educación en la pandemia del COVID-19

La primera acción de las autoridades educativas ante la pandemia por el COVID-19 fue la suspensión de las lecciones presenciales el 16 de marzo de 2020. En ese momento, había 10 381 433 estudiantes inscritos en el sistema educativo, distribuidos en un 16,6 % en el nivel inicial, un 43,9 % en primaria y un 39,5 % en secundaria (CIPPEC, 2020).

Asimismo, el Ministerio de Educación (2020a) planteó, a través de la Resolución N.o 106/2020, el *Programa Seguimos Educando*, cuyos objetivos fueron:

+ Colaborar con la continuidad de las actividades de enseñanza en el sistema educativo nacional.
+ Asegurar la distribución de los recursos y materiales incluidos en el Programa.
+ Elaborar materiales y recursos para los núcleos de aprendizaje prioritarios correspondientes a cada nivel.
+ Elaborar y difundir materiales y recursos culturales para el uso familiar o comunitario.

Partiendo de dichos objetivos, el Programa proponía las siguientes acciones (Ministerio de Educación, 2020a):

+ Habilitación de la plataforma Seguimos Educando[9], la cual incluye diversos recursos de autoaprendizaje y sugerencias para las familias y docentes, como películas, entrevistas, propuestas didácticas y de comunicación por medio de redes sociales, entre otros.
+ Revisión y colocación de recursos educativos elaborados por las distintas jurisdicciones, universidades y otros organismos, en el portal www.educ.ar.
+ Producción y emisión de programación audiovisual a través de las señales de la Televisión Pública Argentina y sus repetidoras: Encuentro, Paka Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar.
+ Elaboración y entrega de material impreso para las poblaciones de las comunidades sin acceso a internet.
+ Elaboración y difusión de material educativo para redes sociales.
+ Diseño y distribución de estrategias didácticas y material de apoyo para las personas docentes.
+ Entrega de recursos didácticos y lúdicos para las niñas y niños del nivel inicial.
+ Elaboración y distribución de la colección de recursos culturales *Seguimos Educando.*
+ Disponibilidad de cursos autoasistidos en la plataforma del Instituto Nacional de Formación Docente[10].

El documento aclaró que "Las jurisdicciones podrán contar con los recursos ofrecidos por el Programa 'Seguimos educando' para organizarlos y sumarlos a sus planificaciones, de la manera que consideren pertinente" (Ministerio de Educación, 2020a). En este sentido, el CIPPEC (2020) mostró que la mayoría de las jurisdicciones utilizaron sus páginas web[11] y

[9] *www.seguimoseducando.gob.ar*

[10] *https://red.infd.edu.ar*

[11] *No obstante, la mayoría de los ministerios también colocaron en sus páginas web el link de acceso a la plataforma Seguimos Educando.*

redes sociales oficiales para difundir la información, mientras que algunas construyeron sus propias plataformas digitales o utilizaron las que ya tenían, ya que prevaleció "la preocupación por la adecuación de las propuestas nacionales a los contextos locales" (p. 6).

Asimismo, las entidades pusieron a disposición materiales digitales e impresos producidos tanto por las jurisdicciones como por el Ministerio de Educación, a la vez que crearon nuevos documentos dirigidos a las personas docentes, estudiantes, madres y padres. Otra de las medidas fue la difusión de programas educativos por medio de canales de televisión y estaciones de radio locales, así como por canales de YouTube, como complemento a las transmisiones nacionales.

De igual forma, algunas provincias recomendaron el uso de aplicaciones como Google Classroom, Zoom, Moodle, así como de los correos electrónicos institucionales y del WhatsApp para garantizar la comunicación entre las partes involucradas en el proceso educativo.

Cabe agregar que el 25 de agosto de 2020, el Consejo Federal de Educación (2020) emitió la Resolución CFE N.o 366/2020, en la cual se establecían tres formas de escolarización para garantizar la continuidad del proceso educativo: presencial, no presencial y combinada. Las jurisdicciones tenían la potestad de definir cuál modalidad aplicarían, así como las características y condiciones de cada una de estas.

A lo largo del 2021, la dinámica consistió en ese retorno a la presencialidad con el apoyo de la educación a distancia y, para el 2022, se espera que las clases se impartan completamente de manera presencial.

Dificultades del sistema educativo para impartir clases no presenciales

El Ministerio de Educación Nacional (2020b) identificó las tres principales dificultades para impartir y recibir clases en modalidades no presenciales:

Heterogeneidad en el tipo y la intensidad de los aprendizajes

Al respecto, el Ministerio de Educación (2020b) expuso que, durante el 2020, el 10 % de las personas estudiantes[12] mantuvo contacto con sus docentes solo dos o tres veces por mes, o incluso no tuvo contacto del todo. Además, se evidenció que esa comunicación fue mayor en el nivel primario (87 %), en comparación con el nivel secundario (54 %).

[12] Equivalente a aproximadamente un millón de estudiantes de todos los niveles educativos.

Desigualdad en el acceso a recursos digitales

La segunda dificultad está estrechamente relacionada con la barrera tecnológica y, en este sentido, el Ministerio de Educación (2020b) señaló lo siguiente:

> ***solo un tercio de las y los docentes tiene una computadora que puede usar de manera exclusiva; un 45% de los hogares no dispone de una computadora en funcionamiento y 53% no cuenta con una computadora liberada para uso educativo. Más del 80% de las y los docentes indicaron que la conectividad y el equipamiento tecnológico fueron las dos principales dificultades de sus estudiantes (p. 29).***

Riesgo de desvinculación del sistema escolar

Como consecuencia del poco contacto entre las personas estudiantes y docentes en un contexto no presencial, se aumenta el riesgo de la exclusión y del abandono de los estudios por parte de la población que no tiene las condiciones para conectarse a las clases. Por esta razón, las autoridades de educación propusieron el *Programa Acompañar: Puentes de igualdad*, que tenía como objetivo "identificar, revincular y atender de manera específica esta población, poniendo a disposición un conjunto de 'Puentes[13]' destinados a promover el regreso efectivo a la escolarización obligatoria" (Ministerio de Educación, 2020).

4.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia?

En Argentina se aplicaron cuestionarios a docentes, papás, mamás, hijos e hijas (escolares) de centros educativos ubicados en su mayoría en áreas urbanas y en el nivel de primaria.

La modalidades de clase que se impartieron durante la pandemia en la mayoría de centros educativos fueron a distancia, mixta y virtual. En algunos pocos centros educativos, aunque de manera ocasional, se impartieron lecciones en modalidad presencial, en un horario recortado[14].

Si bien hay algunos elementos que se repiten entre estas diferentes modalidades, hay también diferencias entre una y otra, lo que hace prácticamente imposible hablar de una modalidad en sentido puro o estricto. Seguidamente, se describen, a manera de ejemplo, cuadro modalidades.

[13] Con "Puentes", las autoridades se refirieron a la articulación entre actores nacionales y jurisdiccionales, desde una perspectiva interministerial e interseccional, para desarrollar acciones que garantizaran la inclusión de la población estudiantil que tuvo dificultades para ajustarse a la dinámica durante el 2020.

[14] No obstante, la mayoría de los ministerios también colocaron en sus páginas web el link de acceso a la plataforma Seguimos Educando.

Modalidad a distancia:

Esta modalidad se caracteriza porque las personas estudian desde sus casas y, prácticamente, no se recurre a la internet para comunicarse con el estudiantado, o se utiliza muy poco, sea porque estas personas tienen serias dificultades de acceso a ese servicio, porque del todo carecen de este, o porque su corta edad no permite utilizarlo. A continuación, se ponen ejemplos de las características que asume esta modalidad en algunos centros educativos estudiados.

Experiencia 1. Ante la falta de conectividad, el personal docente tomó la decisión de hacer "cuadernillos" y exponer ahí brevemente la materia de la semana y algunos ejercicios, para que los y las escolares los realizaran en sus casas. Los cuadernillos se entregaban al padre o madre del niño o niña en el centro educativo y, a la semana siguiente, tenían que devolverlos en el mismo centro educativo, según un horario previamente acordado.

Casi nunca usaban WhatsApp porque eran muy poco el estudiantado que tenía acceso a internet. Hubo semanas que del todo no podían moverse, entonces, hacían llegar los cuadernillos al centro educativo (T.1).

Experiencia 2. En esta experiencia, por tratarse de estudiantes de muy corta edad (primer grado) y no estar en posibilidad de utilizar el internet, se impartían las lecciones de la siguiente manera: una vez a la semana la persona docente iba al centro educativo y dejaba los materiales con las actividades que debía realizar el niño o la niña durante la semana. Posteriormente hacía lo siguiente:

A las 8.00 a.m., empezaba a comunicarme con la familia de los niños y las niñas por WhatsApp. Usaba emoticones y stickers, principalmente porque los niños aún no sabían leer. A las 5.00 p.m. de cada día, la familia me enviaba las tareas, fotografías o vídeos por WhatsApp, con el trabajo realizado por el niño. Utilizaba muchos audios, vídeos, y les incorporaba muchos brillos, luces, videojuegos, para que los niños se entretuvieran. (T.4)

Modalidad mixta o híbrida.

Esta modalidad era una combinación de la modalidad semipresencial, en un horario recortado, con la modalidad virtual, con conexión a internet. La clase semipresencial se impartía una hora a la semana, con los y las estudiantes que carecían de conectividad y el tiempo se ocupaba, básicamente, en dar algunas instrucciones u orientaciones al estudiantado . El tiempo que se les permitía reunirse era muy corto. La clase en modalidad virtual se impartía de día por medio, entre las 8:00 a.m. y las 12.00 p.m.

Al igual que en las anteriores modalidades, las personas docentes entregaban cuadernillos a sus estudiantes por diversos medios (correo electrónico, WhatsApp), o incluso a quienes no tenían conectividad les dejaban el cuadernillo en el centro educativo para que, cuando pasaran a retirar el paquete de comida, de una vez lo recogieran. Seguidamente, se describe la forma en que una de las docentes imparte lecciones en esta modalidad:

Preparaba la clase, digitalizaba los materiales y los subía a la plataforma. Con los estudiantes que tenían conectividad impartía la clase por la plataforma de Classroom o Google Meet y, con los estudiantes que no tenían conectividad, trabajaba con los cuadernillos. Calculando un grupo de treinta estudiantes, se conectaban alrededor de diez o quince estudiantes. (T.4)

Modalidad virtual (en línea).

En este caso, las clases se impartían de manera virtual (en línea) porque tanto el personal docente como el estudiantado contaban con conectividad. Las clases eran todos los días con una currícula planificada de previo con el centro educativo. Las clases eran en horas de la mañana o de la tarde. El día viernes, previo a la clase, le enviaban a cada escolar el cuadernillo vía "mail". Así narró una docente su experiencia de impartir clases por Zoom, en tiempos de pandemia:

El día lunes, ella se contactaba con los niños vía WhatsApp a las 8.00 a.m., para confirmar que habían recibido el cuadernillo que se les había enviado el viernes. A las 10.00 a.m. se conectaba con los niños y las niñas, vía Zoom, hasta las 11:20 a.m. Dependiendo de las demandas de los estudiantes, la clase se podía acortar o alargar un poco. Una vez terminada la clase, les asignaban una tarea para que la realizaran en la tarde en sus casas. Hacia el final de la semana los y las estudiantes tenían que entregar, mediante una foto, un video o un documento, evidencia del trabajo que habían realizado, o también podían llevarlo al centro educativo. (T.2)

Como se desprende de las experiencias descritas anteriormente, las personas docentes recurrían a estrategias muy variadas para poder impartir lecciones, según las posibilidades de sus estudiantes. Lo común era la utilización de cuadernillos y el WhatsApp como principal medio de comunicación con el estudiantado. Cada docente se ideaba los materiales y los recursos técnicos por emplear, según su creatividad, nivel de manejo de las plataformas tecnológicas y, obviamente, las condiciones particulares de sus estudiantes. Este aspecto se verá con mayor detalle en el siguiente apartado.

El recurso tecnológico más utilizado por las personas docentes para impartir lecciones era la computadora, de escritorio o portátil, sin embargo, hubo docentes que, al carecer de ese recurso, se vieron obligados a impartir lecciones con un teléfono móvil. Evidentemente, eso les representó una gran limitación. El internet que mayoritariamente utilizaron fue el de su

hogar y el servicio o la calidad de la señal la evaluaron como muy buena. Aunque en menor cantidad, hubo docentes que utilizaron el servicio de internet de su centro educativo, porque les quedaba más cómodo, o porque el servicio de su casa no contaba con una señal de buena calidad. En el caso de las personas escolares, el dispositivo que más utilizaron fue el teléfono móvil y coincidieron en señalar que la señal de internet era de muy buena calidad.

Ahora bien, el cómo impartían lecciones las personas docentes en este contexto se verá en el siguiente apartado.

4.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia?

Un aspecto que interesa abordar en este estudio es la didáctica del proceso educativo llevado a cabo por las personas docentes, en la modalidad no presencial, durante la pandemia. La didáctica, como ciencia de la educación, estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de organizar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de quienes se educan. Para conocer al respecto, se profundizó en cómo se llevó a cabo la tarea docente, cómo se construyeron experiencias y dispusieron los escenarios de aprendizaje en el contexto actual. Además, se consultó sobre los recursos y estrategias didácticas, así como los pasos de selección y organización de la situación de aprendizaje en cuanto a planificación, desarrollo de lecciones y evaluación de los procesos.

Planificación, inicio y desarrollo de las lecciones

La planificación de las lecciones es el primer paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Argentina las personas docentes se guiaron principalmente por el currículo priorizado de las autoridades de educación. Reconocen que partieron de estos contenidos, pero los adaptaban de acuerdo con las necesidades de tiempo y a las actividades que funcionaban para el grupo de estudiantes que tenían. En algunos casos, tomaron como base el planeamiento que habían realizado a principios del 2020 y, de igual forma, lo adaptaron al contexto. También hay docentes que señalaron llevar a cabo esta etapa en conjunto con sus colegas, para ello montaban un documento en Google Drive que podían elaborar y modificar conjuntamente. Así, cada persona aportaba una parte, algunas aportaban textos, otras videos o actividades y este material se utilizaba en el desarrollo de las clases. Quienes trabajaron de esta forma señalan que al principio fue complicado, pero luego fluyó.

Otra parte de la planificación era la elaboración y distribución de los cuadernillos de trabajo que se hacían siguiendo los lineamientos curriculares y, según el caso, se les hacían modificaciones, o en otros casos los elaboraba cada persona. Estos recursos incluyen las instrucciones, materiales y actividades que realizarán en clases durante la semana. Además, el profesorado buscó y elaboró recursos audiovisuales más interesantes o llamativos para sus estudiantes, como audios y videos con brillos, luces, también incorporaron materiales concretos, videojuegos y redes sociales como TikTok para que el trabajo fuera más interactivo. Es importante resaltar que este proceso de selección o creación de materiales tiene su complejidad, como lo menciona la siguiente docente:

No es lo mismo hacer la preparación de las clases presenciales a tener que buscar los materiales por el internet, porque, a pesar de que son muy interesantes, a veces abarcan demasiado y eso no es lo que se necesitaba para la clase. (T.3)

Para contactar al estudiantado y enviar el material elaborado, las personas docentes probaron con diferentes medios y plataformas, la más utilizada fue WhatsApp, también experimentaron con Facebook, pero señalan que, en algunas ocasiones, dio resultado y, en otras, no. Adicionalmente, se utilizaron plataformas como Google Classroom, Meets, Zoom y, en menor medida, el correo electrónico. En los casos donde las personas estudiantes no tenían conectividad, los materiales se entregaban de forma presencial (T.3).

El inicio de la lección es un momento relevante dentro del proceso didáctico, ya que las estrategias utilizadas tienen como objetivo preparar qué y cómo aprender, e inciden en la activación de los conocimientos previos, antes de adentrarse en el tema propuesto. Al consultarle a las personas docentes sobre las principales estrategias llevadas a cabo, indicaron que lo que más se utilizó fue el uso de videos, objetos, imágenes y lecturas para identificar cuánto conocían del tema; también se hacía preguntas a al alumnado con el mismo fin, en menor medida, se les planteaban problemas prácticos para que resolvieran en clase, proponían experimentos o repasaban el tema anterior y lo vinculaban con el nuevo tema. En algunos casos, el profesorado enviaba el material de la semana previamente y, al inicio de la lección, hacía una introducción con un video o un cuento.

Para visualizar cómo se desarrolla este momento inicial, se presenta el siguiente testimonio:

Por ejemplo, con la Revolución Francesa, en la clase de Google Meet, la clase siempre iniciaba con el saludo y la toma de asistencia, a veces, se presentaban porque muchos de ellos no se conocían. Usaba un video para que funcionara como un disparador del tema, luego ella les explicaba en alrededor de diez y quince minutos. Con los estudiantes que no se podían conectar, ella hacía esa misma introducción, pero de manera escrita. (T.3)

El desarrollo de las lecciones es cuando la persona docente explica y profundiza a través de diferentes estrategias el contenido de la materia que brinda. Durante la pandemia, en Argentina se ha trabajado principalmente con un modelo de educación híbrida (clases a distancia y presenciales), o en línea. En las distintas modalidades, resalta como principal estrategia didáctica el uso de los cuadernillos de trabajo que habían entregado previamente, ya sea los de las autoridades de educación o los que elabora el profesorado.

Durante las lecciones, las personas docentes explicaban los cuadernillos u otros materiales que fueran a trabajar y se aclaraban las dudas. Estos materiales incluían lecturas, actividades y preguntas que los alumnos y las alumnas debían resolver, luego en clase se leían estas preguntas y se orientaban las respuestas con base en lo visto. Las personas docentes han señalado que era importante que estos cuadernillos llevaran muchas especificaciones para que los padres y madres de familia les pudieran explicar a los niños y las niñas las cosas y así completaran las guías, especialmente con quienes son de menor edad.

El trabajo con los cuadernillos era complementado con otros recursos, como el uso de videos o de las herramientas que tienen las plataformas digitales que se usaron para dar clases a distancia. Con respecto a los videos, se puede apreciar de mejor manera cómo se incorporan con el siguiente ejemplo que da una docente:

En la clase de lenguaje, por ejemplo, ella les dio un cuento impreso y luego lo complementó con videos en los que iban leyendo el mismo cuento y resaltando las palabras. También para reconocer las vocales abiertas y cerradas, envió un video de ella, donde pronunciaba más la boca para resaltar las letras A, E, O, y lo mismo con las letras I, U. Además, les ponía emojis que exageraban también la pronunciación. Los videos eran explicativos para el desarrollo de las guías. (T.4)

Para aquellos grupos que se conectaban por medio de plataformas, las personas docentes les ofrecían otras posibilidades didácticas para el trabajo durante las lecciones, como lo cuenta una de las docentes consultadas:

Utilizaba una pizarra para poder explicar en las llamadas. Adaptó una parte de su casa como si fuera un aula. Las llamadas eran por zoom, ahí utilizaba las salas compartidas, las pizarras virtuales y le trataba de sacar el mayor provecho a las herramientas que tiene la aplicación. (T.5)

Si bien las docentes han reconocido que los videos y las explicaciones enriquecían la clase, consideran que, con el material escrito, al menos había una manera de poder atender a al alumnado que no se podía conectar. Esto evidencia que, si bien existe una disparidad entre aquellas personas que se conectaban y las que no en términos de la

profundidad didáctica del proceso de enseñanza, hubo un esfuerzo por alcanzar a toda la población.

Al consultar a las personas estudiantes qué tipo de trabajos les dejaban para resolver durante las lecciones en pandemia, la totalidad señaló que debían resolver problemas y ejercicios, la mitad mencionó también que les ponían a buscar información en internet y, en menor medida, trabajos para realizar con la familia y/o la comunidad donde viven.

Es importante resaltar que, el proceso didáctico en su concepción más tradicional, implica que cada lección tenga un inicio, un desarrollo y un cierre. Sin embargo, durante la pandemia, las condiciones normales de clases fueron limitadas, especialmente el tiempo que tenían para abordar los temas cada día. Por esta razón, hubo docentes que se adaptaron a las condiciones llevando a cabo este proceso a lo largo de la semana, como lo ejemplifica la siguiente docente:

Normalmente, en lengua se iniciaba con un cuento, el primer día se habla de conocimientos previos, como los colores. El segundo día se pone el cuento. El tercer día se les pide que marquen las palabras que se repiten mucho. El cuarto día hacer una lista de esas palabras y para la semana siguiente hablan de palabras largas o cortas. (T.1)

Evaluación del aprendizaje

Para la evaluación del aprendizaje se utilizan estrategias de fin o cierre de la clase, que se presentan al término del contenido desarrollado, con el propósito de comprobar su asimilación por parte del estudiantado. Al respecto, el profesorado en Argentina, elaboró distintos tipos de asignaciones, una forma usual era trabajar con tareas cortas que dejaban al final del día, las cuales sacaban generalmente de los cuadernillos y luego otra al finalizar el tema. Un ejemplo de una tarea diaria es el siguiente:

Hicieron una pirámide de población a partir de las lecturas de texto, para comprender cómo estaba dividida la sociedad antes de la revolución, además de reconocer los privilegios de las clases sociales. Trabajaron mucho los derechos del hombre y del ciudadano, donde hacían cuadros y reconocían que las mujeres tuvieran acceso a ciertos derechos, usaron gráficos y datos. (T.3)

Adicionalmente, se aprovecharon los recursos de las plataformas digitales como Google Forms para elaborar tareas, porque eran concisos y funcionaban para recolectar la información. También, para la evaluación del desempeño oral, fueron muy relevantes los audios

de WhatsApp y las videollamadas, los cuales les permitieron al alumnado superar la timidez según señalan algunas personas docentes y, sobre todo en el caso de las videollamadas, verificar que realmente estuvieran haciendo sus tareas y aprendieran, porque, con los escritos, no había manera de saber si realmente lo hicieron los y las estudiantes.

En muchos casos, las personas docentes han mencionado que, debido a las limitaciones que tenían sus estudiantes, así como la misma dinámica de las clases no presenciales, no hacían pruebas como tal, sino que evaluaban el cumplimiento y desarrollo de las actividades, o bien, su participación durante las lecciones. Esto se reflejó también a la hora de la devolución de las evaluaciones, ya que las personas docentes revisaban las asignaciones o participación de las personas estudiantes y les respondían con palabras de apoyo, les enviaban felicitaciones o diplomas por correo, WhatsApp o presencial, según la manera en que habían entregado los trabajos. En general resalta el interés del profesorado de buscar formas de evaluación que validen el trabajo de del alumnado de manera positiva, como se aprecia en la siguiente cita:

Otro de los ejemplos fue cuando leyeron cuentos con lobos, ella descargó una aplicación donde podía hacer la animación de un lobo que hablara y felicitara a los niños. Para ellos fue muy significativo que el lobo de los cuentos les estuviera hablando. Los niños hacían la tarea porque querían recibir el saludo del lobo. (T.4)

Con respecto a las dificultades que enfrentaron las personas docentes consultadas para evaluar el aprendizaje durante la pandemia, la principal fue que no sabían si sus estudiantes eran quienes resolvían sus tareas o trabajos; luego, que no entregaban sus guías de trabajo o tareas y no comunicaban sus dudas o dificultades a la persona docente. En menor medida, señalaron que las personas estudiantes no se conectaban o no participaban en las clases virtuales y muy pocos consideraron que no tuvieron dificultades para valorar el aprendizaje de sus estudiantes. Otra de las principales dificultades que señalaron las personas docentes fue la desigualdad entre quienes tenían conexión a internet o dispositivos y quienes no, tal como lo plantea la siguiente docente:

Quienes no pudieron conectarse, por falta de recursos, entregaban los cuadernillos resueltos y fue muy poco el tiempo que teníamos para preguntarles sobre el mismo o hacerles una devolución. (T.6)

Inclusión de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje

Al consultar sobre los desafíos que enfrentaron las personas docentes para incorporar en sus lecciones a estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje, la mitad señaló no haber tenido ninguna dificultad para incluirles. Algunas instituciones educativas contaban con programas específicos para el apoyo a estudiantes con discapacidad, como menciona la siguiente profesora:

Tienen un programa que se llama Proyecto de Integración, que tiene una docente especializada en el tema, ella le ayudaba a las otras docentes a adaptar los materiales a las necesidades que tienen los chicos. (T.3)

Además, han señalado que, para poder darle un acompañamiento adecuado, a estas personas estudiantes fue fundamental el apoyo de las familias como pilares del aprendizaje. En algunos casos en que los niños o las niñas tenían más dificultades para comprender los temas, las personas docentes les daban un seguimiento individualizado, les hacían llamadas mediante WhatsApp o Zoom.

Para la otra mitad de docentes que sí tuvo limitaciones para hacerlo, han indicado como principales razones que el diseño de estrategias personalizadas para las personas con estas condiciones sobrepasaba su carga laboral y que la modalidad en que daban clases no le permitía trabajar de forma diferenciada. En menor medida, señalaron que no contaban con la formación profesional, conocimientos o herramientas que le permitían incluir a las personas con discapacidad o problemas de aprendizaje en sus lecciones que no conocieron si contaban con algún alumno o alumna en esta situación. Finalmente, señalaron como una problemática que en algunas ocasiones esta parte del estudiantado no podía conectarse virtualmente y, por esta razón, casi no hubo comunicación.

Contextos de aprendizaje

El contexto de aprendizaje es el lugar donde las personas aprenden o se favorece un tipo de aprendizaje. Ese ambiente ha estado destinado tradicionalmente a la escuela, la cual ha cumplido con esa función educacional de la sociedad. Antes de la pandemia, los espacios en que el estudiantado recibía lecciones y vivía se encontraban delimitados y separados uno del otro. Sin embargo, con la obligatoriedad de la educación a distancia, y el posterior surgimiento de otras modalidades mixtas, ambos entornos se convirtieron en uno solo. Por esta razón, fue relevante indagar sobre algunas condiciones de los contextos de aprendizaje en Argentina.

Gran parte del alumnado consultado señaló que cuenta con un espacio exclusivo para recibir clases o hacer los trabajos, mientras que el resto tuvo que recibir sus clases en áreas comunes (sala, comedor, cocina) donde hubo muchas distracciones. Esto contrasta con la percepción de los padres y madres ya que menos de la mitad consideró que sus hijos o hijas contaban con espacios exclusivos para estudiar, mientras que, para la mayoría, estos debían recibir clases en espacios comunes. La mitad de las personas estudiantes indicaron que contaban con el equipo (escritorio, silla, iluminación) adecuado para recibir clases y, en la misma proporción, debían compartir el espacio de estudio con otras personas de la familia que también estudiaban o trabajaban desde casa. Los padres y madres de familia que consideran que sus hijos e hijas contaban con el equipo necesario fue mucho mayor, pero concuerdan en que poco más de la mitad debe compartir ese espacio .

De lo que les ha gustado a los y las estudiantes sobre las clases a distancia, mixtas y semipresenciales, lo que más han señalado es que las tareas y trabajos eran más fáciles y que los horarios de clase eran más cortos. Otros aspectos indicados fueron no tener que ir al centro educativo todos los días y que las personas docentes utilizaban materiales más entretenidos para dar clases. Además, se ha resaltado el interés de las personas docentes por acompañar al alumnado como un aspecto positivo durante la pandemia, tal como lo señala el siguiente estudiante:

Dentro de lo posible, los docentes se han preocupado y me han ayudado, ocupándose de ver por qué no hacía tales tareas, por ejemplo, escribiéndome para ver que esté bien. (T.7)

Esto último concuerda con la percepción de los padres y madres de familia sobre lo que más le ha gustado a sus hijos e hijas de las clases durante la pandemia, ya que, en primer lugar, mencionan que ahora las personas docentes conocen más la realidad de su hogar. En segundo lugar, señalaron que podían participar de algunas lecciones desde casa y, en menor medida, que los horarios de clase eran más cortos y que también les gustaba no tener que ir al centro educativo todos los días.

Sobre lo que no les ha gustado de las clases durante la pandemia, las personas estudiantes consideran principalmente que esa modalidad de clases no les motivaba a aprender, además les incomodaba usar el barbijo (cubrebocas, mascarilla) así como que les resultaba difícil entender a la persona docente cuando hablaba con esta. Tampoco les ha gustado no poder compartir con sus compañeros y compañeras de clase. Es interesante señalar que, desde la perspectiva de sus padres y madres, este último aspecto señalado es más bien el de mayor relevancia, es decir, el que menos les ha gustado, pero concuerdan en que, en segundo lugar, está el uso del barbijo (cubrebocas/mascarilla) para ir a clases, porque estos

les incomodaban, luego que los materiales que les entregaban las personas docentes no eran suficientes para comprender toda la materia y que las formas de recibir clases que se impartieron durante pandemia no les motivó a aprender.

Ahora bien, para el alumnado, las principales dificultades que han experimentado para realizar trabajos durante la pandemia son que les dejaban muchas tareas o trabajos para hacer desde la casa, que estos no les parecían interesantes, también mencionan que, generalmente, no entendían las instrucciones de las tareas o trabajos y no siempre contaban con la materia completa para realizar las materias o trabajos. Desde la percepción de los padres y madres, las dificultades enfrentadas por sus hijos e hijas fueron que no podían hacer las tareas por su cuenta y necesitaban apoyo, que las tareas o trabajos les parecían poco atractivas o interesantes y que no sabían cómo buscar información en internet para hacer sus trabajos o tareas.

Se destaca que, tanto en lo que no les gusta, como en las dificultades que han tenido, las personas estudiantes y los padres y madres consultados consideran que las clases que han recibido y las asignaciones que les dejaban no les parecían interesantes o no les motivaban a aprender. Esta es una percepción que las mismas personas docentes han identificado y consideran como una de las principales problemáticas que han enfrentado durante la pandemia, ya que una mayoría señaló que a sus estudiantes se les dificultaba captar los contenidos que estaban recibiendo y a más de la mitad les costaba mantener la atención.

Al consultarle a las personas estudiantes sobre las acciones que realizaban cuando no entendían una materia o contenido, la gran mayoría indicó que le preguntaban a sus compañeros o compañeras de clase, también algunas lo consultaban en internet o libros y, en menor medida, les preguntaban a familiares o al o la docente. Esto concuerda con la percepción docente de que pocas veces el alumnado se acercaba a consultarle sobre sus dudas. En el caso de los padres y madres de familia, se les consultó si contaban con los conocimientos necesarios para apoyar a sus hijos o hijas con los trabajos designados en las distintas modalidades de clase durante pandemia y la gran mayoría señaló que sí.

Para los padres y madres de familia las clases no presenciales también han implicado cambios en su entorno cotidiano y rutinas de trabajo. Cuando se les consultó si eso ha representado alguna dificultad, más de la mitad señaló que no, pero, en los casos en que sí, las principales dificultades fueron que les costaba realizar las tareas del hogar mientras sus hijos o hijas estaban en clases y que les tomaba mucho tiempo estar atentos o atentas para que la persona estudiante recibiera las lecciones. En general, se puede apreciar que hay una disposición de los padres y madres de apoyar a sus hijos e hijas. Estas opiniones

contrastan con la percepción docente de que muchas veces la familia no apoya activamente al estudiantado con tareas o trabajos de clase. Es importante señalar que pueden existir múltiples razones por las que tal vez padres y madres no puedan apoyar de forma activa y que está relacionado con las diferentes circunstancias de los hogares durante la pandemia.

Otro aspecto relevante por conocer fueron las afectaciones que han sufrido las personas estudiantes en sus hábitos y rutinas durante este período, al respecto, menos de la mitad de los padres y madres consideraron que estos no se afectaron, pero una mayoría señaló que sí, y dentro de los ámbitos más afectados es que sus hijos e hijas no se cambiaban de ropa en todo el día, que querían trabajar desde la cama y que no cumplían con un horario de estudio.

Principales logros y limitaciones de la educación durante la pandemia

Dentro de las dificultades que han enfrentado las personas docentes consultadas, está que no se podía conocer realmente el grado de aprendizaje de las personas estudiantes, porque no sabían si eran estas quienes estaban realizando las tareas y entendiendo lo que se explicaba en los cuadernillos. Esto lo resaltó una docente de la siguiente manera:

Con el retorno a la presencialidad, se han dado cuenta de que antes las tareas y los videítos estaban muy lindos, pero eran la producción de los hermanos, tíos, primos y padres de familia. Los niños que tenían de nota un 'Destacado', ahora apenas la están llevando. (T.1)

Estas situaciones, en conjunto con las limitaciones de tiempo para abarcar todos los temas que debían ser brindados para cada nivel, se han traducido en un menor aprendizaje por parte de las personas estudiantes. Incluso hay docentes que consideran que el aprendizaje se redujo hasta en un 50 % o más, como bien lo menciona esta misma docente:

Ahora se dan cuenta de que quienes están en cuarto tienen los conocimientos de alguien de segundo, o los de segundo tienen el de jardín de niños. (T.1)

Además, el seguimiento de los protocolos ha sido complicado para el profesorado, especialmente para quienes trabajan con estudiantes de menor edad, porque a veces se les acercan, quieren abrazarles, entre otras cosas. Sin embargo, resaltan que las personas estudiantes han sido bastante conscientes con el lavado de manos y el uso de alcohol desde pequeños. También han indicado que la preparación de las clases en las modalidades a distancia, mixta o semipresencial les resultaba más complicada y requería más tiempo.

Otro aspecto que ha resultado una gran dificultad es que no todos los y las estudiantes cuentan con los aparatos tecnológicos para conectarse o realizar sus tareas y dependen de sus padres o madres, quienes, a su vez, no siempre tienen el suficiente conocimiento tecnológico y todas estas situaciones inciden en la entrega de las tareas y trabajos, que muchas veces se hace tarde o a destiempo. Esta situación, así como la falta de acceso a internet, se ha identificado como algunas de las principales limitantes educativas durante la pandemia y ha puesto en evidencia las desigualdades que existen en el país, como lo plantea la siguiente docente: "el capitalismo ha demostrado esas desigualdades, que quienes no tienen recursos van a tener menos acceso a la educación. (T.4)".

Como logros, los y las docentes han rescatado el impacto positivo de aprender e implementar nuevas herramientas tecnológicas y consideran que son insumos importantes que se mantendrán más allá de la pandemia. Estas herramientas, así como un mayor uso de los medios audiovisuales, les ha permitido introducir los temas de formas más atractivas para el alumnado. Esto se ejemplifica muy bien en el siguiente fragmento:

Como docente pude aprender e innovar en nuevas técnicas y metodologías para poder hacer los videos y entender aplicaciones. Fue un aprendizaje constante, aunque tuvimos que aprender a la fuerza. (T.5)

Aunque de forma general las personas docentes han señalado que durante la pandemia les ha costado mantener la atención de sus estudiantes durante las lecciones, reconocen que el uso de tecnologías ha permitido captar su interés sobre ciertos temas, así como estimular la participación de estudiantes que durante las clases presenciales eran más tímidos y no hablaban tanto. Las llamadas, por WhatsApp u otras plataformas, permitieron el trabajo más individualizado de del profesorado con sus estudiantes. También se reconoce como un aspecto positivo el involucramiento de las familias en la educación de los niños y niñas.

4.4 ¿En qué condiciones socio-laborales se impartieron lecciones durante la pandemia?

Todas las personas docentes consultadas en el marco de este estudio coincidieron en señalar que impartir lecciones durante la pandemia les significó una mayor carga laboral. La principal razón de esa mayor carga laboral fue la extensión de las horas de trabajo, con frecuencia hasta altas horas de la noche. Seguidamente, algunos testimonios de docentes sobre este punto:

> Sí porque demanda mucho más tiempo. Porque ella debe de poner todo en orden para dar las clases y porque también no hay ningún horario para que los niños estén enviando mensajes y llamando. (T.1)

> Sí, tenía que estar pendiente de las llamadas. Tuvo que ponerse firme con el horario porque había padres que le mandaban mensajes a la 1.00 a.m. (T.5)

> Sí, porque no había horario, se trabajaba hasta las 10:00 p.m. Yo entiendo también a las familias, donde los padres llegaban tarde de trabajar, como a las 9:00 p.m. y más bien se esforzaban mucho para atender las necesidades de educación de sus hijos. (T.4)

Además, las personas docentes señalaron otros factores que les representaron una mayor carga laboral, como los siguientes:

+ Tenían que preparar informes a las autoridades de educación que representaban mucho más trabajo.
+ Además de preparar los materiales, tenían que estar enviando a sus estudiantes, correos y/o mensajes por WhatsApp, llamando por teléfono a los padres madres, dejando materiales en el centro educativo, etc.
+ La preparación de clases en modalidad no presencial es mucho más complicada, requiere de más trabajo, incluso por las diferentes modalidades o estrategias que tuvieron que emplear.

También las personas docentes consultadas coincidieron en señalar que impartir lecciones durante la pandemia les afectó su estado de salud, en parte porque, en ocasiones, tenían que salir al centro educativo y se exponían de poder contagiarse, como efectivamente, ocurrió en algunos casos, o porque las condiciones en que tenían que impartir lecciones les generaba mucho más estrés, cansancio (agotamiento físico y mental), o problemas físico-corporales (cervicalgia, psoriasis nerviosa, presión alta, desgaste de la vista, entre otros).

> Sí, le afectó la vista principalmente. Además, desarrolló cervicalgia de estar tanto tiempo con la cabeza mirando el teclado de la computadora. (T.4)

> Sí, tuvo un pico de estrés. Le dio psoriasis nerviosa, que se le quitó cuando volvió a la presencialidad (T.5).

> Le dio presión alta , además, tuvo COVID y tuvo que estar aislada por un tiempo. (T.1)

En fin, la afectación del personal docente desde el punto de vista socio-laboral fue notoria durante la pandemia. Un aspecto que llama mucho la atención es la ausencia de parte de las autoridades educativas nacionales de una estrategia de acompañamiento a nivel socio-afectivo al personal docente. La mayoría de las personas docentes consultadas señalan que tuvieron que hacerle frente con sus medios a la situación. Eso explica en buena medida las áreas en que plantean que requieren apoyo de las autoridades educativas.

Áreas en las que se requieren de apoyo de las autoridades educativas

Las cuatro áreas en que las personas docentes señalan que en un escenario similar requerirían apoyo de parte de las autoridades educativas, son:

+ Dotación de equipo tecnológico (computadoras tabletas) a docentes y estudiantes.
+ Dotación de conexión a internet con la velocidad necesaria para poder operar con plataformas educativas como Google Meet, Classroom, Zoom, entre otras.
+ Apoyo económico para poder reproducir materiales educativos que las personas docentes mismas elaboran.
+ Mayor comunicación y coordinación con las autoridades educativas, para poder desarrollar la currícula de manera más ordenada, planificada.

Sobre este punto, varias personas docentes fueron muy claras en exponer las dificultades que enfrentaban por este tipo de carencias, propias o de sus estudiantes. Al respecto, baste un ejemplo:

Que se le brinde conectividad a los docentes y los estudiantes, así como los aparatos tecnológicos necesarios. Varios de los niños se tenían que conectar con el celular de su mamá, pero ellas tenían que salir a trabajar y no están siempre en los horarios. A los profesores tampoco se les dio material y esto representó mayor gasto. Por ejemplo, a ella se le quemó la fuente de la computadora y tuvo que salir corriendo a comprar una porque no tenía otra opción. (T5)

Áreas en que las personas docentes consultadas requieren capacitación

Las personas docentes consultadas señalaron requerir capacitación para poder impartir lecciones en modalidades no presenciales en dos áreas, básicamente. En primer lugar, capacitación en el manejo de plataformas educativas para poder hacer un mejor uso de ellas; en segundo lugar, capacitación en técnicas didácticas para impartir lecciones

en modalidades no presenciales, por ejemplo, para enseñar matemáticas o para impartir lecciones a personas de corta edad (primero o segundo grado).

4.5 Reflexiones a partir de la experiencia de Argentina

Durante el contexto de la pandemia en Argentina, la principal modalidad de clases fue la mixta y, en segunda instancia, la modalidad a distancia. Esto obligó a las personas docentes a cambiar la forma tradicional de dar clases y a adaptarse a los nuevos contextos educativos. Como se ha señalado, este cambio en la modalidad de enseñanza-aprendizaje representó muchos retos nuevos, tanto para las personas docentes como para el alumnado y sus familias.

El medio principal para contactarse con el estudiantado durante este periodo ha sido WhatsApp y, en muchos casos, esta aplicación ha resultado fundamental para brindar lecciones, dar seguimiento individual, enviar y recibir tareas y comunicarse con las familias. En menor medida han utilizado plataformas como Zoom y las aplicaciones de Google como Classroom, Meets y Drive para brindar clases y materiales a distancia. Resulta interesante también que el personal docente ha experimentado con el uso de redes sociales como Facebook y TikTok para vincularse mejor con sus estudiantes.

El desarrollo y la evaluación de las clases se basó principalmente en el uso de cuadernillos, materiales basados en el currículo priorizado que estableció el Ministerio de Educación. Algunas veces las personas docentes utilizaron los que elaboró esta instancia, pero, en muchos casos, debieron elaborarlos por su cuenta, mientras procuraban adaptar los materiales al contexto y nivel educativo de sus estudiantes. Los cuadernillos incluían lecturas, preguntas y actividades que se debían completar de forma diaria o semanal según cada docente. Estos requerían de una descripción detallada de los pasos a seguir, sobre todo para las personas estudiantes más jóvenes, para que sus padres y madres pudieran explicarles y acompañarles, sin embargo, no en todos los casos esto se lograba. Esto ha repercutido en la percepción de estudiantes y padres y madres de familia de que las asignaciones no siempre eran claras.

De esta experiencia lo más destacado es que, si bien este fue el principal apoyo didáctico que aportaron las autoridades de educación, en la mayoría de los casos, fue la herramienta base para brindar lecciones en Argentina. Hay un reconocimiento de personas docentes de que por sí mismos los cuadernillos no eran suficientes para alcanzar los objetivos en la construcción del conocimiento. Por esta razón muchas personas docentes buscaron ir

más allá, elaboraron materiales extra para complementar sus lecciones y así ayudar a sus estudiantes a comprender mejor la materia brindada. Dentro de estos se puede reconocer el uso de videos, audios y otros, que fuera más dinámico, interactivo y les permitiera establecer relaciones entre los contenidos y su experiencia.

El principal reto que enfrenta el sector educativo en Argentina es que, durante la pandemia, ha sido sumamente difícil evaluar el aprendizaje de del alumnado. Tanto las modalidades de clases, los horarios más cortos y, sobre todo, las desigualdades en el acceso a internet y dispositivos tecnológicos, no han permitido que los contenidos se puedan dar de manera idónea y menos aún comprobar si las personas estudiantes han comprendido y se han apropiado de estos conocimientos. Esto genera una brecha entre lo que deberían conocer y saber aplicar una persona estudiante dada y lo que realmente maneja para ese nivel. La progresiva vuelta a la presencialidad ya ha puesto en evidencia esta realidad y queda como una tarea futura el diagnóstico y planteamiento de soluciones a mediano y largo plazo para remediarlo.

Por otra parte, la consulta realizada a las personas docentes reveló muy claramente que impartir lecciones en modalidad no presencial tuvo consecuencias importantes para estas. En primer lugar, se generó una mayor carga laboral, expresada principalmente en la extensión de la jornada de trabajo; en segundo, lugar, la modalidad de clases adoptadas tuvo serias repercusiones en la salud de las personas docentes (afectaciones en el plano emocional y físico); y, por último, carecieron del acompañamiento necesario, tanto a nivel emocional como profesional. Los testimonios son claros al respecto.

Algunos de los desafíos más importantes que se derivan de esta experiencia están en cuatro ámbitos:

+ Dotación de equipamiento tecnológico y conectividad a docentes y estudiantes.
+ Capacitación a docentes en manejo de las plataformas educativas y en aspectos didácticos para impartir lecciones en modalidades no presenciales.
+ Apoyo económico a las personas docentes para la reproducción de materiales educativos.
+ Diseño de estrategias de trabajo docente con padres y madres de familia, de manera que se logren superar las dificultades enfrentadas. Es claro que los padres y madres tampoco estaban preparados para este escenario, pero son rol es central en estas modalidades de clase no presenciales. Hay que trabajar en eso también.

5. La experiencia de Brasil

5.1 Contextualización

La República Federativa de Brasil posee una superficie de 8 511 965 km2. Para el año 2021, se estima una población de 213 335 029 habitantes. La población urbana es la mayor (87 %) frente a la rural (13 %). El Índice de Desarrollo Humano (IDH) de las Naciones Unidas, que sirve para medir el progreso de un país y sus habitantes, en su informe del año 2020, indica que Brasil se encuentra en el puesto 84 de la lista global (PNUD, 2020).

Para el año 2019, el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) registró un 24,7 % de población en condición de pobreza (Blandón 2020). Esta situación se ha agravado en el contexto de la pandemia del COVID-19. Según la Fundación Getulio Vargas, en un comunicado divulgado el 24 de febrero 2020

La pandemia arrojó a casi 27 millones de brasileños al umbral de la pobreza. Con el fin de la ayuda de emergencia a fines de 2020, en enero el 12,8% de las personas se encontraban en la línea de pobreza, en comparación con el 12,1% en 2011. Los cálculos muestran el devastador papel del COVID-19 en el país, que ha aumentado aún más a nivel regional (FGV, 2020)

Los estudios estadísticos en Brasil, más que referirse a la ruralidad o urbanidad de los espacios geográficos, tienden a segmentar en dos grandes regiones el país: el norte y el sur. Si bien no se pueden tomar como sinónimos de lo rural y urbano, es cierto que, para el año 2015, en la región del Norte, se encuentra el mayor porcentaje de personas que viven en la zona rural, lo cual corresponde a un 26,88 % de la población total de la región; y, de forma opuesta, para el caso del Sur, con respecto a la población total de esa región, se cifra en un 93,14 % la población urbana (EDUCA-IBGE, 2015). De esta manera, con respecto a la pobreza, los datos que aporta la Síntesis de Indicadores Sociales del IBGE, en la región del nordeste que corresponde al 27 % de la población total del país se encuentra el 56,8 % de las personas en extrema pobreza de todo Brasil (IBGE, 2020).

Estructura del sistema público de educación

El sistema educativo de Brasil está estructurado en dos niveles: la educación básica y la educación superior. La educación básica está compuesta por tres fases, la primera educación infantil, la segunda enseñanza fundamental y la tercera enseñanza media.

Educación básica

La educación básica es de carácter obligatorio, así también como gratuita, esto en el período

de edad que va de los 4 años hasta 17 años (SITEAL, 2019). Para el año 2018, se encontraban matriculadas 48 455 867 personas en alguna de las etapas que componen la educación básica, de las cuales 39 460 618 corresponden al sistema de enseñanza público y 8 995 249 a instituciones de educación privada (TPE, 2019).

Educación infantil

Esta es la primera de las tres etapas que componen la educación básica de Brasil. Se divide a la vez en dos fases, una preescolar que tiene carácter obligatorio para niños y niñas de cuatro y cinco años de edad. Existe una anterior que se llama período de guarderías, que tiene un carácter opcional para niños de 45 días hasta tres años de edad (SITEAL, 2019).

La tasa de asistencia a la educación preescolar para el año 2017 alcanzó un 93 %, lo que significa que, de la población total de niños y niñas de cuatro a cinco años, ese es el porcentaje que se encuentra incorporado a esa fase de la educación (TPE, 2019).

Enseñanza fundamental

La segunda etapa de la educación básica es la enseñanza fundamental, la cual abarca a las poblaciones de niños, niñas y jóvenes que se encuentren entre los seis y los catorce años de edad. Consta de dos ciclos, el primero consta de cinco años planificado para niños y niñas entre seis y diez años. El segundo ciclo está dirigido a personas que se encuentren entre los once y los catorce años[15].

Según las cifras que menciona la organización Todos Pela Educação, la cual realiza un informe anual sobre el estado de la educación en Brasil, se asegura que, para el año 2020, la cifra de personas que asistieron a la escuela entre las edades correspondientes para la etapa fundamental alcanzó un 98 %, lo que se aproxima la universalización de la educación en esta etapa (TPE. 2021).

El componente étnico-racial y de clase social impacta sobre los niveles de finalización de las etapas escolares, por ejemplo, este mismo informe señala que el 77,5 % de las personas jóvenes negras de dieciséis años lograron completar la etapa de educación fundamental, frente a una promoción del 87,3 % para las personas jóvenes blancas.

Enseñanza media

También conocida como educación secundaria, es la tercera etapa de la educación básica. También de carácter obligatorio y gratuito. Está contemplada para estudiantes entre los quince y

[15] Las categorías negro y blanco son las utilizadas oficialmente por el IBGE.

diecisiete años de edad. El porcentaje de jóvenes entre quince y diecisiete años que se matricularon en esta etapa educativa se cifró en un 75,4 % para el año 2020, con respecto al mismo dato en el año 2019 (71,1 %) demostró un aumento de cuatro puntos porcentuales (TPE, 2021).

Con respecto al componente étnico-racial, los datos señalan que, de las personas jóvenes negras de diecinueve años, apenas el 61,4 % terminó la educación secundaria, en contraste con un 79,1 %, para el caso de las personas jóvenes blancas con esa misma edad, lo cual demuestra que, en esta etapa educativa, persisten las desigualdades estructurales.

Alfabetización

El nivel de analfabetismo que se registra en Brasil, según datos del IBGE para el año 2019, se encuentra en 6,6 %, lo cual continúa una tendencia a la baja sostenida desde el año 2016 (IBGE, 2019).

En este mismo rubro, respecto a la condición de género, se encuentra una pequeña diferencia favorable para el caso de las mujeres, ya que la tasa de analfabetismo para el año 2019 es de 6,3 % frente a un 6,9 % en los hombres (La Vanguardia. 2020, 15 julio).

Mientras tanto, con respecto a las diferenciaciones étnico-raciales, se señala que, para población blanca mayor a quince años, el analfabetismo es de un 3,6 %, frente a un 8,9 % para la población negra. Esta brecha se ensancha cuando se considera solamente a la población mayor a sesenta años, cuando para la población blanca se estima una tasa de 8,9 % frente a la población negra 27,1 %. De igual forma, cuando se coloca en términos regionales, cuando se considera a la población de la región Sur y Sudeste que presenta la tasa más baja del país (3,3 %), esto frente a la región Centroccidental, presenta una tasa intermedia (4,9 %) y en la región del Norte (7,6 %) la tasa más alta de analfabetismo en población mayor a 15 años (Agência Brasil. 2020, 15 julio).

Datos de conectividad de hogares con estudiantes

Los datos generales sobre el acceso a internet por parte de los hogares brasileños revelan que existe una tendencia al aumento, ya que, entre el 2016 y 2019, se pasó de un 68 % a un 83,3 %, no obstante, aproximadamente un 16 % de los hogares brasileños aún no tienen acceso a este servicio (IBGE, 2020).

Por otra parte, se debe considerar que el acceso a internet no es igualitario para todas las personas, ya que, en los sectores más pobres, existe una mayor dependencia al teléfono

celular como único equipo mediante el cual se puede acceder a este servicio. Persiste, además, la desigualdad regional que se muestra en otros rubros, por ejemplo, el norte del país posee menos acceso al servicio de internet, mientras el sur disfruta de un mayor acceso a este servicio (IBGE, 2020).

Con respecto al acceso a internet según la región, se indica que, para el año 2019, el 86,7 % de la población urbana tenía acceso a este servicio, en contraste con un 55,6 % de acceso para la población rural. Se demuestra una brecha con respecto al acceso tecnológico según la zona de residencia, dado que un 44,4 % de la población rural se encuentra sin acceso a internet, una de las principales razones por las que no pueden acceder a ese servicio es que no existen posibilidades de conectividad en la zona de residencia (EDUCA-IBGE, 2020).

Para el caso del sector estudiantil, según datos del mismo informe del IBGE, un 88,1 % de del estudiantado tiene acceso al internet, sin embargo, existe una brecha muy grande entre el acceso que tiene el alumnado de la red pública de educación privada frente a los de la red educativa pública. Se evidencia que el 81,8 % del estudiantado del sector privado tiene acceso a internet, frente a un 43 % de acceso para el caso de las personas que estudian en el sistema público de educación (IBGE, 2019).

Otro elemento por considerar es el acceso a dispositivos tecnológicos como tabletas, computadoras y teléfono celular, en el que se mantiene una brecha que distancia al alumnado de las redes educativas pública y privada. En el caso de las tabletas o Tablet, se señala que un 23,1 % del estudiantado del sector privado tiene acceso a una frente a un 8,5 % de acceso por parte del estudiantado del sector público. Con respecto al teléfono celular, la brecha es mucho menor, un 96,8 % del estudiantado del sector público tiene acceso a esta herramienta, frente a un 98,5 % del estudiantado de la educación privada. Mucho más amplia es la brecha con respecto al acceso a un ordenador o computadora, en donde apenas un 43 % del estudiantado del sector público puede acceder a esta herramienta, frente a un 81,8 % en el caso del estudiantado del sector privado, casi duplica el acceso con respecto a los primeros, lo que representa una gran desigualdad en el acceso a la tecnología (IBGE, 2019).

Alternativas de educación en la pandemia del COVID-19

Cuando se desencadenó la pandemia por COVID-19, la primera reacción del Ministerio de Educación de Brasil -como en muchas otras partes del planeta- fue el cierre de los centros educativos. Esta medida motivó a los centros educativos y a su personal docente en general a buscar maneras de mantener el vínculo con el alumnado, mediante alguna modalidad de

educativa no presencial. Una de las primeras acciones fue la utilización de las redes sociales digitales, tales como el correo electrónico y el WhatsApp (FCC. 2020a, 23 septiembre).

También se establecieron clases, actividades y encuentros en modalidad a distancia, como manera de complementar las actividades que enviaban los docentes. Con respecto a este rubro y según una investigación de la Fundación Carlos Chagas auspiciada por la UNESCO, en los centros educativos de dependencia estatal o privada se notó un aumento de la participación estudiantil, sin embargo, en aquellas escuelas que se encuentran adscritas a la red educativa municipal, se reportó una menor participación. (FCC. 2020b, 25 septiembre).

La capacitación docente y la distribución de incentivos tecnológicos para paliar la brecha digital es un elemento fundamental de estos nuevos procesos de educación, ya que todas estas medidas educativas que se tomaron ante la emergencia del COVID-19 no fueron planificadas con anterioridad, ni existían protocolos que tuvieran en cuenta cómo reaccionar ante una situación así. Con respecto a esto, no todas las instituciones educativas actuaron de la misma manera, por ejemplo

En la red estatal, el 79,9% de las escuelas capacitó a los maestros para utilizar métodos o materiales de programas de enseñanza no presencial. En la red municipal, el 53,7% realizó la formación. En total, el 43,4% de las escuelas estatales proporcionaron equipos, como computadoras, portátiles, tabletas y teléfonos inteligentes, a los maestros. En el caso de los municipios, este porcentaje es del 19,7%. En lo que respecta al acceso a internet gratuito o subsidiado en el hogar, la encuesta realizada por el Inep muestra que el 15,9% de la red estatal ha adoptado medidas al respecto; en la red municipal, el número de inscritos fue del 2,2%. (INEP. 2021, 8 julio)

Es importante señalar que, en algunas regiones, como algunas de las "comunidades quilombolas"[16], la educación no pudo efectuarse de manera virtual, debido a que ni estudiantes ni docentes tenían acceso a tecnologías de internet, lo que requirió que el cuerpo docente tuviera que apersonarse a los hogares de sus estudiantes a entregar las instrucciones de las actividades a sus familias, lo que afectó no solo las actividades educativas, sino que puso en riesgo a las personas docentes (Nascimento & Fantinato, 2021).

En resumen, la modalidad educativa implementada en Brasil durante el período de pandemia del COVID-19 fue mayoritariamente virtual, por medio de plataformas tecnológicas y

[16] Las "comunidades quilombolas" en Brasil son grupos que conforman su identidad a través de un proceso histórico de resistencia a la esclavitud. Son comunidades que sostienen una conexión profunda con su historia, conservan costumbres y la cultura traída por sus antepasados.

redes sociales. En las zonas en las que, por diversas razones, no se tenía acceso a internet o a herramientas tecnológicas, se aplicó un modelo a distancia, en el cual los docentes entregaban las instrucciones personalmente a los estudiantes o sus progenitores para que desarrollaran su trabajo semanalmente en sus casas.

Dificultades del sistema educativo para impartir lecciones no presenciales

Como se ha explicado, al iniciarse la crisis provocada por la emergencia del COVID-19, las estrategias educativas no presenciales aplicadas por las autoridades consistieron sobre todo en la utilización de medios digitales para impartir las lecciones o para enviar las directrices de trabajo autónomo por parte de los estudiantes. Esta situación, a la vez que significó la demostración de nuevas potencialidades en el uso de la tecnología para el desarrollo de estrategias pedagógicas, significó también la profundización de una brecha en el plano del acceso a las herramientas digitales, ya que no todo el profesorado ni todo el estudiantado tenía igual acceso a estas (Francez & Rodríguez, 2021).

Otro elemento por considerar es la permanencia y persistencia en este modelo educativo a distancia, ya que los datos presentan variaciones importantes en el tiempo. Por ejemplo, según información del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el 87 % del estudiantado de escuelas públicas y un 97 % de las escuelas privadas empezó a realizar las actividades que les eran asignadas por medio de internet. Sin embargo, en este estudio, se hizo un seguimiento, semana a semana, que señala que hubo semanas en las que solamente el 63 % del alumnado recibió instrucciones por parte de las personas docentes, frente a un 12 % que no las recibió y un 6 % de los y las estudiantes que se mantenían al margen de los procesos educativos (UNICEF, 2020).

Aún no hay datos definitivos que terminen de contabilizar los efectos que ha tenido la pandemia en la educación brasileña, sin embargo, a octubre del año 2020 ya se demostró que un 3,8 % de los estudiantes entre las edades de seis y diecisiete años no asistían a sus centros educativos, superando en 1,8 % la cifra registrada el año anterior, existe además un 11,2 % que asistía a la escuela, pero que no tenía acceso a las actividades educativas (Adamo, 2021).

Algunos balances como el que hace la fundación Todos por la Educación (Todos Pela Educação) señalan lo siguiente:

El cierre de escuelas aumenta las diferencias de oportunidades, socava derechos y revive problemas sociales que Brasil estaba trabajando para superar: así, se potenciaron males estructurales, como el acceso, evasión y baja calidad del sistema, en proporciones que aún no se pueden medir. (TPE, 2021)

De esta manera, queda patente que la situación de pandemia ha favorecido el ampliar brechas ya existentes en la educación, en la que la pobreza, la condición étnico-racial, así como el poco acceso a las tecnologías digitales se han conjugado para excluir a millones de niños, niñas y jóvenes de los centros educativos brasileños.

5.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia?

En Brasil se logró aplicar cuestionarios a docentes, progenitores y estudiantes de centros educativos ubicados en zonas urbanas y rurales, además, se incluyeron dos centros educativos a los cuales asistentes niños y niñas indígenas; adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a un grupo de docentes de los diferentes centros educativos seleccionados.

La disponibilidad de internet en las comunidades donde están ubicados los centros educativos consultados es el factor que determina en buena medida las modalidades de clases que se impartieron. Básicamente, se logró identificar cuatro modalidades para impartir lecciones: a distancia, híbrida (que resulta de la combinación de la modalidad a distancia y semipresencial) y semipresencial.

Modalidad virtual.
Consiste en la realización de clases virtuales (en línea) y, en el resto del tiempo, se desarrollan actividades en casa. Las clases en casa se apoyan con materiales (libros de texto y guías de trabajo) que suministra el personal docente a sus estudiantes.

Las clases virtuales tenían una duración de cuarenta minutos por medio de la plataforma de Google Meet. El resto del tiempo se dedicaba a actividades de orientación. Se creó un blog para compartir contenidos como debates, encuestas, discusiones en red, cuestionarios de Google Forms, para hacer mapas mentales, nubes y palabras clave. (T. 1)

En el 2020, las clases eran totalmente virtuales (a distancia), el contacto con los alumnos era solo a través de grupos de WhatsApp y esto era muy malo tanto para los profesores como para los alumnos porque era muy superficial, vago, sin poder compartir experiencias con los alumnos (T. 4).

Modalidad mixta o híbrida.

Consiste en una combinación de clases semipresenciales con clases virtuales (en línea).

En 2020 todas las clases eran a distancia. A partir de octubre de 2020 los que no tenían acceso a internet iban a la escuela y los maestros atendían a estos estudiantes en turnos. El contenido de los que estaban en casa era el mismo que los que estaban en la escuela y las clases se transmitían en vivo, por lo que los que estaban en casa podían ver las clases por internet (T. 3).

Modalidad a distancia.

Se practica cuando las personas escolares no cuentan con servicio de internet o las posibilidades de uso de este son muy limitadas. En estos casos, las personas docentes envían a sus estudiantes las guías de trabajo por medio de WhatsApp o por medio de correo electrónico una vez por semana; o los docentes le entregan los materiales impresos (guías de trabajo) a sus estudiantes cada ocho o quince días en su respectivo centro educativo, o incluso hay casos en que la persona docente lleva los materiales hasta la casa de su estudiante.

No usaban WhatsApp porque los alumnos aún son niños y niñas (nueve y diez años) y la mayoría no contaba con equipo e internet en su casa, entonces se les entregaban impresos los materiales cada quince días y durante las reuniones de recepción de las actividades realizadas se aprovechaba el tiempo para explicar algunos de los temas a sus alumnos (T. 10).

No fue posible utilizar la plataformas digitales, como Google Meet porque los alumnos que viven más lejos de la escuela no tienen internet. Por eso, usaron material impreso que los estudiantes recogían y devolvían a la escuela cada quince días. Estos folletos, si era posible, se enviaban a grupos de WhatsApp, pero solamente el 15 % tenía acceso a internet para usar la herramienta. Un empleado de la escuela y cuatro docentes por período se turnaron para entregar el material a los alumnos (T. 9).

Modalidad semipresencial.

Se practica cuando los escolares no cuentan con servicio de internet del todo, por lo que no hay forma de hacerles llegar los materiales por internet (sea correo electrónico o WhatsApp). En este caso docentes realizan reuniones cortas en el centro educativo con grupos reducidos de estudiantes, en un horario escalonado, para entregarles materiales impresos (guías de trabajo), y darles alguna orientación. Incluso, en algunas situaciones, por ejemplo, niños y niñas de muy corta edad, la reunión se lleva a cabo en la casa de la maestra.

Como muy pocos alumnos contaban con internet en su casa, la modalidad de clase se organizó a través de reuniones rápidas en la misma escuela, para la entrega y devolución de materiales. Las reuniones se realizaban cada quince días con una duración de cuarenta a cincuenta minutos. Con el 20 % de estudiantes que tenían WhatsApp, se creó un grupo para aclarar dudas. (T. 8)

Hay que señalar dos aspectos adicionales que caracterizaron las modalidades de clase adoptadas durante la pandemia en los casos estudiados. Por una parte, algunos centros educativos practicaron una modalidad de impartir lecciones durante los primeros meses de la pandemia, que luego cambiaron o ajustaron, debido a la evolución de la pandemia; por otra parte, la experiencia acumulada impartiendo clases en una determinada modalidad, llevó a algunos centros educativos a ensayar otras modalidades de impartir lecciones, buscando obtener mejores resultados. En ese sentido, se puede decir que se practicaron muchas variantes entre las modalidades anteriormente descritas.

De acuerdo con la información obtenida, las personas docentes utilizan para impartir lecciones principalmente su computadora de escritorio o portátil personal y, en segundo lugar, su dispositivo móvil. En la gran mayoría de los casos, el servicio de internet que utilizan para impartir lecciones es el del hogar, que además se comparte con los demás miembros de la familia. Algunos docentes utilizan el internet del centro educativo cuando la modalidad de clase que están impartiendo se los permite, es decir, si pueden asistir al centro educativo para reuniones cortas con sus estudiantes, o la recepción o entrega de materiales. En términos generales, las personas docentes consultadas consideran que la calidad del servicio de internet que utilizan en su casa es bastante buena. En ese sentido, no tienen problema alguno. Finalmente, la plataforma WhatsApp es la más utilizada por las personas docentes para impartir sus lecciones (principalmente envío y recepción de materiales y mensajes), en segundo término, se utiliza la plataforma de Google Classroom o Zoom y muy pocas personas docentes utilizan la plataforma Google Meet. Definitivamente, WhatsApp es la plataforma que más posibilitó la continuidad del curso lectivo en cualquiera de las modalidades descritas, tanto para el envío y recepción de materiales, como para mantener activa la comunicación docente-estudiante.

En el caso de estudiantes, el teléfono móvil fue la principal herramienta tecnológica que utilizaron para recibir lecciones, que prácticamente en todos los casos es de uso personal. Muy pocos estudiantes mencionaron utilizar una computadora de escritorio o portátil con ese propósito. La televisión y la radio prácticamente no fueron utilizados por las personas estudiantes para recibir lecciones y, aunque no muchos, ciertamente algunas personas estudiantes mencionaron no contar con ningún tipo de aparato electrónico para recibir lecciones, en buena medida, porque su familia no cuenta con los recursos económicos para cubrir este gasto. Igualmente, en la mayoría de los casos, el internet que estudiantes utilizan para recibir lecciones es el que está ubicado en su casa, el cual califican como de buena calidad.

5.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia?

Un aspecto que interesa abordar en este estudio es la didáctica del proceso educativo llevado a cabo por el cuerpo docente en la modalidad no presencial durante la pandemia. Esta, como ciencia de la educación, estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de organizar la enseñanza y favorecer el aprendizaje del estudiantado. Para conocer al respecto, se profundizó en cómo se llevó a cabo la tarea docente, cómo se construyeron experiencias y dispusieron los escenarios de aprendizaje en el contexto actual. Además, se consultó sobre los recursos y estrategias didácticas, así como los pasos de selección y organización de la situación de aprendizaje en cuanto a planificación, desarrollo de lecciones y evaluación de los procesos.

Planificación, inicio y desarrollo de las lecciones

La planificación de las lecciones es el primer paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el caso brasileño, docentes se guiaron por los lineamientos del currículo priorizado del Ministerio de Educación en el Plan Nacional de Educación (PNE). Adicionalmente, se utilizaron los materiales que las autoridades pusieron a disposición de profesores como manuales, guías curriculares y textos para preparar las clases, también el sitio web "Estude em casa". Para el nivel medio, tomaron en cuenta los contenidos del ENEM (Examen Nacional de la Escuela Media) para la planificación y, para el caso de las escuelas técnicas, se posee un Plan de Formación que trata los diferentes temas como, por ejemplo, el agropecuario direccionado para la región.

Un aspecto que resalta de la etapa de planificación en Brasil es que múltiples docentes señalan que, además de los lineamientos a nivel nacional, existe también una priorización y adecuación de los contenidos por tratar a nivel de los centros educativos. También, individualmente estas personas profesionales tomaban la iniciativa para complementar las guías establecidas, como lo evidencia el siguiente docente:

Usamos los manuales disponibles para preparación de las clases y, guiados por ellos, realizamos nuestras propias investigaciones en el internet con lecturas que siguen los ejes temáticos encontrados en la guía de estudios. Esas lecturas nos ayudan a entregar a los alumnos un contenido enriquecido y mucho más interesante. (T.2)

En los contextos en que los y las estudiantes no podían conectarse, se les entregaban folletos impresos con base en las guías ya mencionadas. En conjunto con los folletos, se

les enviaban las instrucciones con los números de página para cada tema a tratar. Algunas personas docentes señalan que estos materiales debían imprimirlos en el centro educativo, porque no contaban con su impresora. Para estudiantes que sí tienen acceso a conexión de internet, los materiales se compartían por medio de plataformas como Google Classroom. Debido a la complejidad de tener que planificar para diferentes contextos y modalidades durante la pandemia, la mayoría de docentes señaló que esta etapa les había resultado más difícil que cuando lo hacían presencialmente.

El inicio de la lección es un momento relevante dentro del proceso didáctico, ya que las estrategias utilizadas tienen como objetivo preparar qué y cómo aprender, e inciden en la activación de los conocimientos previos, antes de adentrarse en el tema propuesto. A partir de las consultas realizadas, se identificó que, previo a comenzar la lección, el profesorado envía material de texto o videos que serán utilizados al conectarse. A partir de ahí, hay quienes le dan un espacio al estudiantado al iniciar la clase para revisar el material y trabajar sobre este, o bien, inician con una exposición sobre el tema correspondiente, según los contenidos oficiales del Ministerio y luego realizan alguna actividad de trabajo.

Algunas de las estrategias utilizadas por el cuerpo docente para iniciar un nuevo tema en sus clases fueron hacerles preguntas a sus estudiantes para saber qué conocen al respecto, repasar el tema anterior y vincularlo con la nueva materia por ver. En menor medida, utilizar videos, objetos, imágenes o lecturas para identificar los conocimientos previos, así como plantear problemas para que sus estudiantes los resuelvan.

El desarrollo de las lecciones es cuando la persona docente explica y profundiza a través de diferentes estrategias el contenido de la materia que brinda. En Brasil, se dieron clases a través de las modalidades semipresencial, remota, a distancia, híbrida y, en menor medida, de forma presencial. Los y las docentes mencionan que, durante el 2020, las lecciones fueron, en la mayoría de los casos, remotas y se comunicaron con el alumnado por los medios que podían, como WhatsApp o correo. A partir del 2021, se integraron las plataformas digitales de Google para las lecciones a distancia, híbridas y semipresenciales.

Dependiendo de los diferentes momentos y las modalidades utilizadas así también fueron cambiando las estrategias didácticas, como lo evidencia el siguiente docente:

Al principio las clases eran virtuales, por lo que usaba muchos textos, eran clases teóricas. Luego se volvieron clases mixtas. Pero asistían muy pocos, las aulas estaban casi vacías. Y luego se fueron a presencial a partir de octubre del 2021. (T. 4)

La introducción de plataformas oficiales para las clases a distancia (en línea) permitió, en algunos casos, el desarrollo de la materia de forma más participativa y tomando en cuenta a los y las estudiantes, por ejemplo, la aplicación de estrategias de aula invertida, en la que el estudiantado investiga el tema, imparte la clase y tiene un debate. Otro aspecto señalado es que, con la incorporación de plataformas digitales, la calidad del contacto con las personas estudiantes mejoró, con respecto a la primera parte de la pandemia, como se evidencia en el siguiente fragmento:

En las clases presenciales, la profesora creaba polígrafos [material impreso] para enseñar a distancia fragmentó el polígrafo en partes con actividades diarias adaptadas. Cada actividad tenía videos cortos de hasta 15 minutos. Cuando recibieron los Chromebook fue posible interactuar con los estudiantes usando Google Meets, casi como una clase presencial. A veces de esta forma se pasaba hasta una mañana entera explicando y haciendo actividades con los alumnos. (T.7)

Para impartir las materias en las modalidades a distancia o mixta, los y las docentes trabajaron principalmente a través de las plataformas digitales de Google (Google Classroom y Meets). En estas utilizaron diferentes estrategias didácticas como diapositivas, resúmenes de contenido y formulación de preguntas para estimular la interacción de las personas estudiantes. Además, mencionaron otras aplicaciones que han usado para complementar las lecciones como YouTube, Pinterest y Nearpod, las cuales les permitían incorporar videos, imágenes o juegos para trabajar los temas que estaban viendo.

En otros casos, la falta de acceso a internet fue una verdadera limitante para poder potenciar clases más dinámicas, como lo evidencia la siguiente docente:

Prácticamente se trataba de repartir hojas y aclarar las dudas de los alumnos que entraban en contacto porque solo el 30 % tenía internet para usar WhatsApp. (T.6)

Además del uso de plataformas y aplicaciones, el cuerpo docente utilizó los siguientes recursos para complementar sus clases. Las más señaladas fueron las guías de trabajo elaboradas por las personas docentes, cuestionarios con preguntas relacionadas con la materia, así como resúmenes de esta. En menor medida, incorporaron las guías de trabajo proporcionadas por las autoridades de educación y videos creados por ellos y ellas. Para el caso de los estudiantes que no se conectaban virtualmente, se utilizaron guías de trabajo y otros materiales educativos.

Al consultarle a las personas estudiantes sobre los tipos de trabajo que les asignan sus docentes durante la pandemia, señalaron que los más utilizados fueron la resolución de problemas y ejercicios, la búsqueda de información en internet, así como el uso de guías de tra-

bajo. Las personas docentes mencionaron, además, otras asignaciones como la investigación basada en un problema y la aplicación de entrevistas a personas de la comunidad. Esto último resulta muy relevante porque es una forma de tomar en cuenta el contexto estudiantil.

Justamente, una forma en que, desde la docencia, se puede promover el interés y una mejor comprensión de la materia de clase es mediante la relación de esta con la realidad del estudiantado. Al consultar a al profesorado sobre qué otras estrategias han utilizado en el desarrollo de sus clases, este menciona que, principalmente, han recomendado utilizar los materiales disponibles en el hogar para realizar trabajos, así como incluir a su familia y/ o comunidad con estos. Adicionalmente, se realizaron actividades de clase relacionadas con el tema de la pandemia.

Es importante resaltar que los cambios que se dan en la educación a raíz del COVID-19 han tenido su impacto en la permanencia de las personas estudiantes en el proceso educativo, por esta razón, se indagó en las estrategias que docentes han utilizado para mantener vínculos. Al respecto mencionaron el uso de películas, videos o canciones para relacionarlas con la materia, compartir los recursos didácticos del curso en plataformas digitales a las que las personas estudiantes tuvieran acceso y usar plataformas digitales con juegos educativos. Un buen ejemplo de la integración de estas estrategias en una experiencia didáctica es el siguiente:

Las clases tenían una duración de cuarenta minutos en Google Meet y el resto del tiempo era para actividades de orientación. Creamos un blog para publicar contenido, con debates, encuestas, discusiones en red, cuestionarios de Google Forms, Mind Meister para hacer mapas mentales y nubes de palabras clave. (T.1)

En menor medida, relacionaron los contenidos de clase con recursos artísticos (obras de teatro, dibujos, esculturas, entre otros) y promovieron el uso de redes sociales (Facebook, Instagram, TikTok, Twitter) con fines educativos. Fueron muy pocos y pocas quienes no pudieron innovar y mantuvieron un formato de clase más tradicional.

Evaluación del aprendizaje

Para la evaluación del aprendizaje, se utilizaron estrategias de fin o cierre de la clase, que se presentan al término del contenido desarrollado para comprobar su asimilación por parte del estudiantado. La mayoría de docentes utilizó los cuestionarios como principal herramienta, ya sea para contestar después de haber dado un tema, después de que el alumnado realiza una lectura como verificación del aprendizaje, o bien, hacer interpretación de texto y videos.

Se evidencia también la adaptación de los mecanismos de evaluación al contexto de pandemia, por ejemplo, hay docentes que han tenido que evaluar a sus estudiantes uno a uno en diferentes aspectos. Además , las personas docentes mencionan que en muchos casos han tenido que centrarse más en criterios cualitativos como la frecuencia y la participación del estudiantado en las actividades virtuales, o la entrega de tareas.

En los contextos en que se podía, se siguieron utilizando criterios cuantitativos y estos se podían aplicar también a otras herramientas tecnológicas, como lo evidencia el siguiente docente:

En la escuela rural, si bien las clases eran a distancia, dejaba las tareas corregidas en la escuela y evaluaba la participación y entrega. Cuando volvieron a presencial, evaluaba el desempeño práctico y la participación de los alumnos, tomando en cuenta la pérdida que tuvieron. En escuela urbana, lo hacía por Google Forms, por porcentaje de errores y aciertos, y cuando las clases volvieron a la presencialidad aplicó la evaluación tradicional. (T.4)

En el caso de las personas estudiantes que no tenían acceso a internet, estas debían asistir al centro educativo a realizar sus trabajos. También algunas personas docentes señalan que, en el caso de las clases semipresenciales y en las híbridas, cada cierto tiempo se citaba al alumnado para que realizaran evaluaciones de forma presencial.

Con respecto a la devolución de las evaluaciones, docentes mencionaron múltiples herramientas digitales que utilizaron, por ejemplo, WhatsApp, correo, publicación de blog o Google Classroom, Google Forms y Google Meets. A través de estas, las personas estudiantes enviaban fotos o evidencias y sus docentes les aclaraban dudas, les corregían, o les pedían rehacer aquello que estaba erróneo. Se señaló que con aquellas personas estudiantes que solo tenían contacto por WhatsApp la retroalimentación no siempre podía ser la misma que con aquellas que se conectaban a plataformas. Otro aspecto señalado es que, en los contextos rurales, usualmente se les daba más tiempo para entregar sus trabajos.

Dentro de las principales dificultades que las personas docentes enfrentan a la hora de evaluar, se ha mencionado que el estudiantado no entrega sus guías de trabajo o asignaciones, no saben si este es quien las resuelve, o bien este no les comunica sus dudas y dificultades. Además, mencionan que las personas estudiantes no se conectan o no participan en las lecciones virtuales, tal como lo ilustra el siguiente docente:

Las clases eran muy solitarias porque los estudiantes casi no asistían a las aulas, desconectaban los videos y los audios. (T.2)

El número de estudiantes que tenían a su cargo también podía representar una dificultad, ya que no siempre les era posible corregir todas las tareas y darles retroalimentación sobre los folletos que periódicamente entregaban o por los medios virtuales. Ahora bien, a pesar de los cambios que han enfrentado, no todas las personas docentes tuvieron dificultades, ya que algunos señalaron no tener ningún problema en cuanto a la evaluación.

Inclusión de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje

La mitad de las personas docentes consultadas señalaron no tener dificultades para incorporar en sus clases a estudiantes con discapacidad o con problemas de aprendizaje. Alrededor de la otra mitad de docentes indicó que no pudo incorporarlos porque no cuentan con la formación profesional o herramientas necesarias, porque el diseño de estrategias diferenciadas sobrepasa su carga laboral, o la modalidad en que da clases no le permite trabajar de forma diferenciada. Otros desconocen si sus estudiantes tienen alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje, mientras que una minoría mencionó no haber tenido estudiantes con alguna dificultad.

Al consultarle a los padres y madres de familia si consideran que sus hijos o hijas reciben la atención adecuada por parte de docentes según sus necesidades educativas, la mayoría señaló que sí, en concordancia con lo planteado por las personas docentes. Una minoría consideró que sus hijos e hijas no habían recibido la atención necesaria porque las actividades se enviaban sin ninguna explicación, o porque sus hijos e hijas no las entendían. Además, durante el período de clases remotas se enviaban todas las actividades por WhatsApp y estas requerían la participación de una persona adulta, debido a su complejidad.

El profesorado con formación en educación especial fue quien pudo integrar mejor a esta población estudiantil, ya que pudo identificar las necesidades de sus estudiantes y hacer las adecuaciones didáctico-pedagógicas necesarias. Algunas personas docentes mencionan que, cuando tienen este tipo de casos, se apoyan en las familias para poder trabajar con estas, o que hacen un intento de ser más claros con estas personas estudiantes respecto a las lecciones o asignaciones, por ejemplo, les envían audios con las instrucciones y explicaciones por WhatsApp, o, como en el caso de una docente que tenía un estudiante con discapacidad visual, le entregó el material con letras más grandes. En general, múltiples docentes reconocieron que tuvieron poco o nulo apoyo de parte de las autoridades de educación y que, aún con algún tipo de guía, no lograron avanzar tanto con las personas con discapacidad o con problemas de aprendizaje, como se evidencia en los siguientes testimonios:

Contó con un profesor asistente intérprete de señas para orientar a los estudiantes que tenían discapacidades auditivas, visuales e intelectuales, pero cree que no pudieron avanzar durante la pandemia, ya que había problemas graves que no podían ser atendidos a distancia. (T.3)

Hubo alumnos con discapacidad intelectual y autismo. No tuvieron asistencia especial durante el periodo por lo que se considera que los alumnos lograron comprender poco del contenido. (T.5)

Otro docente que da clases en dos centros educativos señaló las diferencias en la atención a la discapacidad y problemas de aprendizajes entre los centros educativos rurales y urbanos:

Los alumnos de las escuelas rurales no estaban oficialmente diagnosticados, por lo que no recibían atención especial. En la escuela urbana, había profesores de apoyo que adaptaban los contenidos para alumnos con necesidades educativas especiales y el contacto de estos profesores era directo con los padres. Fue un período particularmente difícil para esta parte de los estudiantes. (T.4)

Contextos de aprendizaje

El contexto de aprendizaje es el lugar donde las personas aprenden o se favorece un tipo de aprendizaje. Ese ambiente ha estado encomendado a la escuela que, por lo general, ha cumplido con esa función educacional que la sociedad le ha asignado. Antes de la pandemia, los espacios en que el estudiantado recibía lecciones y vivía se encontraban delimitados y separados uno del otro. Sin embargo, la obligatoriedad de la educación a distancia y el posterior surgimiento de otras modalidades, convirtió ambos entornos (contextos) en uno solo. Por esta razón, fue relevante indagar sobre algunas condiciones de los contextos de aprendizaje en Brasil.

Más de la mitad de las personas estudiantes consultadas ha señalado que no tiene un espacio exclusivo para recibir clases y hacer los trabajos sin ninguna distracción, además, señalan que estas deben recibirlas en espacios comunes del hogar, en una proporción similar señalaron que deben compartir estos espacios con otros miembros de la familia. Esto contrasta levemente con la percepción de padres y madres consultados de que sus hijos e hijas, en su mayoría, cuentan con un espacio exclusivo para llevar sus clases, pero sí concuerdan en que este espacio debe ser compartido con otras personas de la familia y tienen muchas distracciones. Poco más de la mitad del estudiantado señaló que no cuentan con el equipo adecuado (escritorio, silla, iluminación) para recibir sus lecciones o hacer los trabajos desde el hogar, pero los padres y madres consultados perciben que sus hijos e hijas sí cuentan con el equipo adecuado. Evidentemente, la percepción es distinta, pero, sin duda,

muy importante la expresada por las personas escolares que son quienes experimentan directamente la situación descrita.

Lo que más le ha gustado al alumnado sobre las modalidades de clases no presenciales es que los horarios de clase son más cortos y que no tienen que trasladarse al centro educativo todos los días para recibir lecciones. Otra parte señala que ahora sus docentes utilizan materiales más entretenidos para dar clases. Una minoría expresó que las tareas y trabajos son más fáciles, así como que en estas modalidades se sienten más seguros y seguras y es más económico. Las madres y padres consultados sobre este último aspecto coincidieron con lo expresado por sus hijos e hijas y mencionaron, además, que ahora las personas docentes conocen mucho más la realidad de los hogares de sus estudiantes.

Sobre los aspectos que no les ha gustado, más de la mitad de estudiantes mencionó que los materiales que les envían las personas docentes no son suficientes para entender la materia y que no pueden compartir como antes con sus compañeros y compañeras. Además, señalan que les incomoda usar la mascarilla (cubrebocas, barbijo) cuando asisten a clases presenciales y que les resulta difícil entender a la persona docente cuando habla con esta. Una minoría señaló que se cansa de estar mucho tiempo sentada cuando recibe clases a distancia, así como que el tipo de clases que recibe no le motiva a aprender. Los padres y madres concuerdan nuevamente con las personas estudiantes consultadas en estos aspectos, señalan como más relevante la falta de contacto entre compañeros y compañeras, que los materiales no siempre son suficientes y, en menor medida, las molestias asociadas al uso de mascarilla.

Al consultarle al alumnado sobre las dificultades que ha tenido al momento de realizar sus trabajos, indicó que no entiende las instrucciones de las asignaciones y que no puede hacer sus trabajos solo. Adicionalmente, considera que le dejan muchas asignaciones, una minoría expresó que las asignaciones o trabajos que les dejan no les parecen interesante. Desde la percepción de los padres y madres de familia las principales dificultades de sus hijos e hijas son, nuevamente, que no entienden las instrucciones o no pueden realizar solos o solas las tareas y que estas les parecen poco atractivas. Cabe resaltar que las personas docentes han señalado que a sus estudiantes se les dificulta captar los contenidos que están recibiendo y que les cuesta más mantener la atención e interés en las modalidades no presenciales. Esta es una de las principales problemáticas que enfrentan.

Con respecto a las acciones que realizan las personas estudiantes cuando no entienden una materia o contenido de trabajo, una mayoría expresa que lo buscan en internet o libros. Menos de la mitad les pregunta a las personas docentes y pocos indican no saber qué hacer cuando enfrentan esta situación. Otro grupo minoritario no tiene problemas, porque siempre entienden

la materia o consultan a algún familiar, compañero o compañera de clase. Los padres y madres señalan que, en su mayoría, cuentan con los conocimientos necesarios para apoyar a sus hijos e hijas con los trabajos asignados. Dentro de la parte que considera no tener los conocimientos necesarios, es porque tienen pocos estudios o menos de los que están cursando sus hijos e hijas, porque estudiaron hace mucho tiempo y ya no recuerdan o porque no tienen tiempo.

Para los padres y madres de familia las clases no presenciales también han implicado cambios en su entorno cotidiano y rutinas de trabajo, al consultarles si esto ha representado alguna dificultad, poco más de la mitad considera que no y, para quienes sí, es porque deben buscar personas fuera del hogar que le ayuden a sus hijos e hijas con las asignaciones, porque les toma mucho tiempo estar pendientes de la hora que reciben clases o entender y ayudar con los trabajos al mismo tiempo que deben trabajar o realizar tareas del hogar. Es importante señalar que, desde la perspectiva de las personas docentes consultadas, una mayoría indicó que los papás y mamás de sus estudiantes no apoyan activamente a sus hijos e hijas en sus asignaciones o trabajos. Sin embargo, esta observación también debe considerarse en el contexto mencionado previamente, en el que las personas encargadas no siempre tienen las herramientas o el tiempo para apoyar a sus hijos e hijas.

En el caso de las afectaciones que han sufrido las personas estudiantes en sus hábitos y rutinas durante este período, las familias han señalado que el ámbito más impactado es que ahora no se cumplen los horarios de estudio, además de que pasan muchas horas conectadas a la pantalla. En menor medida, indican que no cumplen sus horarios de comida y quieren trabajar desde la cama. Otro grupo de familiares considera que los hábitos y rutinas de los y las estudiantes en su hogar no se han visto afectados. Desde la perspectiva docente, no se indicó haber tomado en cuenta o trabajado la importancia de establecer prácticas cotidianas de estudio, higiene, sueño, alimentación, posturas adecuadas para recibir lecciones, etc. Es importante señalar que estos aspectos se reforzaban durante las clases presenciales y representaban una estructura para los y las estudiantes que, con el cambio a otras modalidades, ha quedado un vacío.

Principales logros y limitaciones de la modalidad de educación no presencial durante la pandemia

La principal dificultad mencionada por las personas docentes es la falta de acceso a internet, ya sea por la baja calidad de la conexión o porque no tenían dinero para comprar crédito de internet. La siguiente dificultad más mencionada es la falta de equipo adecuado y acceso a tecnología y recursos didácticos. Otro de los principales problemas es la poca participación

efectiva que hubo de del estudiantado durante las clases, la poca asistencia en general a las lecciones y una comunicación precaria. Muchas de estas limitaciones terminaron incidiendo en la deserción escolar, sumado a las dificultades económicas de las familias, incluso por no recibir la atención adecuada según sus necesidades, como se mencionó en el apartado anterior.

Varios docentes mencionaron que hubo una falta de inversión pública para reducir las diferencias y la exclusión, al respecto una docente señaló lo siguiente:

Este es un retrato de Brasil, de la desigualdad que aún existe entre las clases más diversas, dentro de la escuela pública y entre estudiantes de escuelas públicas y privadas que en el futuro competirán por las mismas plazas universitarias, pero provenientes de experiencias muy diferentes. (T.1)

A lo anterior se suma la sensación generalizada de que hubo falta de apoyo de las autoridades educativas y del gobierno, como lo ejemplifica un docente:

Para tener una idea, el Estado hizo juegos estudiantiles virtuales, pero proporcionó plataformas inaccesibles. Fue un período de sentirse impotente. (T.4)

Con respecto a los logros mencionados están un mayor conocimiento y experiencia de trabajo con las tecnologías. Además, consideran que esto beneficiará a futuro las clases, como lo externó un docente:

Antes el celular era un enemigo de la escuela y ahora es una herramienta. En persona les dijimos a los estudiantes que guardaran sus celulares y con la pandemia les pedimos que llevaran sus celulares. Tuvimos que rendirnos ante la tecnología. (T.2)

En general, uno de los principales logros que resalta el cuerpo docente es el aprendizaje que han tenido durante la pandemia, ya que, en muchos casos, los llevó a tener que reinventarse. Más allá de las habilidades tecnológicas, señalan también los diferentes cursos en línea que recibieron, lo que les permitió ampliar sus conocimientos y desarrollar nuevas formas de enseñanza. Como lo planteó una docente "este fue un proceso que permitió la construcción de conocimiento colectivo" (T.3). Otro aspecto que señalaron es que los niños y niñas tuvieron la experiencia de adaptarse a otra modalidad y además de tener una mayor autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A las personas docentes entrevistadas se les consultó cuánto consideran porcentualmente que sus estudiantes aprendieron en la modalidad de clases no presenciales, en comparación con lo que logran enseñar en la modalidad presencial. Si bien es cierto, es difícil

poder obtener una información precisa, la percepción o valoración que tienen los y las estudiantes a ese respecto es importante de tomar en cuenta. Prácticamente la mitad de las personas docentes consultadas mencionó un porcentaje de aprendizaje menor a 50 % y el resto reconocen un nivel de aprendizaje de entre 50 y 70 % máximo. Es decir, el nivel de aprendizaje logrado durante la pandemia es considerablemente bajo, en comparación con lo que se logra en períodos normales de impartir lecciones.

Considera que el aprendizaje rondó el 40 %, y ese nivel no es satisfactorio. Considera que el bajo aprendizaje se debe principalmente a la falta de internet y teléfonos celulares adecuados. (T.6)

Ella considera que fue de entre un 40-50 % y eso se debe al bajo interés que mostraron los estudiantes en esta modalidad de clases. (T.3)

La principal razón que esgrimen las personas docentes sobre el bajo nivel de aprendizaje logrado es que durante la pandemia la cantidad de horas clase se redujo sensiblemente, en la mayoría de ocasiones, en más de la mitad, además las modalidades de clase no presenciales desarrolladas impedían la entrega de muchos contenidos, sumado a los problemas de conectividad. De hecho, por lo general, la cantidad de materia que se cubría era mucho menos que la que usualmente se imparte. De esta manera, "recuperar el tiempo perdido", o la materia no vista, se constituye en un importante desafío para el sistema educativo, una vez superada la pandemia y se logre el retorno definitivo a la modalidad de clases presenciales.

5.4 ¿En qué condiciones socio-laborales se impartieron lecciones durante la pandemia?

La mayoría de las personas docentes consultadas en el marco de este estudio coincidieron en señalar que la modalidad de clases no presenciales les significó una mayor carga laboral y asumir más funciones que las que usualmente realizan en la modalidad presencial de impartir lecciones. Fueron muy pocas las personas docentes que señalaron que la carga laboral siguió siendo igual o que no tuvieron que asumir más funciones.

La mayor carga laboral se expresa muy claramente en la manifestación de parte de la mayoría de las personas docentes de que su jornada laboral se extendió hasta altas horas de la noche y fines de semana. Lo que ocasiona esta situación son básicamente dos aspectos: por un lado, muchas personas escolares no tienen teléfono móvil propio, entonces, tienen que esperar a que su papá o mamá regrese de sus trabajos, en la tarde-noche, para poder bajar los materiales enviados por la persona docente y, si tiene alguna duda o consul-

ta, llamarla. Por otro lado, porque son los fines de semana cuando las personas estudiantes pueden disponer más tiempo del teléfono móvil, entonces, es cuando más llaman para hacer preguntas, evacuar dudas, y hacer la entrega de los trabajos o asignaciones. Esa mayor carga laboral les significó en muchos casos no disponer de tiempo para atender o compartir con su familia (esposo, esposa, hijos e hijas), o contar con tiempo libre para descansar o poder distraerse un poco. Es posible que una mayor carga laboral explique, en parte, que algunas personas docentes consultadas señalen como un problema haber experimentado una pérdida de motivación e interés en su trabajo.

La carga de trabajo se ha triplicado. Tenía mucha demanda fuera de horario, ya que algunos estudiantes trabajaron durante la pandemia y solo podían llamar por la noche. Tenía que planificar clases y muchas tareas que corregir y por eso trabajaba hasta altas horas de la noche. (T.1)

Recibió muchas demandas de información durante las horas de la noche. Perdió la privacidad de su teléfono móvil. Trabajó y sigue trabajando de domingo a domingo, con los padres de los alumnos llamando y esto es agotador. Ese exceso de trabajo terminó perjudicando su vida familiar. (T.3)

Tenía un contrato laboral de dieciséis horas a la semana, pero trabajaba casi veinticuatro horas al día, incluidos domingos, al servicio de los estudiantes y sus familias. (T.4)

Los alumnos hacían consultas a altas horas de la noche, que era cuando tenían mejor señal de celular, para poder llamar o enviar mensajes. Además, la Secretaría de Educación puso cursos de formación obligatorios para profesores, lo que aumentó aún más la carga de trabajo. (T.9)

Además de una mayor carga de trabajo, las personas docentes consultadas indicaron que, durante la pandemia, experimentaron una mayor presión y control sobre sus labores de parte de las jefaturas. Las razones o la causa de esa mayor presión y control es motivada básicamente por dos factores, en opinión de algunas personas consultadas: por una parte, al implementarse nuevas modalidades de lecciones, no presenciales, las autoridades educativas tuvieron que recurrir a nuevos instrumentos de supervisión del trabajo docente; por otra parte, las autoridades educativas del nivel superior, pedían constantemente informes sobre rendimiento escolar a efecto de ir monitoreando el avance del curso lectivo en pandemia. Esas dos exigencias recayeron fuertemente sobre el personal docente.

Algunos de los problemas de salud mencionados por las personas docentes son:

+ Cansancio extremo, estrés y ansiedad (T. 1).
+ Mucho estrés y angustia (T.4).

+ Sí, muchas horas de estar sentada frente a la computadora le provocó un problema en la columna en la región cervical (T5).
+ Durante ese período necesitó recibir apoyo psicológico porque la carga de trabajo se duplicó, además, experimentaron la pérdida (muerte) de personas queridas muy cercanas (T6).
+ Tuvo mucha ansiedad, ganó como 10 kilos de peso y, como consecuencia de eso, sufrió una lesión en el pie y tuvo que someterse a una cirugía que lo mantuvo alejado del trabajo durante tres meses (T.9).

Finalmente, un aspecto que fue motivo de preocupación y malestar de parte del personal docente, fue haber tenido que asumir los costos de contratar un servicio de internet de mayor velocidad y comprar dispositivos tecnológicos más modernos (computadora y teléfono móvil), para poder impartir lecciones en modalidad no presencial, especialmente para poder utilizar plataformas como Google Meet, Zoom, e incluso WhatsApp, en los casos en que era posible.

Áreas en que las personas docentes consultadas requieren capacitación

Las personas docentes consultadas manifestaron que, para poder enfrentar en mejores condiciones una experiencia similar a la vivida durante la pandemia, en la que se debe impartir lecciones en modalidades no presenciales, es fundamental tomar acciones en dos sentidos: que el personal docente y las personas estudiantes cuenten con los recursos tecnológicos necesarios (computadoras y teléfonos móviles de alta gama, así como un servicio de internet de calidad), y recibir capacitación en el manejo de las TIC. Esa sería la condición necesaria para poder pensar en modalidades de clase no presenciales, efectivas en cuanto a sus resultados educativos.

En segunda instancia, se plantea la necesidad de que el personal docente y el estudiantado reciba capacitación en el manejo de las nuevas tecnologías. En el caso del personal docente, esa capacitación debería comprender capacitación en la planificación (metodología y didáctica) de lecciones en modalidades no presenciales, manejo de plataformas educativas, técnicas de evaluación, entre otros temas. En el caso de del alumnado, además del manejo de los recursos tecnológicos y plataformas educativas, capacitación en el área de técnicas de aprendizaje autónomo.

Áreas en las que se requiere de apoyo de las autoridades educativas

Sobre las recomendaciones del personal docente a las autoridades de educación para poder estar mejor preparados para escenarios como el vivido con la pandemia por COVID-19, prácticamente la totalidad de las personas consultadas coincidieron en dos puntos:

dotar de equipo tecnológico (computadora y dispositivo móvil) y conexión a internet de calidad a las personas estudiantes y docentes, así como brindar apoyo al personal docente con el tema de la reproducción de materiales educativos (tinta y papel).

Otras necesidades que fueron mencionadas por el personal docente entrevistado son:

+ Mayor organización del Departamento de Educación para la enseñanza a distancia.
+ Mayor estandarización del trabajo y sistematización de actividades.
+ Brindar apoyo financiero a los docentes para que tengan un buen internet y equipo.
+ Desarrollar plataformas organizadas y personalizadas para cada centro educativo.
+ Desarrollar contenidos adaptados a las realidades particulares de cada centro educativo (comunidad educativa).
+ Desarrollar canales de comunicación alternativos con el alumnado, por ejemplo, radio y TV), para que no dependan de la conectividad a internet.

5.5 Reflexiones a partir de la experiencia de Brasil

En el caso de Brasil, la experiencia educativa tuvo distintos momentos, ya que las modalidades de clases fueron cambiando durante la pandemia. En el primer año, las clases fueron fundamentalmente remotas y como lo han reconocido las personas docentes, fue el período más difícil y de menos contacto con sus estudiantes. Luego, empezaron a incorporarse plataformas oficiales y se brindaron algunos recursos a al estudiantado para aumentar su acceso a internet, adicionalmente, se empezaron a extender las modalidades semipresenciales e híbridas. La planificación de las clases se realizó tomando en cuenta los currículos priorizados de las autoridades de educación, sin embargo, el cuerpo docente, en su mayoría, tuvo que adecuar los contenidos a sus circunstancias.

En cuanto al desarrollo de las lecciones, las personas docentes han reconocido las dificultades de adaptarse a los cambios que ha traído la pandemia, desde lo tecnológico y pedagógico hasta lo socioeconómico, pero, a pesar de ello, resalta el esfuerzo que han realizado por experimentar en clases con diversas estrategias pedagógicas que se adaptaran al uso de tecnología y a los contextos de las personas estudiantes. Al respecto se aprecia que hubo un aprovechamiento de recursos tecnológicos como blogs, formularios en línea, programas de simulación de materias prácticas y de los buscadores de internet para la investigación. Esto se vio, sobre todo, en el caso de quienes podían conectarse a las plataformas digitales para recibir sus lecciones, y se vieron favorecidos y favorecidas por las experiencias que pusieron en práctica las personas docentes.

Esto fue posible porque las mismas personas docentes pasaron por un proceso de investigación y formación sobre cómo dar sus clases en modalidades no presenciales, ya fuera con un acompañamiento institucional o de manera autodidacta. Como lo menciona una docente, esto lo hacían "buscando en internet para hacer más interesante el tema y mantener la atención de los alumnos en clase". Lo destacado de este trabajo docente recae no solo en la capacidad de innovación que han tenido, sino que, como estas mismas personas han señalado, gran parte del alumnado no conocía cómo utilizar las herramientas digitales de forma educativa y la pandemia fue una posibilidad de enseñarles y prepararlos mejor para el mundo con el que se van a tener que enfrentar.

En general, se aprecia que, en los casos en los que el profesorado innovó más y se les dio mayor peso a las actividades de investigación, hubo un involucramiento más activo de las personas estudiantes. Lo valioso de la enseñanza basada en problemas, y en la que se les incentiva a trabajar más con su contexto, es que les permite desarrollar una serie de competencias que los prepara para la realidad en la que se van a desempeñar, así como a trabajar de forma más autónoma.

Por otro lado, parece que las herramientas y técnicas de trabajo en clase y tareas extraclase, como el caso de las guías o folletos, no tuvieron el mismo impacto positivo que las estrategias para dar las clases, ya que tanto estudiantes como sus padres y madres reconocieron que estas deben ser más atractivas y que muchas veces resultan insuficientes por sí mismas para comprender toda la materia. A su vez, las personas docentes reconocieron que les era difícil mantener la atención de sus estudiantes durante las clases, y, en varios casos, señalaron que el desinterés se evidenciaba a través de la poca participación. Esto llevó al profesorado a sentirse, en ocasiones, solitario durante el proceso de enseñanza.

Una de las problemáticas que más sobresale en el caso brasileño, según lo señalaron las personas docentes, fue el impacto que tuvo la desigualdad social en la educación durante la pandemia. Es evidente que existe una diferencia en las condiciones y apoyo que tuvo el profesorado de zonas urbanas, de zonas rurales, de aldeas indígenas o de áreas fronterizas. Estas desigualdades se reflejaron también entre el estudiantado neurotípico y aquel que tenía discapacidades o problemas de aprendizaje, hasta el punto de que algunos de estos y estas quedaron totalmente fuera del sistema educativo durante este período. De ello es importante resaltar el gran desafío que tiene el Estado brasileño para abordar y tratar de cerrar estas brechas a futuro.

Las mayoría de las personas docentes coincidió en señalar que la modalidad de clases no presenciales les representó una mayor carga laboral. La razón principal fue la exten-

sión de la jornada laboral hasta altas horas de la noche y fines de semana. Adicionalmente, la modalidad de impartir lecciones no presenciales, por lo general teniendo que pasar muchas horas sentados y sentadas frente a una computadora o utilizando el teléfono móvil, generó, en algunos casos, serios problemas de salud (estrés, cansancio, dolores lumbares, entre otros).

Finalmente, las personas docentes hacen una serie importante de recomendaciones a las autoridades de educación para poder estar mejor preparados para escenarios como el vivido con la pandemia por COVID-19: dotación de equipo tecnológico (computadora y dispositivo móvil) y conexión a internet de calidad a estudiantes y docentes, así como apoyo al personal docente en la reproducción de materiales educativos (tinta y papel).

6. La experiencia de Chile

6.1 Contextualización

Chile está compuesto por tres zonas geográficas. La primera de estas es la continental y tiene una longitud de 4 270 km; la segunda es la insular, que comprende el archipiélago de Juan Fernández, las Islas Desventuradas, la Isla Salas y Gómez y la Isla de Pascua; y la última zona es el Territorio Chileno Antártico, con una extensión de 1 250 257,6 km2. El país se divide en 16 regiones.

De acuerdo con los datos del Censo del 2017, la población en Chile es de 17 574 003 personas, de las cuales 8 972 014 son mujeres (51,1 %) y 8 601 989 hombres (48,9 %) (Gobierno de Chile, 2022). Con respecto a la identificación con un pueblo indígena u originario, 2 185 792 personas afirmaron pertenecer a uno de estos pueblos, lo que equivale al 12,8 % del total de personas que respondieron esta pregunta (17 076 076) (INE, 2018).

Los datos más recientes evidencian que, en el 2020, el 10,8 % de la población chilena vivía en condición de pobreza, lo que significaba un aumento de 2,2 puntos porcentuales con respecto al 2017 (8,6 %), hecho que se explica por el impacto de la pandemia en los ingresos de las personas. Las mujeres y la población perteneciente a pueblos indígenas son las más afectadas, ya que representaron un 11 % y un 13,2 %, respectivamente[17] (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021).

Por otra parte, la tasa de desempleo rondaba el 7,5 % en el trimestre setiembre-noviembre 2021, lo que significó una disminución con respecto al trimestre anterior (junio-agosto 2021), en el cual el porcentaje alcanzó un 8,1 %. La desagregación por sexo muestra que la tasa de desempleo en hombres es de 7,5 % y en mujeres es de un 7,6 % (INE, 2021).

Sistema educativo público

El sistema educativo chileno se organiza en cuatro niveles: educación parvularia, básica, media y superior.

Educación parvularia

La educación parvularia recibe a las niñas y niños desde su nacimiento y hasta su ingreso a la educación básica. Tal como indica la Ley General de Educación (Ley N.o 20 370, 2009), el propósito de este primer nivel "es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos" (Artículo 18, 2009).

[17] En contraposición, los hombres en condición de pobreza alcanzan un 10,6% y las personas no indígenas un 10,5%.

La figura institucional de la educación parvularia son las salas cuna y los jardines infantiles, los cuales atienden a la población distribuida de la siguiente manera:

+ Sala cuna menor y sala cuna mayor: niñas y niños de cero a dos años.
+ Medio menor y medio mayor: niñas y niños de dos a cuatro años.
+ Transición (prekínder y kínder): niñas y niños de cuatro a seis años. A excepción de las anteriores, esta etapa se imparte principalmente en las escuelas (OCDE, 2017).

Actualmente, esta educación no es obligatoria, aunque ha habido esfuerzos para otorgarle este carácter.

Educación básica

El segundo nivel tiene una duración de ocho años, es decir, se extiende de primer hasta octavo año de básica y está dirigida para estudiantes entre los seis y catorce años de edad. No obstante, está establecido que, en el 2027, se introduzca una modificación a la educación básica, para que sea solo de seis años de duración.

A diferencia de la educación parvularia, este nivel sí es obligatorio y tiene como objetivo la "formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo con [sic] los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal" (Artículo 19, Ley 20 370, 2009).

Según datos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2021), aproximadamente 1 981 000 niñas y niños están cursando este nivel, en alguno de los 8 600 centros educativos destinados para este fin.

Educación media

La educación media se completa en un periodo de cuatro años (de primer a cuarto año de media) y la reciben las personas adolescentes entre catorce y dieciocho años de edad. El fin de este nivel es "procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad" (Artículo 20, Ley 20 370, 2009). La oferta en este nivel incluye la formación general común y las formaciones diferenciadas, a saber: la humanístico-científica, la técnico-profesional y la artística.

Actualmente existen 3 471 instituciones de educación media, que reciben a cerca de 900 000 adolescentes (MINEDUC, 2021).

Al igual que en la educación básica, se espera que en el 2027 la educación media pase de cuatro a seis años.

Educación superior

El último nivel se imparte en cualquiera de las siguientes instancias: 1) instituciones de educación superior; 2) universidades; 3) institutos profesionales; 4) centros de formación técnica, y 5) establecimientos de educación superior de las Fuerzas Armadas y de Orden.

Alfabetización

La tasa de alfabetismo en Chile se encontraba en 96,4 % en el 2017, siendo una de las altas de América Latina. En el caso de las mujeres, la tasa era de 96,3 % y en el de los hombres de 96,5 %, mientras que en la zona urbana era de 97,1 % y en la rural de 91,7 % (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020).

Conectividad de los hogares con personas estudiantes

A través de una encuesta realizada por el Ministerio de Educación en el 2020 (MINEDUC, 2021a), se evidenció que el 31 % de las personas estudiantes contaba con un dispositivo de uso personal para conectarse a clases en la modalidad remota, mientras que un 56 % tenía que compartirlo y un 13 % no tenía ningún dispositivo.

Además, con respecto al internet, el 30 % de las madres y padres consultados aseguró que sus hijas e hijos tenían acceso a un internet de buena calidad, en tanto que el 41 % afirmó tener internet de calidad regular. No obstante, un considerable 20 % señaló contar con un servicio de internet de mala calidad y un 9 % no tenía acceso del todo (MINEDUC, 2021ª).

En esa misma encuesta, se indagó la percepción de las personas docentes, de las cuales el 44 % opinó que menos de la mitad o la minoría de sus estudiantes tenía acceso a internet, y el 37 % indicó que esa misma proporción de sus estudiantes no tenía un dispositivo tecnológico para recibir clases remotas.

Alternativas de educación en la pandemia del COVID-19

Las clases presenciales en Chile se suspendieron el 15 de marzo de 2020, lo que supuso el cierre de 13 723 centros educativos y la afectación de 3,7 millones de estudiantes de los niveles parvulario, básico y medio. Ante este contexto, el MINEDUC elaboró un Plan de Apren-

dizaje Remoto para el que se creó la plataforma *Aprendo en línea*[18], la cual contenía recursos alineados con el currículum priorizado de primero de básico hasta el cuarto de medio.

En detalle, la plataforma disponía de los siguientes materiales:

+ Guías sobre el uso de los textos escolares de Lenguaje y Matemática para los niveles mencionados anteriormente, así como las evaluaciones en línea.
+ Textos escolares digitales de todas las asignaturas.
+ Material complementario e interactivo, como audiovisuales, cursos y libros.
+ Directrices dirigidas a las personas docentes y directivas para orientar el aprendizaje a distancia de sus estudiantes, apoyándose en aplicaciones como WhatsApp, el correo institucional, Google Classroom, Google Meet, Zoom, entre otras.
+ Acceso a la Biblioteca Digital Escolar[19], especialmente para las personas estudiantes y docentes de centros educativos subvencionados por el Estado (MINEDUC, 2020).

En el caso de las personas estudiantes que no tuvieran acceso a internet desde sus hogares, se definió que debían trabajar con el texto escolar en físico[20], el cual podía ser retirado por las madres, padres o personas apoderadas en el centro educativo correspondiente. Por otra parte, para las niñas y niños de la educación parvularia, se estableció el envío diario de actividades educativas a través de las páginas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI[21]) y de la Red de Salas Cuna y Jardines Infantiles (Integra[22]), así como la posibilidad de que las familias retiraran el material en dichos centros.

Los datos del MINEDUC (2021a) indicaron que, desde la suspensión de las clases presenciales hasta diciembre de 2020, 8 millones de personas usuarias visitaron la plataforma Aprendo en línea y el promedio semanal rondó las 300 000 personas. Además, los textos educativos físicos se entregaron a más de 420 000 estudiantes de 4 000 escuelas.

Otras acciones ejecutadas en el contexto de la pandemia fueron las siguientes:

+ **TV Educa Chile:** la Asociación Nacional de Televisión (Anatel), la Asociación Regional de Canales de Televisión (Arcatel), el Consejo Nacional de Televisión y el MINEDUC acordaron

[18] *aprendoenlinea.mineduc.cl*

[19] *https://bdescolar.mineduc.cl/?locale=es*

[20] *El material se denominó Aprendo en casa.*

[21] *https://www.junji.gob.cl*

[22] *https://www.integra.cl*

transmitir una señal educativa en todo el país. El espacio televisivo se denominó Aprendo TV y consistió en cápsulas de contenido pedagógico dirigidas a estudiantes de prekínder hasta sexto básico. Según el MINEDUC (2021), a diciembre de 2020 se habían transmitido 524 cápsulas y uno de cada tres niñas y niños sintonizó el canal.

+ **Aprendiendo a leer con Bartolo:** consistió en un software[23] cuyo propósito era acompañar el proceso de lectoescritura de las personas estudiantes de primero, segundo y tercero básico. El MINEDUC (2021a) reportó 24 400 descargas del software.

+ **Entrega de computadoras y tabletas con banda ancha gratuita:** durante el 2020, el MINEDUC logró entregar más de 125 000 computadoras con conexión a internet gratuita por un periodo de once meses. Además, 16 475 personas estudiantes de tercero medio fueron beneficiadas con el préstamo de tabletas con acceso a internet.

+ **Aprendo FM:** se crearon cápsulas radiales con el contenido de los niveles de sétimo básico hasta cuarto medio, especialmente para abarcar a la población que residía en comunidades con escasa o nula conectividad.

+ **Aplicación Contigo Juego y Aprendo[24]:** la aplicación se puso a disposición de las familias con hijas e hijos en edades del nivel parvulario.

+ **Apoyo a personas cuidadoras:** a través de mensajes de WhatsApp y de la página web 5 principios[25], las personas encargadas de niñas y niños de hasta tres años podían recibir contenido informativo sobre el proceso de cuido de esta población.

Durante el 2020, también se elaboró el Plan Abrir las Escuelas Paso a Paso, que valoró la posibilidad de retornar a la presencialidad de acuerdo con la evolución del COVID-19 en cada localidad. Dicho retorno se llevó a cabo de manera gradual para las personas estudiantes de tercer y cuarto medio, además de que fue voluntario tanto para los centros educativos como para las madres, padres o personas apoderadas. Según el MINEDUC (2021a), luego de 2 057 solicitudes de autorización, 1 604 centros educativos lograron regresar a la presencialidad en el 2020.

El proceso de retorno a clases presenciales continuó progresivamente durante el 2021, con la meta de que en el 2022 toda la población estudiantil y docente regrese a las aulas.

Dificultades del sistema educativo para impartir clases no presenciales

El acceso a dispositivos tecnológicos y a una conexión de internet estable y de calidad es quizás uno de los factores que más condiciona la posibilidad de recibir en modalidades no

[23] *https://www.mineduc.cl/aprendiendo-a-leer-con-bartolo-software-para-apoyar-la-lectura-y-escritura/*

[24] *https://www.mineduc.cl/aprendiendo-a-leer-con-bartolo-software-para-apoyar-la-lectura-y-escritura/*

[25] *https://www.5principios.cl*

presenciales (a distancia o remoto), especialmente para las poblaciones en zonas rurales o provenientes de hogares con menores ingresos. No obstante, el MINEDUC (2021b) también destaca el apoyo de las familias, el cual se torna "particularmente complejo cuando las escuelas cierran, porque son los padres y/o tutores los que deben hacerse cargo del proceso de aprendizaje de sus hijos en el hogar, aunque puedan tener dificultades para realizar esta tarea, especialmente, aquellos padres y/o tutores con educación y recursos limitados" (citando a UNESCO, 2020).

La pandemia por el COVID-19 también ha afectado los resultados del aprendizaje y la escolaridad en Chile; al respecto, el MINEDUC (2021a) estimó que, en un escenario de diez meses con educación remota, las personas estudiantes podían llegar a perder, en promedio, un 88 % de los aprendizajes de un año. El dato es más preocupante si se considera que para las y los estudiantes del quintil 1 el porcentaje de pérdida podía ascender a un 95 %, mientras que en el caso de las personas estudiantes del quintil 5 podía ser de un 64 %.

Además, el MINEDUC (2021a) analizó que el cierre de los centros educativos ocasiona la pérdida de los aprendizajes adquiridos no solo durante ese año, sino también en momentos previos, lo que podría conllevar un retroceso en la escolaridad ajustada según aprendizaje de 1,3 años.

Finalmente, también se resaltan las dificultades para apoyar el desarrollo integral de las personas estudiantes a través de programas nutricionales, psicológicos, entre otros, los cuales se brindan en los centros educativos pero que, en un contexto de educación remota, se debieron cancelar temporalmente.

Estudio de dos modalidades educativas en Chile (formal y no convencional)

En Chile este trabajo se llevó a cabo tomando en cuenta dos experiencias educativas institucionales (y propuestas pedagógicas) diferentes:

Educación formal (regular).
Una de las propuestas se refiere a la que se desarrolla desde los centros educativos "regulares" o formales del sistema educativo público de Chile, al cual asisten estudiantes desde preescolar hasta la educación media.

Educación no formal (no convencional).
La otra propuesta educativa que se incluyó en este estudio es la que desarrolla la Funda-

ción Integra, conformada por una red de jardines infantiles y salas cuna, que se encarga de la educación parvularia de niños y niñas de cero a seis años, que por múltiples razones no pueden incorporarse a la educación regular o formal.

Esta fundación tiene convenios y financiación pública, pero cuenta con una propuesta educativa-pedagógica propia, que se autodenomina como "no convencional"[26].

En los apartados siguientes, se exponen cada una de estas experiencias educativas, a partir de los cuestionarios y entrevistas realizadas a docentes, papás, mamás y escolares.

Cabe agregar que, en Chile, oficialmente, se impartieron lecciones en las modalidades a distancia e híbrida, aunque, en algunos centros educativos, también se practicó la modalidad semipresencial, en buena medida por los problemas de conectividad que enfrentaban las personas estudiantes.

A. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS FORMALES (REGULARES)

En este caso, los centros educativos que fueron consultados se ubican en zonas rurales y zonas urbanas, en igual número; adicionalmente, en la mayoría de estos, la población estudiantil que asiste a los centros educativos es de escasos recursos, especialmente en el caso de los centros educativos ubicados en la zona rural. La mayoría de las personas docentes y estudiantes utilizan la computadora de escritorio o portátil para impartir o recibir lecciones, según sea el caso. Son muy pocas las personas que utilizan el teléfono móvil con este propósito. El servicio de internet utilizado por las personas docentes para impartir lecciones fue en un 50 % de los casos el internet del hogar y, en un porcentaje similar, el internet que utilizaron fue el del dispositivo móvil. Algo similar ocurrió en el caso de las personas estudiantes. Las personas docentes calificaron el servicio de internet, en promedio, como de 3.5, en un rango de 1 a 5; mientras que, en el caso del alumnado,, la calificación promedio fue de 4.2. En síntesis, se puede decir que el servicio de internet no constituye un problema importante para las personas consultadas.

Finalmente, entre los y las estudiantes consultados, más del 75 % contó con un espacio exclusivo para recibir clases o realizar sus trabajos sin ninguna distracción, el resto de estu-

[26] La propuesta puede revisarse en: https://www.integra.cl/wpcontent/uploads/2019/09 /REFERENTE CURRICULAR_202019_com pressed.pdf.

diantes tuvo que compartir un espacio (sala, comedor) donde sí enfrentaron problemas de distracción de parte de otros miembros del hogar.

6.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia?

En el caso de la experiencia educativa que se está analizando en esta sección, educación formal, la modalidad a distancia fue la predominante, aunque también en algunos centros educativos se practicó la modalidad virtual. En la práctica, estas modalidades asumen formas muy variadas, que reflejan el esfuerzo y la creatividad a la que tienen que apelar las personas docentes para ajustarse a las condiciones que les permite el entorno educativo. Seguidamente, se describe cómo se practicaron estas modalidades de impartir lecciones en algunos casos.

Modalidad a distancia.

Esta modalidad se distingue básicamente porque prácticamente no se imparten lecciones de manera virtual, ya que el estudiantado no cuenta con ese servicio o es de muy mala calidad, por lo que las personas docentes deben recurrir a otros medios para poder impartir lecciones, como entrega de materiales vía WhatsApp, correo electrónico, o dejarlos en el centro educativo para que sus estudiantes, o progenitores, pasen a recogerlos. A continuación, se exponen dos maneras en que se practica esta modalidad.

Experiencia 1. Esta experiencia asumió diversas modalidades con el transcurrir del tiempo y las posibilidades que el cuerpo docente fue encontrando. La docente consultada relata que, durante la primera parte de la pandemia, "ellas realizaron un diagnóstico para conocer las condiciones de los estudiantes. Con esa información decidieron mandar guías de trabajo por correo y WhatsApp, para que los chicos trabajaran, principalmente mejorando aspectos en los que estaban débiles" (T.4).

Cuando vieron que la pandemia continuaba, cambiaron de estrategia. Decidieron hacer sus guías de trabajo para que el estudiantado trabajara de manera autónoma en sus casas. En ese período, la comunicación siguió siendo principalmente por WhatsApp y, en algunas ocasiones, también por correo electrónico. Así fue como impartieron lecciones durante esos meses de pandemia.

Experiencia 2. En este caso el esfuerzo que tiene que realizar la persona docente para poder impartir lecciones es muy particular, dado que sus estudiantes son personas con necesidades especiales y ella una persona mayor que no se podía arriesgar de contagiarse de COVID-19, entonces, ensayó una modalidad a distancia un tanto particular (T.1). Ella acordó

con las madres de los niños y niñas que asisten a quinto y sexto grado básico, para que pasaran a recoger a su casa los materiales (textos y guías de trabajo), realizaran los trabajos con sus hijos e hijas en sus respectivas casas y luego le devolvieran los ejercicios realizados para corregirlos y hacerles observaciones.

En algunos pocos casos, ella les impartió a algunas personas estudiantes la clase en modalidad virtual, cerca de quince minutos, pero como eran niños y niñas con necesidades especiales eso era sumamente difícil. Entonces, al final, tuvo que optar porque la madre trajera al niño o niña a su casa para darle la clase, o hacían una videollamada de WhatsApp y le explicaba. El resto del trabajo corría a cargo de los apoderados de la persona menor de edad o personas responsables (T.1) Un tema muy importante que mencionó esta docente es que para que el estudiantado que iba a su casa recibir clases se sintiera bien, "ella adaptó una parte de su casa para que pareciera como si fuera una clase" (T.1).

Modalidad virtual

En este caso, las personas docentes imparten las lecciones a distancia por medio de alguna plataforma tecnológica (Google Meet o Zoom) para poder comunicarse con sus estudiantes y se apoyan en la herramienta de WhatsApp para el envío o recepción de trabajos, o para cuando se presentan problemas con el servicio de internet. En este caso, el tiempo de clase en forma virtual es de unas cuatro horas máximo, pudiendo ser en algunas ocasiones incluso menos tiempo, por ejemplo, una hora (T.3). Como son docentes que imparten una o varias materias, dividen los grados y los grupos de estudiantes por día. Por ejemplo, el lunes le dan clases a grupo de estudiantes de quinto grado, los martes a un grupo de sexto, los miércoles de séptimo y los jueves a los de octavo grado. En algunos casos, no todo el alumnado podía hacer la clase en forma virtual, entonces, se les enviaba por WhatsApp las guías de trabajo y luego se comunicaban con para explicarles o revisar el trabajo realizado. Con quienes tenían más dificultad de aprendizaje o que no entendían bien un tema, se les atendía por la tarde, en una hora a convenir (T.2).

Lo que claramente se desprende de las experiencias descritas es que, si bien existía una directriz del Ministerio de Educación de Chile de que las clases se impartirían en modalidad a distancia (o remota, como la denominan), en la práctica, la forma en que las personas docentes impartieron lecciones estuvo muy supeditada a las condiciones que permitió el entorno educativo, especialmente las condiciones de la población estudiantil que asiste a esos centros educativos.

6.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia?

Planificación, inicio y desarrollo de las lecciones

La planificación de las lecciones es el primer paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de las consultas realizadas a al profesorado, se identificó que a la mayoría le resultó más difícil planificar en la modalidad no presencial. En este caso, se guiaron por los lineamientos del Ministerio de Educación en cuanto a los contenidos, sin embargo, no utilizaron de la misma forma los materiales preparados por esta institución. De hecho, la totalidad de personas docentes consultadas señaló haber elaborado sus materiales de trabajo para enviar a sus estudiantes.

En esta etapa, las personas docentes establecen plazos de planificación, que pueden ser mensuales, y luego elaboran el material semanalmente, o cada dos semanas, dependiendo de los temas que tratan. Algunas planifican sus clases solos, mientras que otras en conjunto con docentes del mismo nivel. Los materiales que preparan son principalmente guías de trabajo que siguen los contenidos del Ministerio y los libros oficiales de cada materia, pero, según algunos testimonios recogidos, cada persona docente los adapta a su realidad educativa particular. También algunas personas docentes elaboran videos para complementar los temas por tratar. Este material es enviado vía WhatsApp o se les entrega a los padres y madres de familia cuando sus hijos o hijas no se pueden conectar. Al respecto, una docente comenta lo siguiente:

Nunca usó recursos como televisión o radio, solamente los recursos escritos que eran algunas guías de complemento. Lo demás era creado de acuerdo con los tiempos de los alumnos o los niveles de aprendizaje. (T2)

El inicio de la lección es un momento relevante dentro del proceso didáctico, ya que las estrategias utilizadas tienen como objetivo preparar qué y cómo aprender e inciden en la activación de los conocimientos previos, antes de adentrarse en el tema propuesto. La principal estrategia utilizada por las personas docentes consultadas fue hacer preguntas para saber cuánto conocen del tema y la siguiente fue utilizar videos, imágenes o lecturas para introducir el tema. En menor proporción, planteaban algún problema práctico o repasaban el tema anterior para vincularlo con el nuevo.

La clase siempre la iniciaba con un resumen de la clase anterior. El niño que se había conectado le explicaba al que no se conectó. Y trabajó por WhatsApp, por ahí enviaba los videos de YouTube en su mayoría. (T2)

El desarrollo de las lecciones es cuando la persona docente explica y profundiza, a través de diferentes estrategias didácticas, el contenido de la materia que brinda. En Chile se impartieron lecciones en las modalidades a distancia y semipresencial, la comunicación con el alumnado se dio principalmente por medio de WhatsApp. La mitad de personas docentes consultadas logró utilizar Zoom, el resto Google Classroom y, en menor cantidad, Google Meet. El uso de estas plataformas estuvo principalmente limitado por la conectividad que tenían estudiantes y docentes, cuando estas no funcionaban o había estudiantes que del todo no podían conectarse, se recurría a WhatsApp.

Ahora bien, al conectarse con sus estudiantes las personas docentes explican la materia y luego trabajan con las guías que habían elaborado y enviado previamente, las cuales incluyen preguntas y ejercicios según el contenido por tratar ese día. Por ejemplo:

Si hablábamos de pueblos originarios, el estudiante hablaba y ella escribía en 65Word. En una segunda clase, trabajaba la guía de trabajo con preguntas para contestar en clase y cumplir con objetivos. (T.2)

Además de las guías que las personas docentes preparan, se utilizan también los siguientes recursos para complementar las clases: resúmenes de la materia, videos elaborados el profesorado, pizarras y, en menor medida, las guías del ministerio. Las guías se entregaban sobre todo a quienes no podían conectarse. Además, al consultar sobre estrategias utilizadas para mantener vinculadas a las personas estudiantes, la mayoría de docentes señaló que comparten recursos didácticos en plataformas digitales, pero otros también promueven el uso de redes sociales con fines educativos, usan videos, películas o canciones y, en menor medida, relacionan los temas con recursos artísticos. A continuación, se ejemplifica como una docente utiliza estos recursos y estrategias de manera conjunta:

Estaban viendo el ejemplo de Martín Rivas. Veía la parte teórica del personaje. Luego buscaba viñetas y dibujos, luego lo relacionaba con personajes provincianos. Luego canciones chistes, actividades para describir personajes. su ropa, etc. (T4)

Al preguntarle a al alumnado sobre las actividades que les dejaban sus docentes, este concuerda en su totalidad en que se les asignaban guías de trabajo y que este era el recurso más utilizado. Poco menos de la mitad señala que le ponen a buscar información en internet, o que debe resolver problemas y ejercicios y, en menor proporción, en algunos casos, realizan trabajos con su familia y/o en la comunidad donde viven.

Con respecto a las modalidades en que daban clases durante pandemia, todas las perso-

nas docentes percibieron que a sus estudiantes se les dificultaba captar la materia y casi la totalidad señala que les costaba mantener la atención del alumnado durante las lecciones. Una forma en que encontraron que se podía promover el interés y una mejor comprensión de la materia era mediante la relación de esta con el contexto del estudiantado. Al consultarle a las personas docentes qué estrategias han utilizado para tomarlo en cuenta, más de la mitad recomienda realizar trabajos con materiales del hogar, en algunos casos, se involucra a la familia o, en menor proporción, hacen trabajos relacionados con la pandemia y siguen hábitos y rutinas para mejorar la salud.

Evaluación del aprendizaje

Para la evaluación del aprendizaje se utilizan estrategias de fin o cierre de la clase, que se presentan al término del contenido desarrollado para comprobar su asimilación por parte del estudiantado. Según lo mencionan las personas docentes consultadas, el uso de guías de trabajo les permite no solo trabajar durante las clases, sino que también es una herramienta de evaluación que incluye los criterios de desempeño e indicadores de logro. Adicionalmente, a la hora de evaluar también se toman en cuenta otros aspectos y no solo responder los ejercicios, sino que, en los casos en los que el alumnado se conectaba por plataformas, se tomaba en cuenta también la participación pertinente, o mediante preguntas al inicio y al final de la lección. En otras estrategias más dinámicas, incorporaron elementos artísticos o buscaban valorar habilidades como la expresión oral, etc. Esto lo ejemplifica una docente de la siguiente forma:

En el caso de la clase de historia, se les pidió a los niños que hicieran exposiciones sobre personajes históricos y lo mandaran grabado. También hicieron una maqueta sobre el virus de la COVID-19 y luego una exposición en video, esto les funcionaba para saber el compromiso de las familias y además el aprendizaje de los niños. Hicieron lo mismo con juegos típicos chilenos. (T1)

Este ejemplo también evidencia que las personas docentes han tomado en cuenta otros factores que van más allá de la asimilación de los contenidos y la evaluación sumativa, como el entorno del estudiantado, y/o su creatividad. También se han reconocido otros aspectos como el esfuerzo e interés de este. Por ejemplo, una docente consultada señala que permitía que sus estudiantes le enviaran trabajos para recuperar puntos de la nota (T4). En este caso, lo que la docente valora no es el nuevo trabajo en sí, sino la aspiración de la persona estudiante por obtener un mayor logro.

Una vez que la persona docente había desarrollado o aplicado las actividades de eva-

luación, y que sus estudiantes las habían resuelto, optaron por diferentes estrategias para corregir y devolver el resultado a sus estudiantes. Por ejemplo, una estrategia utilizada era revisar las pruebas, preguntas o ejercicios realizados junto con los y las estudiantes cuando se conectaban en las plataformas virtuales, y ahí se iban haciendo las correcciones, como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Les hacía una prueba y tenían hasta medianoche para enviarlo. Aunque ella sabía que igual iban a tener ayudas externas. Con este método de pruebas, en la clase online iban viendo las pruebas y revisándolas con ellos mismos, ahí mismo en la clase iba dando la retroalimentación. (T.3)

Ahora bien, las personas docentes también enfrentaron múltiples retos a la hora de evaluar, por ejemplo, algunas personas docentes consultadas señalaron que sus estudiantes no entregaban las guías de trabajo o tareas resueltas y otras mencionaron que no se conectaban a las clases. Un problema indicado por algunas de las personas consultadas es que no sabían si era el estudiantado quien resolvía los trabajos, lo cual obligó incluso a tener que hacer modificaciones en las estrategias de trabajo y de evaluación, como lo evidencia el siguiente testimonio:

Al inicio de la pandemia, ella mandaba antes la guía con la que iban a trabajar en la clase. Pero tuvo problemas porque algunos niños al inicio de la clase ya les habían resuelto todos los ejercicios; así que optó por darles los materiales directamente cuando entraban a la clase. Muchos niños no estaban entendiendo muy bien, porque los papás estaban haciéndoles todo y otros estaban haciendo todo con calculadora. Se dieron cuenta de esto cuando regresaron de forma presencial porque algunos estudiantes no se acordaban como multiplicar o dividir. (T.3)

Inclusión de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje

En este estudio, también se consultó a al profesorado sobre la atención durante la pandemia a estudiantes con alguna discapacidad o problemas de aprendizaje. La mitad de las personas docentes consultadas señaló que no pudieron atenderlos, en razón de que el diseño y aplicación de estrategias didácticas diferenciadas sobrepasaba su carga laboral; o que la forma en que tuvieron que impartir lecciones durante la pandemia no les permitió trabajar de forma diferenciada con esta población; y algunas personas docentes reconocieron que no llegaron a darse cuenta durante el curso lectivo si alguno o alguna de sus estudiantes contaba con algunas de estas condiciones.

Del profesorado que sí pudo atender a esta población estudiantil, algunos recurrieron a buscar apoyo (orientación) del Programa de Integración Escolar del Ministerio de Educación

Pública, que cuenta con una estrategia pedagógica inclusiva. Otros docentes señalaron no haber tenido problemas para incorporar a estas personas estudiantes y utilizaron estrategias como citarles de forma individual y volverles a explicar la materia. Además, cuando había estudiantes que les costaba, recibían apoyo del ola docente en un aula diferenciada.

Una docente en educación especial que se entrevistó mencionó que tanto la planificación, el desarrollo de las clases y la evaluación debe realizarse de manera personalizada, porque la estrategia pedagógica depende de las características particulares de cada estudiante, por ejemplo: con dos niños del mismo grado, hay uno que ya lee completamente y otro con el que apenas está viendo las vocales. En tal caso, se debe adaptar los contenidos a nivel de avance y condiciones de cada uno (T.1). Además, esta docente mencionó que fue muy difícil mantener a estos estudiantes en clases virtuales por sus necesidades educativas, por esta razón optó por darles lecciones en su casa y luego llevarlos a clases presenciales cuando pudo. Ella lo evidencia de la siguiente manera:

los niños con mayores dificultades siempre estaban acompañados por sus apoderados a la hora de la clase, porque tenían que seguir instrucciones y ella no siempre lograba que tuvieran toda la atención a través de una pantalla. (T.1)

Contextos de aprendizaje

El contexto de aprendizaje es el lugar donde las personas aprenden o se favorece un tipo de aprendizaje. Ese ambiente ha estado destinado tradicionalmente a la escuela, la cual ha cumplido con esa función educacional de la sociedad. Antes de la pandemia, los espacios en que el estudiantado recibía lecciones y vivía se encontraban delimitados y separados uno del otro. Sin embargo, la obligatoriedad de la educación a distancia, y el posterior surgimiento de otras modalidades mixtas, convirtió ambos entornos en uno solo. Por esta razón, fue relevante indagar sobre algunas condiciones de los contextos de aprendizaje en Chile, para lo cual se tomó en cuenta la opinión del alumnado y de docentes.

La mayoría de las personas estudiantes consultadas señaló contar con el equipo necesario (escritorio, silla, iluminación) para recibir clases o hacer los trabajos desde el hogar y, además, contar con un espacio exclusivo para recibir clases sin ninguna distracción. Algunos pocos estudiantes indicaron que recibían clases en áreas comunes como sala, comedor, cocina, donde sí tenían que hacer frente a muchas distracciones. Además, más de la mitad de la población estudiantil consultada mencionó que debe compartir el espacio de estudio con otras personas de la familia que también estudian o trabajan desde la casa.

Con respecto a lo que le gusta al alumnado de las clases a distancia e híbridas, la mayoría señala como positivo que los horarios de clase son más cortos y unos pocos señalan que ahora pueden recibir clases desde su hogar. Ahora bien, dentro de lo que no les gustó fue que los materiales que le enviaban las personas docentes no eran suficientes para entender la materia, otros señalaron que el tipo de clases que recibían no les motivaba a aprender, o que les disgusta no poder compartir con sus compañeros y compañeras de clase. Muy pocos señalaron que no les gustó nada de la modalidad no presencial.

Dentro de los aspectos que no les gustó de esas modalidades de clase, señalaron que se cansaban por estar mucho tiempo sentados o sentadas cuando recibían clases a distancia; además, indicaron diferentes dificultades que han tenido a la hora de realizar sus tareas o trabajos en las modalidades a distancia e híbrida. La principal es que les dejaban muchas tareas o trabajos para hacer desde la casa y algunos mencionaron que las asignaciones no les parecían interesantes o que no entendían las instrucciones de estas. Solamente algunos pocos señalaron que les costaba buscar información en internet para hacer las tareas o trabajos, o que no tuvieron ninguna dificultad.

Algunas de estas dificultades concuerdan con la percepción docente de que, en las modalidades a distancia o híbrida, se les dificultaba mantener la atención de sus estudiantes y que captaran los contenidos. Además, según lo planteado por el cuerpo docente, la principal herramienta utilizada para dar clases y evaluar eran las guías de trabajo, sin embargo, al contrastar esta información con la perspectiva estudiantil, se podría considerar que estas no han sido suficientes para alcanzar los objetivos propuestos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, dado que mencionan que, en ocasiones, no eran suficientes para comprender la materia, no entendían las instrucciones o que no les resultaban atractivas.

Cuando se les consultó a los y las estudiantes qué hacían cuando no entendían una materia o contenido en las modalidades en que recibían clases, más de la mitad mencionó que buscaban información en internet o en libros y, en otros casos, preguntaban a las personas docentes o a sus compañeros o compañeras de clase. En muy pocos casos, le preguntaban a algún familiar. A partir de esta información se considera que el estudiantado consultado evidencia un adecuado nivel de autonomía al momento de resolver sus dudas y las dificultades que se les presentaban durante las clases.

Principales logros y limitaciones de la educación durante la pandemia

Dentro de los principales logros mencionados por el profesorado, bajo esta modalidad de enseñanza, está el aprendizaje y uso de recursos tecnológicos para dar clases y la utilización de nuevos métodos de enseñanza. A pesar de que reconocen que el alumnado no han aprendido igual que antes, sí se ha logrado una enseñanza en línea[27]. Reconocen que dar clases no presenciales ha llevado a incorporar actividades lúdicas y a hacer más uso de videos y fotografías. Otro aspecto sumamente relevante que resaltaron las personas docentes es que la pandemia, a pesar de las dificultades enfrentadas, les permitió que se diera un aprendizaje colectivo tanto para estudiantes como docentes, más allá de lo académico, como se detalla en los siguientes ejemplos:

Tuvieron bastantes avances, por ejemplo, uno de los niños ya empezó a leer en marzo y otro de ellos, que cuando estaba en quinto año aún usaba pañales y ahora los dejó, también aprendió a andar en bicicleta. Considera que, aunque no sean avances cognitivos si son aprendizajes sociales, emocionales y que le funcionan para la vida. (T.1)

También innovar en actividades para conocer mejor las emociones y la salud emocional de los alumnos, principalmente porque hubo muchos contagios y varios fallecidos en el pueblo. (T.2)

Junto con estos logros, las personas docentes también enfrentaron dificultades para impartir lecciones durante la pandemia, entre estas está la distracción de los niños y niñas en las clases no presenciales y el desinterés que a veces mostraban algunas personas apoderadas sobre la educación de sus hijos e hijas. Otro problema mencionado fue la falta de conexión y acceso a computadoras tanto por parte de estudiantes como profesores. Las limitaciones económicas de las personas docentes también han sido un problema porque las modalidades no presenciales representaron gastos de internet, compra de impresoras, hojas, lápices y otros materiales, ya que, según señalaron varias de las personas consultadas, el Ministerio de Educación Pública no les brindó ningún apoyo en este sentido.

[27] De hecho, las personas docentes consultadas en el marco de este estudio, coincidieron en manifestar que, en la modalidad a distancia de impartir lecciones, sus estudiantes, a lo sumo, han logrado aprender entre un 40 y un 60 % de lo que aprenderían si la modalidad fuera presencial.

6.4 ¿En qué condiciones socio-laborales impartimos lecciones durante la pandemia?

Las docentes que fueron consultadas en el marco de este estudio coinciden en señalar que impartir lecciones durante la pandemia les representó una mayor carga de trabajo y una afectación de su salud. Como se podrá apreciar, esos dos elementos, trabajo y salud, aparecen claramente vinculados. Algunos de los testimonios aportados en este sentido son bastante elocuentes.

Considera que fue una carga más emocional que laboral, porque ella se cuestionó mucho lo que hacía porque no sabía si lo que estaba haciendo estaba funcionando, si los niños estaban avanzando, pero luego buscó nuevas formas de dar las clases y aunque ella está acostumbrada a que los avances de los niños sean lentos, de manera virtual era aún más lento. En su salud, tuvo repercusiones porque ahora sufre de dolor en los huesos de las manos, pero lo principal fueron las repercusiones emocionales. (T.1)

La carga laboral aumenta mucho más, principalmente con la revisión de los ejercicios porque el celular estaba lleno de fotos de los ejercicios. Tampoco había horarios: a toda hora teníamos que estar ahí para los estudiantes y, cuando no estábamos con eso, estábamos buscando cosas para que las clases fueran útiles en el proceso de aprendizaje. En cuanto a su salud, considera que las mayores afectaciones fueron el estrés y también que tuvo que cambiar de lentes por pasar tanto tiempo frente a la computadora. (T.3)

Considera que la carga laboral fue mucho mayor, porque tenía que atender a sus apoderados (estudiantes), uno a uno. También estuvo muy estresada porque tenía que producir muchos materiales, hasta que logró coordinar con otra docente y así se dividieron un poco el trabajo. En cuanto a la salud, se le incrementó mucho el nivel de estrés. Sentía mucha angustia todo el tiempo por no saber cómo estaban los niños ni cómo estaban con sus niveles de aprendizaje. (T.4)

Queda muy claro entonces que impartir lecciones en modalidad a distancia o híbrida le representó al personal docente una carga de trabajo mayor e importantes problemas en su salud. Estos testimonios hacen ver la necesidad de que las autoridades educativas y, por supuesto, las organizaciones laborales-docentes, se preocupen por impulsar medidas que protejan los derechos laborales del personal docente y su salud.

Áreas en que las personas consultadas (docentes, tutores y escolares) requieren capacitación y/o acompañamiento

El personal docente consultado aportó ideas muy claras y pertinentes, de aspectos que las autoridades educativas deben atender:

+ Brindar apoyo al personal docente con los recursos materiales y tecnológicos que requieren para poder impartir lecciones en las modalidades no presenciales, como corresponde.
+ Valorizar del trabajo docente, ya que consideran que no cuentan con las condiciones económicas necesarias para poder desempeñarse de la mejor manera posible.
+ Considerar las opiniones/sugerencias del personal docente, ya que, por sus conocimientos y experiencia, pueden aportar a buscar soluciones a los problemas que ha enfrentado la educación durante la pandemia.
+ Invertir en recursos tecnológicos y capacitación para el personal docente, de manera que este pueda garantizar que el estudiantado está recibiendo la educación que necesita, sin que se vea interrumpido el curso lectivo.
+ Asegurarse de que tanto docentes como estudiantes tengan acceso a una buena conexión de internet.
+ Brindar acompañamiento emocional a las personas estudiantes porque sus docentes tuvieron que enfrentarse a situaciones muy complejas que estaban afectándolas, y a veces no sabían cómo manejarlas.

B. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS NO FORMALES (NO CONVENCIONALES)

Como se mencionó líneas arriba, en la modalidad "no convencional" (o "no formal") que practica la Fundación Integra, se imparten lecciones siguiendo la estrategia pedagógica-educativa denominada Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

El diseño universal de aprendizaje (DUA) parte de la premisa de que todos los niños y niñas en su diversidad pueden aprender, si el proceso de enseñanza-aprendizaje visibiliza con anticipación las barreras del currículum, es decir, aquellos impedimentos atribuibles al contexto y no a las particularidades de los niños y niñas. El DUA es una estrategia para enseñar en la diversidad y ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los niños y niñas sin distinción alguna. Para ello, se requiere de una reflexión profunda del equipo educativo, de cada uno de los factores intervinientes en el proceso de enseñar y aprender, así como

[28] *https://www.integra.cl/wpcontent/uploads/2019/09/REFERENTE CURRICULAR _202019_compressed.pdf.*

de la diversidad de niños, niñas al respecto de sus características, necesidades, intereses, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, habilidades y contextos existentes; con la finalidad de ofrecer una respuesta educativa pertinente que dé respuesta a la diversidad[28].

En esta propuesta educativa de la Fundación Integra, participan dos tipos de profesionales que se encargan del desarrollo conjunto de las lecciones con las personas infantes. Por un lado, están las docentes (educadoras), cuyo rol es liderar el proceso educativo: ellas realizan la planificación, explican la intencionalidad pedagógica y el significado de los criterios de mediación que deben estar presentes en el acto educativo; por otro lado, están las técnicas, quienes ejecutan la planificación y las actividades en conjunto con las docentes. Estas últimas son las que tienen un mayor contacto, o un contacto más constante con los niños y las niñas. El conocimiento que tienen las técnicas de la personas estudiante les permite realizar aportes sustantivos a la docente para incluirlos en el proceso de planificación educativa y enriquecer la experiencia.

6.5 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia?

Los centros educativos que fueron consultados están ubicados, en su mayoría, en el área urbana, y la población escolar que asiste es, mayoritariamente, de bajos ingresos. Las lecciones en estos centros educativos se impartieron en la modalidad a distancia. Debido a la escasa edad de los niños y las niñas que asisten a estos centros educativos, el papel de las familias (papás/mamás o responsables de su cuido) es esencial, de estas personas depende que se puedan impartir lecciones en esta modalidad.

El procedimiento que se utilizó, en este caso, para impartir lecciones fue, básicamente, el siguiente: las docentes y técnicas envían a las personas responsables del niño o la niña la materia o temas, una guía de trabajo y un video explicativo.

Así lo explica una de las técnicas consultadas:

Ellas enviaban los materiales de manera semanal, vía WhatsApp, los días miércoles, para que los padres de familia que trabajan pudieran usar los fines de semana para hacer las actividades que ellas les recomendaban en los videos. Ponían solamente 2 actividades, esto justamente para que las familias tuvieran tiempo de hacerlas y enfocarse únicamente en un solo tema por semana. A la semana siguiente, también miércoles, los padres de familia debían enviar un reporte de las actividades que se le solicitaban en el video. Este reporte solía ser un video, hecho por las mamás mientras hacían la actividad con sus hijos, o mandaban un escrito donde ponían los materiales y cómo había surgido la actividad con los niños. (T.5)

Otra docente entrevistada comentó lo siguiente:

Los lunes enviaban un video educativo donde les explicaban a los papás alguna actividad para desarrollar el área motriz, el lenguaje, la expresión, etc. La enseñanza estaba dirigida a los padres para que pudieran realizar algunas actividades. Ellas, como docentes, desarrollaban materiales didácticos que les entregaban de manera mensual a los padres cuando iban a recoger las canastas de alimentación que daba el centro educativo. Este material didáctico contenía todo lo necesario para las actividades de cuatro semanas, y ahí venía explicado el área de conocimiento o la destreza para la que era el material y las experiencias que querían lograr (T.6).

Las variaciones en la estrategia que cada docente y técnica seguían, respondían básicamente a las edades de los niños y las niñas con las que les tocaba trabajar, y la creatividad de cada una, ya que, en lo esencial, debían ajustarse a los lineamientos del Ministerio y a la estrategia pedagógica propia que seguía Integra (DUA). En el siguiente apartado, se expone con mayor detalle la estrategia didáctica seguida por las docentes y técnicas en esta modalidad de clases.

6.6 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia?

Planificación, inicio y desarrollo de las lecciones

La planificación de las lecciones la hacen en conjunto las docentes y las técnicas, ya que eso les permite complementar con el conocimiento y experiencia que cada una tiene. Antes del inicio de la pandemia, habían realizado un diagnóstico de las personas estudiantes y señalan que esto les ayudó a la hora de planificar las lecciones en pandemia.

Como parte de la planificación de las lecciones a distancia, las docentes y las técnicas elaboran un video cuyo objetivo es instruir a los papás y mamás para que puedan realizar la experiencia educativa con sus hijos e hijas, mientras en enfocan en un área específica (motriz, sensorio-motriz, lenguaje). Ellas complementan los videos que elaboran con cuentos o videos de YouTube, para que los padres y madres puedan reproducirlos a sus hijos e hijas, o bien, contarles el cuento con su voz, cuando no les gusta que se expongan a la tecnología desde esa edad.

Dentro de la planificación, las docentes y técnicas también elaboran una lista de materiales del hogar que puedan utilizar, o bien, les entregan una bolsa de materiales mensual el día que van a recoger los alimentos. Dentro de esta bolsa, también se adjunta un instructivo escrito de cómo deben usarlos y para qué sirve esa actividad, por ejemplo, para desarrollar el lenguaje,

el área motora, etc. El video se refiere a un solo contenido o actividad curricular por semana, pero, según la respuesta de las familias, les pueden agregar alguna otra actividad.

Es necesario reconocer que la planificación y la elaboración de materiales para el nivel parvulario implica una gran destreza y esfuerzo por parte de docentes y técnicas, dado que estas deben lograr que las familias comprendan el objetivo pedagógico y logren transmitírselo a su niño o niña. Las personas consultadas señalan que, a veces la realización de videos lleva mucho trabajo, ya que deben editarlos varias veces y también requiere habilidades que no necesariamente todas tienen. Con respecto a esto último, señalan que es fundamental el acompañamiento de técnicas y docentes, porque de esa manera se logran sumar y/o complementar las habilidades o conocimientos sobre plataformas digitales que cada una posee.

Aun así, tanto docentes como técnicas han reconocido que se les ha facilitado la planificación de las lecciones en pandemia y que han tenido una mayor libertad para elegir materiales diferentes y desarrollar experiencias personalizadas para cada niño o niña. Consideran que tienen más tiempo y que esto favoreció poder innovar en algunas actividades. Esto lo ejemplifica de forma clara la siguiente docente:

Tener libertad de usar un material que quizás en el jardín en la de menos no lo puedo usar porque siempre tienen el foco puesto en varios niños. Tener tiempo de hacer un material bien hecho para los niños. A veces trabajando no se tiene tiempo y se busca lo más rápido. (T.6)

Para el inicio de las lecciones, las docentes y técnicas utilizan como principal herramienta los recursos audiovisuales para recurrir a los conocimientos previos de del estudiantado y esto era incorporado a los videos que elaboraban y enviaban a los padres y madres. También, durante esta etapa, buscan captar la atención de las familias con cosas novedosas y entretenidas, además de incentivar el uso de recursos del hogar para crear experiencias didácticas. Finalmente, señalaron la creación de cápsulas educativas que son un recurso au-

[29] *Es importante mencionar que Haití es un país sumido en una crisis social, económica y política desde hace más de una década y esto ha generado una migración a toda América, especialmente a países como Brasil, Chile y Estados Unidos (Pardo, 2021). Como lo señala este periodista, la ola migratoria no ha tenido tanta visibilidad mediática como, por ejemplo, la de las personas venezolanas, sin embargo, representan una problemática en dos vertientes: para las personas haitianas, que no han encontrado mejores opciones de vida, sumado a la dificultad de hablar otro idioma -el francés-; y, para los Estados, que no han tenido voluntad para integrar a estas poblaciones (Pardo, 2021). La problemática social que conlleva esta situación se ve reflejada de forma muy clara en el ejemplo mencionado anteriormente por la técnica de Integra y las pocas herramientas que tienen para lidiar con esta crisis.*

diovisual en el cual se explica de manera descriptiva contenidos educativos de forma corta. Un ejemplo del uso de estas estrategia es el siguiente:

Antes de mandar el video, se les pedía a las familias que tuvieran los materiales listos; como frijoles, tapas o ramitas de los árboles que tienen en la casa. Entonces iniciaban con el reconocimiento de los dedos de las manos, contando del uno al cinco, entonces tenían varias actividades, como colorear las siluetas de los números o también dibujarlos en arena o harina. (T7)

Las clases en esta experiencia se impartieron principalmente en modalidad a distancia y en menor medida mixta o híbrida. Para el desarrollo de las lecciones, la totalidad de docentes y técnicas consultadas señalaron el uso de WhatsApp, más de la mitad señaló Zoom y pocas utilizaron Microsoft Teams. Además, se basan principalmente en el material audiovisual que han elaborado previamente, en el cual explican paso a paso, la ejecución de la experiencia o actividad que los padres y madres deben poner a hacer al niño o niña, según el área que se quiera estimular. Por ejemplo, si querían fomentar el lenguaje trabajaban actividades de balbuceo, expresión oral o expresión de emociones. En esa explicación, se usa un lenguaje sencillo para que los padres y madres de familia lo comprendan con claridad.

Otro aspecto que resaltan las docentes y técnicas consultadas es que, como se mencionó al inicio de esta sección, el modelo de educación de Integra se fundamenta en el desarrollo de valores en las personas estudiantes, como lo ejemplifica la siguiente técnica:

Con el valor de la responsabilidad, ella se grabó en conjunto con su hija. Entonces, por ejemplo: si la niña necesitaba un espacio, entonces, ella le decía que podía ocupar ese espacio con la responsabilidad de dejarlo ordenado de la manera que lo encontró. Trato de que siempre fueran muy realistas y que se hicieran con materiales que se tuvieran en casa, por ejemplo, con la caja de juguetes de los niños y pedirles que fueran responsables con el orden de esa caja. (T.5)

Además del material audiovisual, las docentes y técnicas utilizan las cartillas informativas para que la familia sepa cómo realizar las experiencias en casa. Otros recursos utilizados para complementar las lecciones son objetos del hogar como juguetes, papeles, etc., y, en menor medida, guías de trabajo que ofrecen las autoridades de educación o que ellas mismas elaboran.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación que llevan a cabo las docentes y técnicas se realiza a partir del Instrumento de Evaluación de Aprendizaje (IEA), que es un tipo de escala cualitativa en la que se indica

el nivel de logro del objetivo o las habilidades que el niño o la niña debe expresar, de la siguiente manera: -logrado, -no logrado, -por lograr, o bien, -incipiente, -logrado y -adquirido. Estas valoraciones se realizan a partir de los reportes que envían los padres y madres de familia de forma escrita o por video a través de WhatsApp. De estas evidencias, las docentes y técnicas observan los gestos, señales, si muestran interés o no, etc., como lo menciona la siguiente técnica: "considera que ellas tuvieron que confiar en lo que enviaban los padres. A partir de los videos se podía observar si los niños lograban verbalizar algunas palabras, o si disfrutaban las experiencias" (T.7).

La devolución de esta evaluación se realiza mediante llamadas en las que se les da recomendaciones a los papás y mamás para que mejoren el desarrollo de las actividades. Sin embargo, las docentes y técnicas mencionaron que este sistema de evaluación también ha conllevado algunas dificultades. En primer lugar, señalan que no había manera de asegurarse de que lo que dijeran padres y madres de familia era lo que realmente estaba pasando con la experiencia del niño o la niña. El punto es que, cuando volvieron a la presencialidad, se dieron cuenta de que en algunos casos no era así, como lo señala una de las técnicas entrevistadas:

Se les hizo la observación a los padres de familia diciéndoles que no pasaba nada si el niño no tenía siempre "LOGRADO" en la evaluación, porque muchas veces los padres decían que los niños estaban haciendo todo perfecto, pero ahora que regresaron a clases se dieron cuenta de que no es cierto. (T.7)

Esto se relaciona con otras dificultades que señalaron como que las familias no enviaban siempre la evidencia del desarrollo de las actividades, que no podían ver a al estudiantado desarrollar las actividades y que no contaron con suficientes recursos de parte de la institución. En general, reconocen que los niños y las niñas cuyas familias enviaban videos, al volver a la presencialidad sí contaban con los conocimientos, mientras que el resto estaban un poco atrás. Adicionalmente, existen otras problemáticas asociadas a situaciones específicas como la que mencionó una técnica: "en el nivel en el que ella trabaja, de veinticuatro niños que había solamente seis contestaban, pues las familias de bajos recursos son haitianos, donde no entendían mucho lo que se les mandaba" (T.8)[29].

Inclusión de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje

Las docentes y las técnicas señalan que tuvieron dificultades para identificar si sus estudiantes tenían o no problemas de aprendizaje o alguna discapacidad, principalmente porque la modalidad en que daban lecciones no les permitía identificar esto, ya que tenían poco contacto directo con el estudiantado y este era, en su mayoría, a través de los padres

y madres. Además, señalaron que tampoco contaban con la formación profesional necesaria para identificar estas características o condición entre sus estudiantes. Algo que es relevante mencionar es que algunos de los indicadores de desarrollo con los que cuentan las docentes podrían ayudarles a identificar algunos tipos de problemáticas en los niños y niñas, sin embargo, el no poderles ver y evaluarlos directamente es una limitación importante para asegurarlo.

Contextos de aprendizaje

Las docentes y técnicas señalaron que, en las modalidades no presenciales, a los niños y niñas se les dificultaba captar las actividades que estaban recibiendo y también que les costaba mantener la atención y el interés . Además, esto es complejo al considerar el contexto de personas de tan corta edad que ya de por sí suelen tener períodos más cortos de atención y están apenas adaptándose al proceso educativo en cuanto a hábitos, rutinas, escucha atenta, etc. Dentro de las áreas del desarrollo que más dificultades han tenido las docentes y técnicas para estimular a estas personas, debido a la pandemia, es el área socioafectiva, ya que, para ello, se necesita de la interacción directa con los niños y niñas y, con la pandemia, eso, precisamente, no era posible. Aun así, las docentes y técnicas hicieron un esfuerzo por vincularse con sus estudiantes. Por ejemplo: “Al saber ella los nombres de los niños, los mencionaban en los videos. Por ejemplo, buenos días, Pedro, María, yo soy la tía Sole, que va a estar en contacto con ustedes y sus mamás” (T.5).

Otro aspecto por resaltar es que las docentes y técnicas han percibido que, en algunos casos, las personas encargadas de sus estudiantes no apoyaban activamente a sus hijos e hijas en la elaboración de las actividades de clase. Esto porque han señalado que la comunicación con los padres y madres de familia a veces era compleja, algunas familias no contestaban, no siempre comprendían las instrucciones que se enviaban o algunos no tenían suficiente tiempo para realizarlas. También es necesario mencionar que, en el nivel parvulario de educación, se requiere un mayor nivel de compromiso parental, ya que no solo deben acompañar a su hijos e hijas, sino que deben ser reproductores del rol docente en la realización de las actividades.

Principales logros y limitaciones de la educación durante la pandemia

Para las docentes y técnicas algunos logros importantes de esta experiencia son que los niños y las niñas las reconocieran por medio de los videos que ellas enviaban, ya que esto le brindó más confianza a la hora de asistir presencialmente. Asimismo, la estrategia

de involucrar a los padres y madres para realizar las experiencias de aprendizaje permitió fortalecer los vínculos con sus hijos e hijas, en aquellos casos en que se llevaron a cabo las actividades. Otro aspecto por resaltar es que la modalidad no presencial han permitido que las personas aprendan sobre tecnología y su uso en la educación. La práctica que desarrollaron los niños y niñas para exponer y realizar actividades por medio de videos permitió que no sintieran pena para llevarlas a cabo en la presencialidad.

Con respecto a las dificultades, mencionan la falta de insumos, pues la institución no les brindó lo necesario, cada persona tenía que usar su celular, internet y todos los demás medios necesarios. Aunque la utilización del video es considerado en muchos casos un recurso valioso y necesario, también algunas docentes y técnicas expresaron su preocupación de que las exponía demasiado, ya que sentían que no era bueno que tuvieran que grabarse y que sus caras estuvieran en muchos hogares. En otros casos, desconocían cómo hacer videos y tuvieron que solicitar ayuda de otras personas para poder realizar su trabajo.

Del proceso de enseñanza-aprendizaje, la parte con mayores dificultades fue la evaluación, ya que no tenían forma de asegurarse de que lo que dijeran los padres y madres de familia era realmente lo que estaba pasando y la comunicación no siempre era fluida, en algunos casos, las personas apoderadas no contestaban los mensajes.

Qué tanto aprendieron los niños y las niñas en esta modalidad de enseñanza-aprendizaje a distancia, en opinión de las docentes y técnicas, depende de varios factores: la edad, el apoyo que recibieron de sus padres y madres en sus casas y la cantidad de menores en edad escolar que tiene cada familia (si es hijo único o hija única, es más probable que haya recibido apoyo en sus clases). Seguidamente, se exponen algunas opiniones sobre este punto:

Considera que lo que aprendieron fue alrededor de un 30 %, pues ella trabaja con niños muy pequeños, pero, con los niños más grandes, considera que fue al menos un 60 % o 70 %. Lo más fortalecido fue la parte emocional. (T.5)

Considera que de un 30 % a 40 %, dependiendo del tiempo que le pudieran dedicar a estas actividades. También dependiendo de cuántos hermanos tuvieran, porque muchos padres tenían que dedicarse a la educación de ellos y siempre los más pequeños quedaban un poco relegados. Los niños que más desarrollo presentan, son los que son hijos únicos. Ella piensa que es porque los padres de familia están mucho más pendientes y preocupados porque los niños vivan las experiencias de las actividades que ellas les enviaban. (T.6)

Con la evaluación que hicieron cuando regresaron a la presencialidad, se dieron cuenta que los niños aprendieron alrededor de un 50 %. (T.8)

Finalmente, mencionan que algunos padres y madres tenían problemas porque no contaban con un buen servicio de internet, una computadora, o la computadora que tenían debía compartirse entre varios hijos e hijas. También había padres y madres de familia que no tenían el tiempo para poder realizar las actividades con sus hijos e hijas[30].

6.7 ¿En qué condiciones socio-laborales impartimos lecciones durante la pandemia?

Con respecto a este tema, si bien algunas docentes y técnicas consultadas reconocen que impartir lecciones en la modalidad a distancia les representó una mayor carga laboral, porque tuvieron que readecuar las estrategias didácticas que venían empleando y que conocían muy bien, además porque tuvieron que aprender el manejo de algunos recursos tecnológicos (por ejemplo, aprender a grabarse, editar vídeos, etc.), también señalan como positivos dos aspectos: en primer lugar, que esta experiencia las obligó a trabajar más en equipo y a sacar el mayor provecho de cada una (docente y técnica); en segundo lugar, que lograron desarrollar nuevos conocimientos que incluso ahora los están aplicando en las clases presenciales (T.7).

Sin embargo, no esconden que, en algunos momentos, esta experiencia les generó mucho estrés y, en algunas ocasiones, frustración porque no podían saber, a ciencia cierta, cuánto estaban aprendiendo los niños y las niñas, dadas las limitaciones que había para poder obtener una evaluación del aprendizaje confiable (T. 6). También reconocen que, en algunos casos, la dinámica familiar de ellas mismas se vio muy afectada, porque tenían que pedirles a sus familiares que estuvieran en silencio cuando estaban grabando un video o conversando con algún papá o mamá.

En todo caso, en términos generales, el balance hecho por las docentes y técnicas de la experiencia es bastante positivo, consideran que fue un reto muy interesante, que aprendieron mucho y, sobre todo, que ahora se sienten con mayor conocimiento y experiencia para enfrentar este tipo de situaciones.

[30] Una preocupación adicional que señalaron las docentes y técnicas es que hay un desconocimiento de si a los niños y niñas se les han vulnerado sus derechos o hay contextos de violencia intrafamiliar, que por la situación de la pandemia no fue posible identificar.

Áreas en que las personas consultadas (docentes, tutores y escolares) requieren capacitación y/o acompañamiento

Las personas docentes expresaron que las áreas en las cuales requieren de capacitación para impartir lecciones en modalidad a distancia son manejo de las TIC (plataformas educativas), técnicas didácticas para utilizar en modalidad a distancia y planificación de lecciones en modalidades no presenciales. También expresaron que, para mejorar esta manera de impartir las lecciones, requieren de dotación de equipo tecnológico (computadora, principalmente) y, en segundo lugar, apoyo económico para la reproducción de material educativo, así como contar con una mejor conectividad a internet.

Un punto adicional muy importante fue el señalamiento de la necesidad que siente de recibir acompañamiento en la parte emocional, socioafectiva, ya que consideran que la modalidad (a distancia) de impartir las lecciones, les genera mucha carga de trabajo, estrés y cansancio. "Preocuparse mucho más por las funcionarias. Así como se preocupan porque todas las clases sigan bien, también que se preocupen porque las docentes y técnicas tengan los recursos para poder realizarlo" (T. 6).

En el caso del estudiantado, se considera indispensable que se les dote del equipo tecnológico y la conectividad necesaria para poder recibir lecciones. De esta manera, se evitaría que muchos niños y niñas se queden sin educación por no contar con esos recursos.

Se requiere de mayor equidad en la parte tecnológica, ya que muchas familias no poseen los recursos para comprar una computadora, una Tablet, o un celular. En este período, muchos niños se quedaron sin educación porque no tenían medios para conectarse o ver videos. (T. 7)

También algunas personas consultas señalaron la importancia de que se brinde capacitación, de manera permanente a padres y madres sobre su rol en el proceso educativo-formativo de sus hijos e hijas, de manera que les quede claro que esta no es solamente responsabilidad de la institución educativa, sino también de la familia. Es un trabajo conjunto y coordinado.

6.8 Reflexiones a partir de la experiencia de educación no presencial, en las propuestas educativas "formal" y "no convencional"

Si bien a nivel conceptual hablar de la modalidad a distancia para impartir lecciones lleva a pensar en una sola estrategia educativa-pedagógica, en la práctica, esta asume expresiones muy variadas debido al contexto educativo y, muy especialmente, de las condiciones socioeconómicas

del alumnado. En este caso, como en ocurre en otros países, las personas docentes tuvieron que idear la forma de impartir lecciones a distancia, a partir de las posibilidades que les permite el entorno. El tema de la falta de conectividad o una mala calidad de este servicio es posiblemente la principal limitante que enfrentan estas personas docentes para impartir lecciones.

En el caso de Chile, se trabajó con dos experiencias educativas distintas: la educación formal y la que se desarrolla desde la Fundación Integra, denominada como "no convencional". La primera experiencia analizada comprende todos los niveles educativos, desde preescolar hasta educación media; mientras que la segunda se centra únicamente en el nivel parvular (niños y niñas de cero a seis años).

El profesorado del sistema regular sigue los lineamientos del Ministerio de Educación para planificar y se encarga de preparar guías elaboradas por sí mismos, las cuales complementa con videos y envía por WhatsApp a sus estudiantes y sus familiares. En el caso de la Fundación Integra, siguen los lineamientos del Ministerio de Educación, pero también aplican el modelo de Diseño Universal de Aprendizajes (DUA).

Se puede señalar que lo más destacado de la experiencia didáctica en el sistema formal fue el compromiso en la elaboración de guías propias, que se ajustaran al contexto educativo, pero, sobre todo, en las posibilidades de que una importante parte de la población estudiantil se conectara mediante plataformas. Esto le permitió a al profesorado explicar mejor y dar seguimiento a los temas y evaluaciones que realizaba mediante estas guías.

Dentro de los principales desafíos que se identificaron es que hay una percepción estudiantil de que los métodos utilizados no cumplieron a cabalidad con sus necesidades educativas y señalaron la posibilidad de incorporar estrategias más dinámicas.

Del trabajo realizado por las personas docentes en Chile en el sistema educativo regular, se puede recuperar como experiencia relevante el uso que le han dado a las plataformas digitales para dar las clases. Como se ha señalado, existe una diferencia en las lecciones a distancia cuando el estudiantado se pueden conectar a estas y cuando no. Principalmente porque, a través del estudio, se identificó que el profesorado puede ser tan creativo como en la presencialidad.

Uno de los ejemplos más ilustrativos se señaló anteriormente en la sección del desarrollo de la clase, en la que una docente, para abordar un contenido de personajes históricos, hace uso de múltiples recursos y estrategias, como buscar "cómics" o viñetas que representaban cómo se comporta una persona cuando va a un lugar distinto y así establecer una vinculación con el presente y, a partir de allí, profundizar en los elementos teóricos.

Además, esta modalidad de clases implica el reto de tener que ser más sintéticos y, por lo tanto, extraer lo más relevante de los contenidos, debido a las limitaciones de tiempo que hay, en comparación con las lecciones presenciales.

En el caso de las docentes y técnicas de la Fundación Integra, lo más destacado fue su propuesta de incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje de los párvulos y las párvulas, a través de los videos y materiales complementarios que enviaban; sin embargo, lo relevante de ese esfuerzo no fue tanto armar la clase para el niño o la niña, sino en transmitir mediante el video al padre y madre de familia lo que era relevante en términos de aprendizaje de la experiencia, de modo que estos pudieran desarrollarla con sus hijos e hijas.

Este no fue un trabajo sencillo ya que, tanto docentes como técnicas, estaban acostumbradas a desarrollar las estrategias directamente con el estudiantado, sin embargo, la pandemia las llevó a aprender cómo llevar estas estrategias a video y dirigidas a los padres y madres de familia, que fueron quienes asumieron el rol de mediadores ("educadores y educadoras") con sus hijos e hijas. Otro aspecto importante es que, si bien una de las áreas más afectadas en el estudiantado fue la socioafectiva, las docentes y técnicas mencionan que los videos permitieron que el alumnado las conociera y se sintiera más familiarizado con ellas, cuando tuvieron que volver a la presencialidad y, en consecuencia, esa transición, que usualmente puede ser difícil en estas edades, fuera más sencilla.

Ahora bien, el principal desafío de toda esta experiencia fue que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje dependen en buena medida del trabajo que realicen los padres y madres, así como la confianza que debe haber sobre sus reportes. La cuestión es que, por diversos factores, que pueden ser de índole sociocultural, económico y/o laboral, o simplemente de voluntad, no se contó con el apoyo esperado por parte de la totalidad de progenitores.

Las limitaciones, en ambas experiencias, como ocurre en otros países, es los problemas de conectividad que suelen existir, la falta de experiencia de las autoridades educativas y del personal docente para implementar esta modalidad de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, la falta de apoyo institucional al personal docente en aspectos tecnológicos, reproducción de materiales y, un punto fundamental, en la parte socioafectiva. En síntesis, se requiere implementar estrategias de capacitación y acompañamiento tanto para el personal docente, como para las familias, igualmente, es necesario pensar estrategias de acompañamiento a la población estudiantil en la parte socioafectiva, cuando se produzca el retorno a clases presenciales.

En la modalidad formal, las personas docentes coincidieron en señalar como un problema el tema de la sobrecarga laboral, motivada principalmente por la extensión de la

jornada de trabajo hasta altas horas de la noche o fines de semana. En el caso de la modalidad no convencional, las docentes y técnicas consideran que ese no fue un problema. Sin embargo, en ambos casos, el personal docente coincide en que este tipo de modalidad de impartir lecciones les generó estrés y cansancio, ya que no estaban acostumbradas a este tipo de experiencia.

En ambas modalidades, las personas docentes consideran como muy necesario el tema del equipamiento tecnológico al alumnado, así como dotarlos de conectividad, ya que, sin esos recursos, es difícil poder impartir lecciones en modalidad virtual. También, se coincide en ambas modalidades sobre la importancia de recibir capacitación en el tema de las nuevas tecnologías y la elaboración de materiales educativos para modalidades de trabajo no presencial.

12. La experiencia de El Salvador

A. Contextualización

El Salvador cuenta con una superficie de 21 040 Km2 y tiene una población de 6 453 553 personas (Expansión). Del total nacional de habitantes, se proyectaba que, para el 2020, cerca de un 70 % sería población urbana (UNFPA/CEPAL CELADE, 2009).

Según la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples - EHPM (DIGESTYC, 2019), el número de hogares reportados para el año 2019 fue de 1 938 530. De ese total de hogares, el 22.80 % (442 372)[31] se encontraba en condición de pobreza: 18.30 % en pobreza relativa y 4.5 % en pobreza extrema. En el área rural, para el 2019, la pobreza es mucho más alta que en el área urbana (24.8 % y 21.7 %, respectivamente) (UES, 2021).

Este estudio señala que la coyuntura mundial provocada por la pandemia COVID-19 y los daños dejados por la tormenta tropical "Amanda" (ocurrida en mayo de 2020), afectarán inevitablemente los niveles de pobreza de la población salvadoreña. De acuerdo con un modelo definido, se estima que la pobreza se incrementará en el 2020. Suponiendo tres escenarios de impacto de la pandemia y otros eventos (impacto leve, impacto moderado e impacto severo), el modelo predice que, para el final del 2020, la pobreza será en promedio 30,95 %. Según el nivel de impacto, la pobreza podría alcanzar la siguientes cifras: impacto leve: 33.56 %; impacto moderado: 36.34 %; impacto severo: 39.56 % (UES, 2021).

Suspensión del curso lectivo y disposiciones de autoridades educativas

El 11 de marzo, el mismo día en que la OMS anunciara como pandemia la expansión del COVID-19, el gobierno de El Salvador declara una cuarentena nacional de dos semanas y ordena el cierre de las fronteras para evitar la propagación del virus. A raíz de esta declaratoria, se paralizan las actividades escolares en todos los centros educativos (públicos y privados) del país durante veintiún días y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) pide al personal docente estar atento a las disposiciones que se adoptarían en los días subsiguientes para retomar el curso lectivo[32].

Fue así como, de un día para otro, el personal docente tuvo que prepararse para la implementación de la modalidad de enseñanza no presencial. En esta modalidad, los docentes imparten lecciones desde sus casas y los estudiantes realizan actividades y resuelven guías de trabajo que luego envían a sus profesores.

[31] Ese total de hogares equivale a 1 539 607 personas.

[32] El 18 de marzo se confirmó el primer caso de COVID-19 en el país y el 31 del mismo mes el primer deceso como consecuencia de este virus.

La crisis sanitaria mantuvo los centros educativos cerrados desde el 11 de marzo 2020 al 06 de abril del 2021, todo ese tiempo se funcionó según esa modalidad. El cierre escolar afectó a 1.4 millones de estudiantes (85 % del sector público, 56 % urbano y 44 % rural). Este dato no incluyen la educación superior (MINES, 2018ª, citado por Michelli, Abril 2021).

A partir del 06 de abril 2021, se autorizó la apertura gradual y opcional de los centros educativos bajo la modalidad semipresencial. En esta modalidad (semipresencial), los padres y madres de familia deciden si envían a sus hijos e hijas a clases o no. Hasta el 10 setiembre 2021, muchas instituciones continuaban atendiendo a la mayoría de estudiantes apoyándose en formas de educación virtual y en línea, haciendo uso de guías de trabajo y programas educativos de radio y televisión. Otras instituciones han optado por la modalidad semipresencial, la cual consiste en asistencia a clases presenciales algunos días de la semana.

Niveles educativos del sistema público de educación[34]

El Sistema Educativo Nacional en El Salvador se compone de dos modalidades: educación formal y educación no formal. Para los fines de este estudio, interesa conocer la organización de la educación formal. Esta se define como la educación "que se imparte en establecimientos educativos autorizados, en una secuencia regular de años o ciclos lectivos, con sujeción a pautas, curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos" (Asamblea Legislativa, 2018).

Educación parvularia

Comprende normalmente tres años de estudio y los componentes curriculares buscan el desarrollo integral en el educando de cuatro a seis años, mientras se involucra a la familia, la escuela y la comunidad.

Educación básica

La educación básica comprende nueve años de estudio (del primero al noveno grados) y se organiza en tres ciclos de tres años cada uno, inicia, normalmente, a los siete años de edad. La educación básica es obligatoria y gratuita cuando la imparte el Estado (Asamblea Legislativa, 2018).

Educación media

Ofrece la posibilidad de formación en dos modalidades educativas: una general y otra técni-

[33] 5 000 es el número de centros educativos a los que se autorizó reiniciar el curso lectivo de manera semipresencial, para operar a un 50 % de su capacidad. Para ese momento, prácticamente todos los maestros, maestras y personal administrativo de los centros educativos y privados de todo el país ya estaban vacunados.

[34] Ley General de Educación. Decreto N.o 917.

co vocacional, ambas permiten continuar con estudios superiores o incorporarse a la actividad laboral. Los estudios de la educación media culminan con el grado de bachiller.

Educación especial

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje que se ofrece, mediante metodologías específicas, a personas con necesidades educativas especiales. Esta modalidad educativa se ofrece en instituciones educativas especializadas y en centros educativos regulares.

Disponibilidad de conectividad en hogares con estudiantes que asisten al sistema público educativo

Según la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM), para el 2018, 303 815 hogares salvadoreños tenían conexión a internet, es decir, apenas un 16,59 % del total de hogares del país (DIGESTYC, 2018).

Según los datos del Cuadro N.o2, apenas un 13,7 % de la población escolar menor de 18 años tenía acceso a celular, computadora e internet en el 2019. Ese porcentaje es todavía mucho menor entre la población escolar de las áreas rurales (1,6 %) y entre la población pobre y vulnerable (3,3 % y 13,5 %, respectivamente). Es decir, es muy poca la población escolar que realmente tiene acceso a esos medios tecnológicos, lo cual representa, evidentemente, una enorme limitación para acceder a la modalidad de clases en línea.

CUADRO N.o2:
HOGARES CON ESTUDIANTES MENORES DE 18 AÑOS QUE TENÍAN ACCESO A CELULAR, COMPUTADORA E INTERNET, 2019

Nacional	Urbano	Urbano
13,7 %	21,4 %	1,6 %
Pobre	**Vulnerable**	**Ni pobre ni vulnerable**
3,3 %	13,5 %	48,8 %

Nota: elaborado a partir de Michelli (abril, 2021, p. 2).

Una encuesta realizada durante la emergencia a 29 973 docentes del sector público (64 % del total) (MINED, 2020, citado por Michelle, marzo 2021), arrojó los siguientes resultados:

- Docentes con acceso a un celular: 96.2 %
- Docentes con acceso a computadora: 64.75 %
- Recursos más usados por las personas docentes para comunicarse con estudiantes y progenitores:
  - celular: 89.4 %,
  - chat: 46.2 %, y
  - redes sociales: 41.8 %
- Apoyos a más necesitados:
  - recursos informáticos: 57.48 %,
  - internet: 55.56 %, y
  - capacitación sobre uso de herramientas tecnológicas: 50.5 %.
- Contacto con estudiantes:
  - solo un 73.7 % del personal docente pudo contactar a todos o más del 75 % de sus estudiantes,
  - 23.3 % del personal docente contactó el 75 % o menos, y
  - 2.8 % del personal docente no pudo contactar a ninguno de sus estudiantes.

De acuerdo con los resultados de esta encuesta, la mayoría de las personas docentes disponen de un teléfono celular (96,2 %) y/o una computadora (64,75 %), lo cual representa un porcentaje bastante aceptable. Eso significa que, en su mayoría, el profesorado cuenta con un dispositivo tecnológico para comunicarse con sus estudiantes, pero, como lo indica la información sobre el contacto que logran tener,, habría cerca de un 25 % con los cuales no logran tener contacto por alguno de los medios indicados (celular, chat, o redes sociales).

A partir de la información presentada, resulta claro que una de las principales dificultades que enfrentan docentes y estudiantes para poder recibir clases en la modalidades no presencial (en línea, virtual, otras), es la falta de un dispositivo electrónico y/o de servicio de internet. Eso explica en buena medida que las autoridades hayan recurrido a medios tecnológicos como la radio y la televisión para poder retomar el curso lectivo. Sobre este aspecto se aporta más información en el siguiente apartado.

Principales dificultades que enfrenta el sistema público educativo para impartir lecciones en modalidades no presenciales

Algunos estudios han puesto de manifiesto las dificultades que enfrenta el sistema público educativo salvadoreño para impartir lecciones en las modalidades no presenciales. Los puntos más destacados son:

• En muchas zonas del país la señal de internet es deficiente, por tanto, hay falta de internet residencial.
• Existen importantes desigualdades en la disponibilidad de recursos tecnológicos para aprender (brecha digital educativa) (ver Cuadro No. 1, supra).
• Se encuentran dificultades de la población estudiantil y personal docente para adaptarse a la modalidades de educación remota.
• Existen dificultades para priorizar qué enseñar, debido a los condiciones que impone el contexto de pandemia.
• Hay limitadas capacidades de las instituciones para responder con eficacia y adaptarse con rapidez a la situación.

Save the Children y el MINED (citados en Michelli, junio 2021: p. 2 y 3) han realizado estudios que ponen de relieve algunos de los principales efectos de la pandemia sobre la población escolar:

• **Aprendizaje remoto poco efectivo en las condiciones que se realiza.** Save the Children (2020) advirtió que 67.7 % de los niños, niñas y adolescentes (NNA) y el 69.3 % de las personas cuidadoras pensaban que se aprendía muy poco a través de la instrucción en línea.
• **Mayor riesgo de deserción.** El estudio de Save the Children (2020) advierte que, en las familias entrevistadas que se encontraban en situación de pobreza, el 46 % de las personas cuidadoras no creían o dudaban que las niñas y niños volverían a la escuela.
• **Agravamiento de situación de inseguridad alimentaria y nutricional de niños y niñas.** En su análisis, Save the Children (2020) mostró que las barreras para procurar alimentos reportadas por las personas adultas entrevistadas estuvieron presentes en el 78.9 % de los hogares en situación de pobreza, asilo cual afecta la nutrición de la niñez.
• **Surgimiento de problemas socioemocionales debido al encierro de niños y niñas.** Los análisis de MINED et al. (2020) señalan que el 40 % o más de las personas cuidadoras, un tercio de las personas menores de edad y la mitad de del personal docente que atendía a la primera infancia experimentaron, al menos, un síntoma de malestar emocional.

Finalmente, un estudio realizado por UNICEF (mayo 2020) resaltó el rol que ha desempeñado el profesorado durante la pandemia, no obstante, también reveló que, de del total de 46 mil docentes que integran el sector público, 17 mil tienen enfermedades crónicas que los ponen en condición de riesgo para enfrentar la reapertura de las escuelas.

• **El retorno a clases: modalidades de enseñanza-aprendizaje y recursos tecnológicos**

Michelli (junio 2021), menciona que el gobierno ha desarrollado la respuesta a la pandemia en tres fases:

Fase 1:

• Afrontar el cierre de escuelas.

• Lograr continuidad educativa, formación de docentes, recursos presupuestarios y coordinación interinstitucional y protección de niños, adultos y adolescentes.

Fase 2:

• Procurar el regreso a las aulas al tiempo que se busca atender las brechas de aprendizaje, evitar la deserción, contar con escuelas salubres, apoyar la nutrición y brindar apoyo socioemocional.

Fase 3:

• Transformación y mejora.

• Enfocarse en promover la resiliencia e innovación a través del diseño de nuevos perfiles docentes, la incorporación de tecnología, un currículo con distintas modalidades de entrega, la promoción de la educación autónoma y el fortalecimiento de la educación flexible y no formal[35].

Como parte de la estrategia de regreso a clases, el MINED ha puesto a disposición de maestros y maestras en su sitio web (https://www.mined.gob.sv/continuidadeducativa/index.html) una serie de recursos digitales para viabilizar el retorno seguro a clases.

+ **Regreso a clases.** Es un sitio con los protocolos de bioseguridad que deben atender todos los centros educativos.

+ **Guías de continuidad educativa.** Contiene los contenidos de cada asignatura, según nivel educativo (Educación inicial y parvularia, educación básica, tercer ciclo y media, educación especial). Se publican semanalmente y se entregan en forma impresa a estudiantes que no tienen acceso a internet.

+ **Materiales educativos.** Contiene materiales en los cuales se abordan diversas temáticas de interés, tales como: alfabetización, modalidades flexibles, entre otras.

+ **Teleclases.** Contiene guías con contenidos de cada asignatura, según nivel educativo. Se publican semanalmente y se entregan de forma impresa a estudiantes que no tienen acceso a internet.

+ **Radioclases.** Se encuentran contenidos de cada asignatura, según nivel educativo. Igualmente, se publican cada semana y se entregan de forma impresa a estudiantes que no tienen acceso a internet. El horario de la franja educativa por este medio es lunes, martes, jueves y viernes de 1.00 p.m. a 5.00 p.m.

[35] El 21 de mayo del 2021, en el marco del inicio de la tercera fase de este plan, se da a conocer el plan denominado "Aprendamos en casa", el cual consiste en una explicación del material educativo a través de la radio y la televisión nacional. E el canal 10 fue el encargado de esta modalidad, inició el 25 de mayo con un horario establecido para inicial, básica (primer, segundo y tercer ciclo), y media (primer y segundo año de bachillerato).

Además, el sitio facilita el acceso a diferentes herramientas de Google for Education, tales como: Google Classroom (clases en línea) y Google Sites (contenidos multimedia para complementar el aprendizaje).

- **Modalidades educativas no presenciales adoptadas por las autoridades de educación**

En El Salvador, luego de la suspensión del curso lectivo en marzo 2020, se retomó el curso lectivo con el alumnado estudiando desde sus casas. Para viabilizar esta modalidad, el MINED elaboró el Plan de Continuidad Educativa en cuatro fases y en dos modalidades: en línea y remota.

Modalidad virtual: esta modalidad de clases se imparte a estudiantes que tienen conexión a internet y disponen de un dispositivo electrónico (móvil o computadora).

Modalidad remota: esta modalidad consiste en la entrega de guías impresas a los y las estudiantes para acompañar pedagógicamente esta estrategia. Las personas estudiantes pueden recibir las lecciones por medio de radio o televisión, mediante la franja denominada "Aprendamos en Casa". En esta modalidad, no se asignan tareas, se hace repaso de contenidos. La principal herramienta de contacto entre docentes y estudiantes es el WhatsApp, para enviar mensajes, audios y videos (UNICEF, mayo 2020). Para los estudiantes sin conectividad, se distribuyeron 250 mil guías impresas "para acompañar pedagógicamente esta estrategia".

Semipresencial: como ya se mencionó, el 06 de abril 2021, el gobierno decretó el retorno a clases en la modalidad semipresencial, la cual consiste en asistencia a clases presenciales algunos días de la semana. En esta modalidad los padres y madres de familia deciden si envían a sus hijos e hijas a clases o no. Hasta el 10 setiembre 2021, algunas instituciones continúan atendiendo a sus estudiantes en formas de educación en línea, con apoyo de las guías de trabajo y los programas educativos de radio y televisión. Otras instituciones han optado por la modalidad semipresencial.

7.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia?

Para el caso de El Salvador, la información también se recopiló a través de cuestionarios dirigidos a personas docentes y estudiantes de centros educativos urbanos y rurales, así como a las madres, padres o personas tutoras de estudiantes. Adicionalmente, se reali-

zaron entrevistas semiestructuradas a personas docentes seleccionadas de los diferentes centros educativos que participaron en el proceso.

De manera similar a otros países, el tema de la conectividad condicionó la modalidad en que se impartieron las lecciones, ya que, en términos generales, la calidad del internet con el que contaban las personas docentes y estudiantes era de regular a baja, aunado a la ausencia o tenencia de dispositivos tecnológicos que no se ajustaban a las necesidades de la población docente y estudiantil.

A partir de la información obtenida, se lograron identificar dos principales modalidades de clases: híbrida o mixta y semipresencial.

La modalidad a distancia:[36] se impartía a estudiantes sin conectividad del todo, o un acceso muy restringido. S les hacía entrega de las guías impresas para acompañar pedagógicamente las lecciones por medio de radio o televisión. En esta modalidad, no se asignaban tareas, sino que solamente se hacía un repaso de los contenidos. La herramienta de comunicación entre docentes y estudiantes era el WhatsApp, para enviar mensajes, audios y videos.

Los profesores que fueron más valientes empezaron a hacer guías impresas y las dejaban en la tortillería, el supermercado y "como es una comunidad pequeña siempre hay personas conocidas que funcionaban como punto de encuentro para que los niños pudieran llegar a recoger los materiales. (T. 5)

A quienes no se podían conectar se les hacía una llamada telefónica en la cual se les explicaba y se resolvían las dudas. (T. 10)

La modalidad híbrida o mixta: consistió en conectarse a una pequeña clase virtual (de veinte a 45 minutos, aproximadamente) en la cual se daban las indicaciones generales sobre las actividades que las personas estudiantes debían realizar en sus casas, mientras la entrega de los textos y guías de trabajo se organizaba por medio de WhatsApp o de manera física. En este último caso, las personas docentes visitaban las casas de del estudiantado o definían un día para que llegaran al centro educativo y ahí recibían los materiales.

Usaron grupos de WhatsApp, ahí se enviaban las actividades y guías de trabajo, por semana. Al no tener mucho acceso, ellas iban de manera presencial, casa por casa, dejando el

[36] *A esta modalidad el gobierno la llama remota.*

material. También hacían videollamadas por Meet, pero máximo duraban veinte minutos. Principalmente para resumir las indicaciones de lo que se haría en la semana. (T. 2)

Como se puede observar en el testimonio anterior, esta modalidad no se limitó estrictamente a la conexión virtual, ya que, por el contrario, las personas docentes y estudiantes se apoyaron en otros medios como el teléfono y los materiales impresos. Los casos también mostraron que, dentro de un mismo grupo, las personas docentes se ajustaron a la realidad y posibilidades de cada estudiante, aunque eso significara conectarse virtualmente con una parte y visitar a la otra.

Unos [grupos] que solo recolectaban la guía impresa, luego otros que sí se les podía enviar por el WhatsApp la información, unos que sí se podían conectar a la plataforma (de 21 estudiantes de séptimo, solamente se conectaban 5) y otros que no se podían conectar de ninguna manera y había que hacerles visita domiciliaria. (T. 8)

Modalidad semipresencial: esta modalidad se implementó conforme se presentaban cambios en las medidas sanitarias y en el número de casos, con el objetivo de atender precisamente a todas aquellas personas estudiantes que no podían conectarse de manera virtual o recibían los materiales impresos sin la debida explicación o retroalimentación. "Luego empezaron de forma semipresencial, entonces, se hicieron subgrupos porque, en algunos, había más estudiantes de lo permitido. En lo semipresencial, se convocaban veintiún alumnos (lo permitido) y llegaba el 80 % (T. 7).

Para poder impartir sus lecciones en estas modalidades, las personas docentes utilizaron principalmente el teléfono móvil, seguido de la computadora de escritorio o portátil. Asimismo, se destaca que se apoyaron, en primer lugar, en el internet de sus hogares, mientras que otra opción fue el internet de sus dispositivos móviles, sea contratado en modalidad pospago o prepago. Tal como se mencionó anteriormente, la calidad de ese internet no era la adecuada para que las personas docentes realizaran su trabajo, ya que la calificaron de regular a baja.

Con respecto a las plataformas más usadas por las personas docentes, destacan el WhatsApp y el Zoom y, en menor medida, el Google Classroom. No obstante, la primera de estas se colocó como el principal medio para facilitar no solo la comunicación y el seguimiento con las personas estudiantes, sino que también permitió compartir los materiales, enviar, recibir y hasta revisar las guías de trabajo. "Usaron grupos de WhatsApp, ahí se enviaban las actividades y guías de trabajo, por semana" (T. 2).

Por su parte, el teléfono móvil y la computadora de escritorio o portátil fueron los dispositivos que les permitieron a las personas estudiantes mantenerse vinculadas, en cierta medida, a la dinámica educativa. Nuevamente, se evidenció que el internet en el hogar y en los dispositivos móviles fueron los más utilizados por las personas estudiantes para comunicarse con sus docentes y cumplir con sus asignaciones. No obstante, se resalta que la calidad del internet no fue la apropiada para garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje constante, ya que, en promedio, se calificó como baja y muy baja.

7. 3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia?

Un aspecto que interesa abordar en este estudio es la didáctica del proceso educativo llevado a cabo por el profesorado en la modalidad no presencial durante la pandemia. Esta, como ciencia de la educación, estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de organizar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de las personas estudiantes. Para conocer al respecto, se profundizó en cómo se llevó a cabo la tarea docente, cómo se construyeron experiencias y dispusieron los escenarios de aprendizaje en el contexto actual. Adicionalmente, se consultó sobre los recursos y estrategias didácticas, así como los pasos de selección y organización de la situación de aprendizaje en cuanto a planificación, desarrollo de lecciones y evaluación de los procesos.

- **Planificación, inicio y desarrollo de las lecciones**

La planificación de las lecciones es el primer paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de El Salvador, las personas docentes ya habían preparado sus lecciones para la primera parte del año cuando llegó la pandemia y, al tener que dejar la presencialidad, el MINED dio indicaciones para trabajar con las guías que se habían subido a la plataforma institucional. En un principio, el personal docente debía conectarse a esta plataforma para acceder y descargar ese material, para luego distribuirlo digitalmente entre sus estudiantes, o también lo podía imprimir y entregarlo en físico a los y las estudiantes que no tuvieran conexión.

Para hacer entrega de los materiales al alumnado, las personas docentes utilizaron diversas estrategias. En algunos casos, los entregaban casa por casa, en otros, los padres y madres los recogían en el centro educativo, incluso, en algunos casos, se recurría a lugares o personas de confianza en contextos más comunitarios, para entregar el material. Ahora bien, algunas de las personas docentes optaron por utilizar las guías tal cual las elaboraba el Ministerio y otras las adaptaban y modificaban según el contexto de sus estudiantes. Esto se dio porque las guías incluían los contenidos que se tenían que atender, sin embargo,

estos no siempre se adecuaban a la realidad estudiantil, como lo evidencia una docente a través de la siguiente metáfora: “Con las guías que les daba el Ministerio los estudiantes quedaban como en un océano de información, mientras que con las que nosotros hacíamos era como un riachuelo” (T.5).

Esta situación se dio, sobre todo, durante el 2020 porque las guías eran muy generales, pero, como lo señaló una docente, ya para el 2021 el Ministerio enmendó los contenidos y las guías estaban más ajustadas con el programa de acuerdo con el grado. Algo que les ayudó a las personas docentes para elaborar su planificación y sus guiones de clases fue retomar la bibliografía que incluían las guías.

El proceso planificación de las lecciones por parte de las personas docentes se realizó de dos maneras: individualmente y de forma colectiva, según el grado y las condiciones de las personas docentes. En el caso de la planificación individual, esta se da cuando la persona docente imparte una materia diferente, por ejemplo, matemáticas, español, ciencias; mientras que, en la planificación colectiva, las personas docentes de un mismo nivel o grado se reunían y priorizaban los temas que iban a brindar. De este trabajo se destaca que más que presionar y llenar a sus estudiantes con materia en un momento como la pandemia, el personal docente buscó que sus estudiantes no se alejaran del sistema educativo, al preparar clases más interesantes.

Además del material de las guías, las lecciones se complementaban con otros recursos que el profesorado debía buscar o preparar, como imágenes, dibujos, videos y otros contenidos que pudieran explicar mejor la materia, que posteriormente enviaba de manera digital. Una forma de visualizar cómo se daba esta preparación es el ejemplo que da la siguiente docente:

En algunos casos, también grabó videos donde salía ella misma explicando los contenidos, o utilizaba presentaciones de Power Point narradas con su propia voz, era bien importante que los niños supieran que era ella y que su maestra estaba con ellos. (T.6)

Cabe resaltar que una gran parte de las personas docentes consultadas han señalado que les resultaba más difícil planificar sus lecciones durante la pandemia, debido a la cantidad de adaptaciones que tuvieron que hacer. En muchos casos, debieron acomodar espacios específicos en su hogar para dar clases e incluso simular un aula, hacer carteles, comprar aparatos tecnológicos, además de las implicaciones de elaborar los videos, como lo evidencia el siguiente docente: “Era muy complicado no tener un espacio para poder grabar los videos de manera silenciosa, aparecía el panadero, el perro de la casa, la licuadora” (T.7).

Otra dificultad que encontraron con respecto a los videos, es que, además de realizarlos, debían tomar en cuenta el tiempo y peso de estos, ya que muchas personas estudiantes tenían limitaciones económicas para recargar el internet de los dispositivos y los videos muy largos consumían todos sus datos. Por esta razón, algunas personas docentes consideraron que era mejor enviar videos de YouTube, que eran pequeños y que explicaban mejor la materia.

Estos materiales se enviaban antes de las clases y, para ello, el WhatsApp se mostró como una herramienta fundamental para contactar a quienes tenían posibilidad de conectarse. Cuando el alumnado no contaba con la tecnología necesaria en sus celulares, el profesorado buscaba formas de enviarles los materiales, en algunos casos, parte de la preparación era enseñarles a usar aplicaciones para que pudieran descargarlos.

El inicio de la lección es un momento relevante dentro del proceso didáctico, ya que las estrategias utilizadas tienen como objetivo preparar qué y cómo aprender, e inciden en la activación de los conocimientos previos, antes de adentrarse en el tema propuesto. Para esto, el cuerpo docente consultado en El Salvador aplicaba diferentes estrategias según la modalidad en que daba clases, por ejemplo, a quienes no se podían conectar se les entregaba el material con las indicaciones y debían realizarlo por su cuenta. A otras personas se les daban instrucciones para que sintonizaran los programas de radio y televisión del Ministerio según su nivel y, para las clases a distancia, cuando se conectaban, hacían una introducción referente a las indicaciones de lo que debían hacer en las guías.

Además, se les consultó qué otros medios utilizaban y mencionaron como los principales el uso de videos, objetos, imágenes y lecturas para identificar qué conocían del tema; en segundo lugar, les hacían preguntas; también repasaban el tema anterior vinculándolo con el nuevo; y, en menor medida, planteaban problemas prácticos para que estudiantado los resolviera, como se aprecia en el siguiente testimonio:

Ella utilizaba mucho las preguntas y dibujos de la misma cotidianidad de la casa, con animales y plantas. Por ejemplo: ponía una imagen donde había patos y vacas, luego preguntaba ¿cuántos patos-vacas ven? ¿Cuántos animales hay en total? Y así funcionaba para introducir los conocimientos. (T.6)

Se apoyó en conocimiento previo, cuando llegó al tema de interculturalidad ya había visto con los estudiantes las culturas del país, de Centroamérica y del continente. Y también usó otros métodos de apoyo como videos y lecturas. (T.8)

El desarrollo de las lecciones es cuando la persona docente explica y profundiza a través de diferentes estrategias el contenido de la materia que brinda. En El Salvador, las principales modalidades de clase durante la pandemia fueron híbrida o mixta y semipresencial, en menor medida, se dieron lecciones totalmente a distancia y semipresenciales. El principal medio por el que se comunicaron con los y las estudiantes y sus familias fue WhatsApp, en muchos casos, este sirvió, además, para dar lecciones a distancia. La siguiente plataforma más utilizada fue Google Classroom y, por último, Zoom.

En todas las modalidades, la herramienta más utilizada para desarrollar las clases fue las guías de trabajo del Ministerio de Educación, así como las que elaboraron las personas docentes a partir de la adaptación de estas. Este recurso consistía en una serie de actividades y ejercicios para que el alumnado estudiantes los desarrollaran durante las lecciones o en sus hogares, en el caso de quienes no podían conectarse. Un aspecto destacado de las guías en El Salvador es su orientación hacia la experimentación, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo: "Las guías del Ministerio tenían experimentos, que requerían materiales muy sencillos, entonces estos sí los dejaba para que los estudiantes los pudieran hacer en casa" (T.9).

Los principales recursos con los que se acompañó el trabajo de las guías fueron los videos, tanto los que hacía el profesorado, como los de YouTube, además de las videollamadas con sus estudiantes. El objetivo de estos era aclarar el contenido que venía en la guía, explicar las instrucciones de las actividades por realizar y hacer algunos de los ejercicios por parte del docente para que pudieran entender mejor como resolverlos. Las videollamadas eran especialmente útiles para despejar las dudas de del alumnado. En el caso de los videos de YouTube, estos se utilizaban para ampliar el contenido. Se puede apreciar cómo se utilizaban estos recursos en la siguiente cita: "En inglés se les mandaban videos, donde eran personajes animados los que explicaban el uso de los adjetivos; por ejemplo, y luego ella mandaba un audio para explicar cómo hacer las tareas". (5)

Otros recursos utilizados para el desarrollo de las lecciones fueron los programas de la franja educativa del Ministerio de Educación que se transmitían por radio y televisión. Estos servían de apoyo a las guías y permitían cumplir los indicadores educativos de los temas que priorizó el Ministerio. Las personas docentes que hicieron uso de estos informaban a sus estudiantes sobre los horarios y luego le pedían a los padres y madres que mandaran fotos para saber si sus hijos e hijas los vieron. Esto implica que, para poder trabajar con estos recursos, debía de haber un familiar acompañando al estudiante.

Cabe resaltar que, aunque los programas de radio y televisión se brindaron a solicitud de organizaciones gremiales de profesores, y estos han señalado que eran importantes, los datos re-

copilados indican que no fueron tan utilizados. Esto se dio por distintas razones, como se puede apreciar en las siguientes citas: "Se utilizaron las teleclases y las radioclases, pero era complejo por la realidad de la comunidad, donde muchos chicos no tenían los medios para poder verlos". (T.5)

Se les orientaba a los estudiantes sobre los recursos de clases por televisión y radio, promoviendo los horarios y los grados, pero era muy complicado que los estudiantes los vieran. Este recurso fue muy importante para parvularios, pero en el tercer ciclo no nos funcionó. (T.8)

En las modalidades en que se impartieron lecciones por medio de alguna aplicación o plataforma digital, el personal docente iniciaba la videollamada por WhatsApp o compartía el vínculo o link de la sesión de Google Meets o Zoom a una hora fija y el tiempo de conexión variaba según las condiciones de del alumnado (20, 30, 45 o 60 minutos). Ahí se daban indicaciones sobre las guías de trabajo, se explicaban un poco los temas, se aclaraban dudas y se les dejaba otros recursos para que pudieran consultar sobre el tema. En los casos en que se podían hacer sesiones sincrónicas con los y las estudiantes, el desarrollo de las clases permitía experiencias de enseñanza-aprendizaje más enriquecedoras, como lo plantea el siguiente docente:

Preparó un espacio en la casa que fuera como un aula. Ahí colocó una pizarra y la utilizaba en las videollamadas. Considera que era como la clase presencial, pero de manera virtual, donde cada quién utilizaba su computadora o celular. La pizarra era una pared que forró con papel bond, de esta manera él podía escribir y realizar algunos ejercicios de las guías, para explicarle a los niños lo que tenían que hacer. Los niños también podían preguntar cosas y al menos, generar un poquito de vínculo. (T.10)

Es importante resaltar que, en estas modalidades, existía una brecha entre aquellas personas estudiantes que podían conectarse a las plataformas y quienes solo tenían WhatsApp, como lo ejemplifica la siguiente docente: "Los que se conectaban por la plataforma tenían mayor dominio, porque se comunicaban directamente; en el caso de los de WhatsApp, normalmente solo se comunicaban para pedir criterios o instrucciones" (T.8).

Ahora bien, para el caso de los estudiantes que no se podían conectar a las clases o que no tenían dispositivos, se les entregaban los materiales de dos formas, algunas personas docentes les visitaban en la casa donde se les daban las guías y sacaban un rato para explicarles lo que tenían que realizar. En otros, se les entregaba la guía en el centro educativo y, luego, cuando podían, las personas estudiantes asistían de nuevo con sus papás o mamás para que el o la docente les explicara a ambos y pudieran continuar con la educación desde la casa.

Al consultarle a las personas estudiantes sobre el tipo de trabajos que les han asignado sus docentes durante la pandemia, la totalidad señaló que utilizaban las guías de trabajo ya mencio-

nadas, a menos de la mitad se les ponía a resolver problemas y ejercicios. En menor medida, les asignaban buscar información en internet y realizar trabajos relacionados con su contexto. Este último tipo de trabajos es importante porque relacionar los contenidos de clase con la realidad del alumnado es una forma de promover una mejor comprensión de la materia en general.

Por esta razón, se les consultó a las personas docentes de forma específica qué estrategias utilizaron para tomar en cuenta el contexto de sus estudiantes en la práctica educativa y señalaron que la principal fue realizar trabajos utilizando materiales disponibles en el hogar, en segundo lugar, que desarrollaran actividades involucrando a su familia y/o comunidad. Un número menor les recomendaba a las personas estudiantes seguir hábitos y rutinas para mejorar su salud y también incorporaron el tema de la pandemia en los trabajos de clase. Cabe resaltar que, si bien esta última no fue la estrategia más utilizada, sí fue mencionada por múltiples docentes y, de forma general, El Salvador destaca como un país donde se incorporó la situación del COVID-19 de forma activa en las lecciones. A continuación, se presenta un caso muy claro de cómo se utilizaba de forma transversal en las distintas materias:

Con el contenido del segundo y tercer ciclo estaban viendo las novelas y la narración, entonces, en lugar de ponerlos a leer autores ajenos a la realidad, lo que hicieron fue utilizar lo que estaba pasando. Así que lo que se les pidió a los estudiantes fue que representaran una obra, se grabaran y la enviaran en un video pequeñito, un niño le puso el COVID y yo. Como fueron niños de 12 o 13 años, fue una manera de aprender y también fue una manera de poder hacer catarsis, evidenciando lo que estaban viviendo. La parte teatral fue muy importante para conocer las realidades de lo que estaban viviendo los niños. Muchos de ellos lo hicieron como narración, cuento o hasta con aspectos cómicos. Luego. con cada uno de los videos, realizaban un análisis de las partes; por ejemplo, las partes del cuento, como exposición, nudo y desenlace. Los ejemplos del COVID los utilizaron en todas las cuatro materias básicas. Con el compañero de matemáticas lo que hacían era utilizar las estadísticas del COVID y con eso lo llevaban a los problemas de matemáticas. En sociales iban analizando las zonas geográficas del país donde más iba atacando el COVID. En ciencias naturales, estudiaban los protocolos médicos y también por qué en lugares había más casos que otros (T.5).

Como esta docente señala, la pandemia no solo afectó el ámbito educativo, sino que es una emergencia que ha atravesado todos los aspectos de la vida de las personas. Además, esta generó retos particulares para que las personas estudiantes se mantuvieran vinculadas al sistema de educación formal, es aquí cuando se vuelve fundamental el rol de los y las profesionales para acompañar y sostener a esta población dentro del proceso educativo. Por lo tanto, se preguntó a al cuerpo docente qué otras estrategias utilizaron para mantener estos vínculos en las clases no presenciales y señalaron que, además de tomar en cuenta el COVID-19, han incorporado múltiples recursos para relacionarlos con la materia. Los más

utilizados han sido películas, videos o canciones, también usaron juegos digitales educativos, pero en menor número. Otros han compartido los recursos didácticos del curso en plataformas digitales (Drive, Dropbox, foros, otros) para que las personas estudiantes pudieran revisarlos y han promovido el uso de redes sociales con fines educativos (Facebook, Instagram, TikTok, Twitter). Pocas personas docentes han utilizado otros recursos artísticos en sus clases (obras de teatro, dibujos, esculturas, maquetas y otros).

- **Evaluación del aprendizaje**

En la evaluación del aprendizaje se utilizaron estrategias de fin o cierre de la clase, que se presentaban al término del contenido desarrollado para comprobar su asimilación por parte del estudiantado. Para ello, las personas docentes en el Salvador utilizaron en su gran mayoría las guías del Ministerio o las que adaptaban, ya que estas funcionaban no solo para el desarrollo de los temas, sino también para valorar la comprensión de estos por parte del alumnado, el cual debía entregar evidencias de las actividades realizadas. Estas asignaciones podían ser diarias, semanales o en lapsos más extensos, pero, generalmente, se solicitaban al final de cada semana, tal como lo ejemplifica la siguiente docente:

En la semana 1, se dejaba el material; en la semana 2, se recolectaban las guías de la semana anterior y se entregaba el material nuevo; para la semana 3, se daban los resultados de la semana 1, se recolectaban las guías de la semana 2 y se dejaban los nuevos materiales. En la semana 4, se hacía una evaluación, por llamada, en el caso de los que se podían conectar y, en el caso de los que no, se les pedía que hicieran un ensayo. (T.5)

Además de las guías, las personas docentes desarrollaron otro tipo de evaluaciones, por ejemplo, en las clases de idiomas, con frecuencia, se solicitaban audios leyendo palabras y oraciones; en educación física, se les pedían videos que mostraran los ejercicios que se les pedía que hicieran; en el caso de los niveles parvularios, la persona docente enviaba un video con actividades y las familias de los niños y las niñas enviaban un video de vuelta, en el cual se les veía haciendo las actividades. También las exposiciones y los ensayos resultaron ser recursos valiosos para identificar el dominio de los temas. Una experiencia que resalta en esta etapa fue la realización de experimentos científicos, tal como lo menciona la siguiente docente: "Por ejemplo, en ciencias, aprendieron cómo elaborar queso y ellos en casa lo elaboraron con los pasos que se les dieron. La manera de revisar esto fue con videos o fotografías que enviaron los niños. (T.6)

La aplicación de WhatsApp fue de mucha utilidad a la hora de la calificación de las tareas y trabajos, no solo era el principal medio por el cual el estudiantado y sus familias enviaban las evidencias, sino que, a través de este recurso, las personas docentes podían corregir, rea-

lizar anotaciones, incluir colores e incluso stickers que servían para la retroalimentación y validación del trabajo. En los casos en que las personas estudiantes tenían fallas, se les podía solicitar que enviaran nuevamente sus tareas con las correcciones hechas. Otras aplicaciones que utilizó el cuerpo docente fueron Google Classroom y Google Drive, ya que estas incluían herramientas para definir las evaluaciones como la fecha y hora límite para entregarlas.

En el caso de los estudiantes que no podían conectarse, la forma de entregar las evidencias y recibir las evaluaciones era principalmente estableciendo un día de reunión entre docentes y familiares en el centro educativo, tal como lo ejemplifica el siguiente docente:

Con los niños que se atendían en el centro educativo, él programó los días viernes para que se pudieran revisar los ejercicios y hacer las debidas correcciones. Los niños y los padres esperaban ahí un rato para ser atendidos de manera individual. (T.3)

También, cuando iniciaron las clases mixtas y semipresenciales, se realizaban algunas evaluaciones en los centros educativos como exámenes escritos.

Las personas docentes consideran que la principal dificultad que han tenido para evaluar el aprendizaje es que sus estudiantes no se conectaban o no participaban en las clases virtuales. Otra limitante es que no sabían si la personas estudiante era quien resolvía sus tareas o trabajos, o que las personas estudiantes no las entregaban. Con relación a estos aspectos, es necesario señalar que las razones por las que el alumnado no se conectaba, o no enviaba sus trabajos pueden ser múltiples y, en algunos casos, atravesadas por dificultades económicas o familiares. A finales del 2020, el Ministerio de Educación en El Salvador reconoció estas circunstancias y como lo mencionó una docente:

desarrolló una normativa de evaluación donde los estudiantes que no se habían conectado o no habían desarrollado las guías, podían presentar cuatro guías desarrolladas para ser promovidos al grado que seguía, para recuperar a estos jóvenes que no se habían podido atender. Fue un tiempo de recuperación que todavía nos toca trabajar para que los estudiantes no deserten. (T.8)

- **Inclusión de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje**

En El Salvador destaca que una gran parte de las personas docentes señala no haber podido incluir de forma adecuada al alumnado con discapacidad o problemas de aprendizaje. La principal razón que dan es que no conocían si sus estudiantes estaban en esa situación, también mencionaron que las modalidades no presenciales no les permitían trabajar de forma diferenciada con esta población estudiantil. En menor medida, señalaron que no

contaban con la formación profesional, los conocimientos, o herramientas que le permitían incluir a al estudiantado con discapacidad o problemas de aprendizaje y que el diseño de estrategias diferenciadas sobrepasaba su carga laboral. Solo una minoría consideró no tener dificultades para incluir a sus estudiantes con alguna de estas condiciones.

Sin embargo, al consultarle a los padres y madres de familia si consideran que sus hijos e hijas han recibido la atención adecuada según sus necesidades educativas, una mayoría considera que sí. Esto podría indicar que, si bien las personas docentes no tenían pleno conocimiento de las capacidades cognitivas de sus estudiantes, el abordaje que realizaron en sus lecciones cumplió las expectativas de las familias. El grupo de padres y madres que considera que las necesidades de sus hijos e hijas no fueron atendidas ha señalado que las personas docentes enviaban las guías y contenidos por desarrollar, pero no las explicaban, en otros casos, no les contestaban los mensajes o dudas que enviaban y a veces era difícil contactarles.

La realidad es que, como han señalado las mismas personas docentes, las condiciones de trabajo eran limitadas, en particular con el alumnado con discapacidad o problemas de aprendizaje, por lo que varios y varias han considerado que quedaron en deuda con esta población. Además, han señalado que esta situación se ha vuelto más evidente con la vuelta a la presencialidad, ya que se encuentran con estudiantes que no dominan los contenidos del nivel en el que están. Otro aspecto mencionado es que el apoyo institucional en estos temas ha sido limitado, tal como se aprecia en este ejemplo:

En el 2021, había un estudiante que es sordo, entonces, fue complicado poder darle ciertas explicaciones. A él igual se le ponían las actividades y se buscaban recursos para brindarle los conocimientos necesarios. Sin embargo, la institución no cuenta con profesionales para poder atender estas necesidades, por lo que se tuvo que conseguir un tutor de la misma familia del joven. (T.4)

A pesar de ello, se han realizado esfuerzos para poder cerrar las brechas agudizadas con la pandemia, esto queda reflejado en planes remediales, jornadas extra, adaptación de las guías, entre otros, especialmente en el caso del alumnado con problemas de aprendizaje, como lo plantea la siguiente docente:

No hay estudiantes con discapacidad, pero sí hay niños que tienen problemas de aprendizaje. Entonces, con ellos hicieron el plan de lectura y también hay un plan de refuerzo porque hay varios niños que están rezagados en el aprendizaje. Ellos se dieron cuenta de que durante este tiempo de modalidad virtual muchos de los chicos no aprendieron muy bien. (T.1)

- **Contextos de aprendizaje**

El contexto de aprendizaje es el lugar donde las personas aprenden o se favorece un tipo de aprendizaje. Ese ambiente ha estado destinado tradicionalmente a la escuela, la cual ha cumplido con esa función educacional de la sociedad. Antes de la pandemia, los espacios en que el alumnado recibía lecciones y vivía se encontraban delimitados y separados uno del otro. Sin embargo, con la obligatoriedad de la educación a distancia y el posterior surgimiento de otras modalidades mixtas, ambos entornos se convirtieron en uno solo. Por esta razón, fue relevante indagar sobre algunas condiciones de los contextos de aprendizaje en El Salvador.

Tanto las personas estudiantes, como los padres y madres consultados, mencionaron que poco más de la mitad de estudiantes no tuvo un espacio exclusivo para recibir clases desde la casa y hacer sus trabajos sin distracción, mientras que el resto señaló que sí contaba con el mismo. La mitad del estudiantado consideró que debía recibir clases en espacios comunes del hogar (sala, comedor, cocina) donde había muchas distracciones, mientras que las familias indicaron que eran muchos más quienes estaban en esta situación. Con lo que sí concuerdan ambos grupos es que más de la mitad de del alumnado ha contado con el equipo adecuado (silla, escritorio, iluminación) para recibir clases o hacer los trabajos, pero han tenido que compartir su espacio de estudio con otras personas del hogar.

Con respecto a los que sí le ha gustado al estudiantado de las clases durante la pandemia, lo principal que han mencionado es que pudieron asistir a clases desde el hogar, que los horarios de clases eran más cortos y las tareas o trabajos eran más fáciles. En menor número, señalaron que les gustó que ahora las personas docentes utilizan materiales más entretenidos para dar clases y no tener que ir al centro educativo. Esto concuerda en gran medida con la perspectiva de los padres y madres de familia sobre los aspectos prioritarios que valoran positivamente sus hijos e hijas, los horarios de clase más cortos, participar de algunas clases desde el hogar y no tener que ir al centro educativo todos los días. También señalaron que las tareas y trabajos eran más sencillos y que las personas docentes conocieron más la realidad del hogar de las personas estudiantes.

Sobre lo que no les ha gustado a las personas estudiantes de las lecciones, han mencionado como aspecto principal que no podían compartir con sus compañeros y compañeras de clase, quienes debían asistir a los centros educativos han señalado que les incomodaba usar mascarillas (cubre bocas, barbijo), mientras que quienes recibían clases a distancia se cansaban por estar mucho tiempo sentados o sentadas. Un menor número señaló disgusto con la parte académica, ya que consideran que los materiales que les enviaban no eran suficientes para

entender la materia, el tipo de clases no les motivaba a aprender o se les complicaba entender la materia cuando no iban todos los días a clases.

Para los padres y madres de familia, los principales aspectos que no les ha gustado a sus hijos de las clases es que los materiales entregados por las personas docentes no eran suficientes para comprender la materia y que no podían compartir con sus compañeros y compañeras. Adicionalmente, percibieron que las modalidades en que recibían las lecciones no motivaban a sus hijos e hijas a aprender y que se cansaban mucho de estar frente a la pantalla recibiendo clases a distancia. Fueron pocos y pocas quienes consideraron que el uso de mascarillas era un problema para sus hijos e hijas, o para entender a sus docentes cuando hablaban en clases presenciales.

Ahora bien, para el alumnado, las principales dificultades que ha experimentado para realizar trabajos durante la pandemia es que le dejaban muchas asignaciones para realizar en el hogar, en otros casos, le costaba buscar la información necesaria para completarlas o estas no le parecía interesantes. Otro grupo de estudiantes señaló que no entendían las instrucciones, por lo que les costaba hacer sus tareas solos y necesitaban ayuda. También una parte de quienes fueron consultados indicaron no tener ningún problema para completar sus trabajos.

Desde la perspectiva de los padres y madres, las dificultades enfrentadas por sus hijos e hijas para realizar sus asignaciones escolares, son que no podían hacer sus tareas o trabajos solos o solas y necesitaban apoyo, no entendían las instrucciones o les parecían poco interesantes. En menor medida, consideran que no siempre contaban con la materia para resolver sus trabajos, no sabían cómo buscar información en internet y un pequeño grupo de padres y madres señaló que no supo si sus hijos e hijas tenían dificultades, porque no pudieron estar con ellos y ellas. Es relevante resaltar que las familias valoran como una mayor dificultad que el estudiantado no pueda ser autónomo con respecto a sus asignaciones, sin embargo, para ambos grupos esto representó una dificultad y evidencian posibles vacíos docentes a la hora de desarrollar sus estrategias.

Al consultarle a las personas estudiantes sobre las acciones que realizaban cuando no entendían una materia o contenido, una gran parte expresó que les consultaban a sus docentes, otro grupo lo buscaba en internet o libro, le preguntaba a algún compañero, compañera o familiar. Son pocos y pocas quienes no supieron qué hacer del todo o no tuvieron ningún problema. Por otro lado, una mayoría de padres y madres de familia consultados indicaron contar con los conocimientos necesarios para apoyar a sus hijos e hijas con los trabajos designados en clases durante la pandemia. Aunque fueron menos quienes consideran que no poseían las competencias suficientes para hacerlo, es necesario señalar que

mencionaron que, en muchos casos, no entendían el material que enviaban las personas docentes, tenían pocos estudios y las guías les parecían complejas.

Para los padres y madres de familia, las clases no presenciales también han implicado cambios en su entorno cotidiano y rutinas de trabajo, por esta razón, se indagó si esto les ha representado alguna dificultad. Al respecto, resaltaron como principal problema la falta de tiempo, ya sea que les tomaba mucho rato estar atentos para que sus hijos e hijas recibieran las lecciones, para entender y ayudarles a resolver sus asignaciones, o les atrasaba para realizar las tareas domésticas. En muchos casos, esto se tradujo en que tuvieran que buscar a otras personas fuera del hogar para que les ayudaran. También les afectó en términos del acceso y velocidad del internet, ya que, cuando había múltiples personas conectadas, este se saturaba.

Adicionalmente, se buscó conocer si hubo afectaciones en los hábitos y rutinas de las personas estudiantes durante la pandemia. Sobre este aspecto, la mitad de padres y madres que fueron consultados y consultadas consideró que sus hijos e hijas no tuvieron ningún cambio, pero la otra mitad percibió cambios en diversos aspectos como que no cumplían con horarios de estudio, pasaban muchas horas frente a la pantalla y querían trabajar desde la cama. Pocos manifestaron haber reconocido afectaciones en hábitos personales como no cumplir horarios de comida y no cambiarse de ropa en todo el día.

- **Principales logros y limitaciones de la educación durante la pandemia**

Las personas docentes consultadas expresaron que el aprendizaje de nuevas tecnologías y su incorporación en los contextos educativos ha sido un gran logro, especialmente aprender a hacer uso de las plataformas digitales y algunas aplicaciones con fines educativos. Esto no significa que no haya representado un gran reto para la población docente, sin embargo, este proceso le llevó a reinventar las formas de enseñanza, pensar en nuevas estrategias didácticas, adaptarse y resolver conforme se iban reconociendo los problemas porque no estaban preparadas para asumir este cambio. Un docente expone su experiencia de la siguiente manera: “Antes nosotros solo nos enfrascábamos en la pizarra y los papeles, pero este medio virtual es muy diferente y nos permite ahondar en otros temas” (T.10).

Otro logro destacado por las personas docentes, es el apoyo de los padres y madres en el proceso educativo, ya que, en muchos casos, tuvieron que asumir un rol de docentes con sus hijos e hijas. Sin duda, el papel de las familias fue muy importante para que las estrategias didácticas que asumió el país durante la pandemia tuvieran sus resultados. Este involucramiento también permitió una mejor comunicación y un vínculo entre docentes y

madres y padres, como dijo una docente: “Creamos lazos con las familias, tanto que nos sentíamos muy cercanos” (T.6).

Con esto que ha indicado el profesorado se evidencia el reconocimiento de que los logros alcanzados durante la pandemia trascienden meramente el ámbito académico. Esa percepción también se ve reflejada cuando se señala que otro aspecto positivo ha sido el apoyo emocional que le han podido brindar a sus estudiantes, lo que a su vez se ha traducido en el cuido de su salud, su permanencia en el proceso educativo y desempeño en las lecciones. De ello se rescata la adecuada lectura que hicieron muchas personas docentes de las necesidades de sus estudiantes, tal como se puede ver en los siguientes ejemplos: “Creo que la parte psicológica y el apoyo que logré darle a los estudiantes fue importante; me tocó asumir esa parte, pero considero que fue muy reconfortante” (T.9).

Motivarles a cuidarse, seguir las medidas de bioseguridad. Darles esperanzas de que todo lo relacionado al COVID se iba a poder superar. Muchos estudiantes entraron en pánico por las medidas y todas las cosas que salieron en las noticias. (T.8)

Con respecto a las dificultades que han enfrentado las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia, se ha identificado como principal problemática la falta de conectividad y acceso a dispositivos. Por ejemplo, señalan los casos de familias con múltiples hijos e hijas en edad escolar, pero que solo contaban con un teléfono celular, también muchas personas docentes no tenían los recursos ni conocimientos tecnológicos para brindar las clases a distancia, situaciones que se agravaban en las zonas rurales del país. Las implicaciones didáctico-pedagógicas de estas limitaciones son que las personas docentes tuvieron que planificar y adaptar sus clases para que los niños y las niñas, con o sin aparatos tecnológicos, accedieran a los contenidos, tal como se muestra en el siguiente fragmento:

En el tema de la constitución de la tierra, ella lo acompañó con un video de National Geographic, la respuesta de uno de los niños fue: ‘seño, con la descarga de ese video se me fueron los $5 que había recargado de internet para las clases’. Esto hizo que ella tuviera que buscar otros recursos y aplicaciones para que los niños pudieran recibir las clases sin gastarse todo su saldo. (T.9)

La falta de conectividad y de acceso a tecnología está a su vez atravesada por las condiciones de desigualdad económica de las familias en El Salvador y estas brechas se han puesto en evidencia con quienes sí se pueden conectar y quienes no. Un docente planteaba estas circunstancias de la siguiente manera: “Un padre me reclamó diciéndome: ‘le acabo de poner dos dólares a mi niño de recarga, ¿cómo es posible que no le duró ni una hora? Faltan mis otros dos hijos de hacer tarea, yo no tengo trabajo’” (T.3).

El impacto de lidiar con estas condiciones se da no solo a nivel de notas o aprendizaje, sino que también ha tenido un peso emocional para las personas docentes. Es decir, no solo ha requerido una adaptación de las formas de dar clase, y de los conocimientos, sino que ha implicado de los y las docentes una empatía y sensibilidad hacia las realidades que estaban atravesando sus estudiantes y, a su vez, tener la fortaleza necesaria para acompañarles, lo cual no siempre era sencillo, como aprecia a continuación:

Era bien triste conectarse a una reunión de Meet y que algunos chicos se tuvieran que salir de la sesión porque no tenían más señal o se les consumían los megas. Varios estudiantes se les arruinaron los teléfonos porque se recargaban demasiado, más con 10 asignaturas. (T.2)

Finalmente, también resalta como un tema de preocupación para docentes, madres y padres, la situación de inseguridad que se vive en algunas zonas del país. Por un lado, las personas docentes consideran que esto era una limitante porque no siempre podían dar su número de teléfono o datos personales a cualquier persona por temor; por otro lado, en algunos casos las personas docentes no se atrevían a poner orden en sus lecciones por miedo a represalias de padres y madres involucrados en delincuencia. Esos dos factores redundaban en una menor calidad de la oferta educativa.

7. 4 ¿En qué condiciones sociolaborales impartimos lecciones durante la pandemia?

En el contexto de las clases no presenciales, las personas docentes expresaron que sus funciones y su carga laboral aumentaron considerablemente; muy pocas señalaron que ambos aspectos se mantuvieron sin cambios. Lo anterior se originó en gran medida por la falta de un horario de trabajo definido, ya que, si bien las personas docentes trataban de organizar sus jornadas para conectarse virtualmente, visitar las casas de sus estudiantes y atender los mensajes, la realidad de su población estudiantil y sus familias imposibilitaba que se apegaran a esa dinámica.

En muchas ocasiones, las personas estudiantes dependían de un teléfono móvil que debían compartir con más personas en sus hogares o, debido a sus edades, necesitaban el acompañamiento de sus madres y padres y, para ello, tenían que esperar que regresaran de sus trabajos o atendieran sus labores en la casa. Esto ocasionó que la atención por parte de las personas docentes se diera en horas de la noche o incluso fines de semana, sumado a la cotidianidad de la labor docente, que se caracteriza por la preparación de materiales fue-

ra del horario de clases. “También, en cuanto a los horarios, los docentes no tenían horarios ni siquiera durante las noches o los fines de semana” (T.1). “Sí, principalmente porque no había un horario de trabajo. La jornada de trabajo era, básicamente, 24 horas al día” (T. 2).

Aunque, en la mayoría de las ocasiones, las personas docentes sintieron que ni sus estudiantes ni las autoridades respetaron sus horarios, hubo una comprensión de la realidad de su población y del contexto que se vivía y, por un sentido de vocación, (evitar que las personas estudiantes se desligaran del sistema educativo), mantuvieron una comunicación constante. “No se respetan los horarios por parte de los estudiantes, ni tampoco de nuestras autoridades” (T. 4). “Uno no tiene corazón para que lo llamen y no contestarles [...]” (T. 1).

Además, hubo casos en que la carga de trabajo aumentó porque las personas docentes apoyaron a otras colegas que no tenían muchos conocimientos sobre tecnología y debían ajustarse a los nuevos tiempos. “Tocó ayudarle a compañeras profesoras que no sabían, o no estaban familiarizadas con la tecnología, para poder descargar archivos o poder dar clases de manera virtual” (T. 2).

Otro motivo de los cambios en las funciones y la carga laboral fue, indudablemente, la alternancia entre la virtualidad y la presencialidad, lo que supuso un constante reajuste en la programación de las clases, las actividades por realizar y el tipo de evaluación. “La preparación y planificación de las clases representó mayor demanda de tiempo, porque la atención era distinta en lo presencial y lo virtual” (T. 5).

Se debe destacar también que las personas docentes experimentaron mayor presión y control por parte de sus jefaturas y las autoridades, debido, en gran parte, a que no estaban preparadas para monitorear el trabajo de su personal en modalidades no presenciales, sumado a los constantes cambios en las directrices de las autoridades educativas, ocasionados por el contexto mismo de la pandemia, que se comportó de manera muy variable. “el teléfono estaba sonando todo el día y los correos de parte del Ministerio también estaban durante todo el día” (T. 5).

Para algunas personas docentes, ese contexto laboral derivó en problemas de salud psicológica y física, de los cuales se destacan los siguientes:

Problemas de estrés, preocupación o ansiedad, asociados al teletrabajo, la falta de experiencia y conocimiento en las modalidades no presenciales, el temor a contagiarse del virus y la muerte de colegas. “Sí, con el estrés y el miedo que les daba ir a visitar a las casas y contagiarse del virus” (T. 2).

El peso de leer esquelas y esquelas de docentes compañeros muertos fue muy doloroso. A los docentes casi que se nos obligó a tener contacto con las familias y los estudiantes, entonces, muchos compañeros que tenían enfermedades y se contagiaron de COVID, fallecieron y esas estadísticas nadie las reporta. (T. 5)

Sí, principalmente por el estrés, también los dolores de cabeza generados por tener que pasar tanto tiempo frente a una pantalla. (T. 6)

Problemas de salud física que se desarrollaron por el mismo estrés, las posturas de trabajo y los cambios de hábitos debido al teletrabajo. "Sí, muchos dolores de cabeza. Tuvo que comprar vitaminas para oxigenar el cerebro y poder funcionar mejor. Considera que esta tensión también fue una de las razones para que a él se le acelerara la prediabetes" (T. 3). "Muchos compañeros tuvieron enfermedades más graves, desarrollaron diabetes, asmáticos y hasta parálisis facial" (T. 5). "Considera que empezó a tener muchos dolores de espalda, principalmente cuando hacía los videos, porque se ponía muy tenso" (T. 7). "Sí, en la vista. Pasar tanto tiempo viendo la computadora les ha afectado mucho y ha tenido que cambiar de lentes varias veces" (T. 9).

Cambio en sus dinámicas sociales y familiares, ya que, debido al teletrabajo y a la modificación de sus cargas laborales, las personas docentes contaban con menos tiempo para dedicárselo a sí mismas y a sus familias.

Aunado a todas estas situaciones, se sumaron aspectos económicos que también afectaron a las personas docentes, en tanto que tuvieron que asumir el pago de materiales y fotocopias para sus estudiantes, la contratación de un servicio de internet o la mejora de la velocidad, el aumento en los costos de los servicios básicos por trabajar desde la casa, así como la compra de dispositivos (computadora, teléfono móvil, tabletas) u otros materiales para poder impartir las clases.

- **Áreas en que las personas docentes consultadas requieren capacitación**

Las personas docentes consultadas coinciden en que, si se experimenta nuevamente un contexto similar al vivido por la pandemia del COVID-19, en el cual se recurrió a modalidades de clases no presenciales, necesitarían ser capacitadas en el manejo de las TIC, así como en el manejo de plataformas educativas y en la planificación de clases en estas modalidades.

Asimismo, otras áreas de capacitación identificadas por las personas docentes son:

+ El uso de aplicaciones para innovar y dinamizar las clases.

+ Nuevas pedagogías apoyadas en el uso de diversos dispositivos como teléfonos móviles, computadoras y tabletas.
+ Adaptación de los contenidos y metodologías al uso de tecnologías.
+ Manejo y habilidades socioemocionales, tanto para la población estudiantil como docente.

• **Áreas en las que se requiere de apoyo de las autoridades educativas**

Por otra parte, las personas docentes hicieron una serie de recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas, con el propósito de mejorar la experiencia en modalidades de clases no presenciales. Entre estas, destacan la dotación de equipo para la conexión de internet y de dispositivos tecnológicos (computadoras, tabletas, teléfonos móviles) para las personas docentes y la población estudiantil, así como el apoyo económico para la reproducción de materiales y una mayor comunicación y coordinación con las jefaturas o autoridades.

Además, las personas docentes, estudiantes y sus familias, formularon otras sugerencias:

+ Capacitaciones presenciales sobre el manejo de plataformas y herramientas tecnológicas.
+ Mejora en la distribución de los recursos tecnológicos.
+ Apoyo psicológico a docentes y estudiantes.
+ Fortalecimiento y mejora de la formación docente.
+ Apertura de parte de las autoridades educativas para que las personas docentes planifiquen las clases tomando en cuenta el contexto educativo de la población estudiantil con la que trabajan.
+ Utilizar y explotar otros recursos más accesibles como la televisión.
+ Capacitar a las madres, padres o personas tutoras para que tengan más y mejores herramientas para apoyar a sus hijas e hijos en procesos de educación no presenciales.
+ Mejorar los canales de comunicación entre las personas docentes y las madres, padres o personas tutoras.

7. 5 Reflexiones a partir de la experiencia de El Salvador

Para el contexto de pandemia en El Salvador, las modalidades principales de dar clases fueron a distancia (o remota, como la llamaron en El Salvador), mixta o híbrida y virtual, en menor proporción, se dieron clases semipresenciales o presenciales. En todas las modalidades, el principal recurso didáctico-pedagógico fueron las guías que entregó el Ministerio de Educación, aunque, en algunos casos estas eran adaptadas por el personal docente a las circunstancias particulares de sus estudiantes.

Tal y como ha quedado demostrado a lo largo de este estudio, la falta de recursos tecnológicos, la inestabilidad de la conexión a internet y la poca o nula experiencia en el uso de dichos recursos para la vida cotidiana y, especialmente, para la labor educativa, representaron un reto para todos los actores inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para quienes no se podían conectar, estas se entregaban de forma física en las comunidades o en los centros educativos, mientras que, con quienes sí se podían conectar, las guías se enviaban por medios digitales, en su mayoría WhatsApp, y luego eran trabajadas mediante videollamadas de Google Meets o de Zoom.

Igualmente, las condiciones socioeconómicas, geográficas, culturales, etarias, de discapacidad y educativas de las niñas, niños, adolescentes, sus familias y de las personas docentes imprimieron distintos matices a las modalidades y tuvieron un peso considerable en la posibilidad de garantizar la continuidad de las clases, así como la permanencia de la población estudiantil en el sistema.

En el campo propiamente de la didáctica, un aspecto que resaltar de las guías de trabajo y sus ejercicios en el desarrollo de las lecciones es la orientación científica y experimental. Esto es relevante porque le permite a al estudiantado aprender y ejercitar una serie de competencias mediante tareas prácticas en un momento en el cual toda la educación se basaba en clases virtuales o la resolución de folletos. Además, estos experimentos estaban adecuados a múltiples realidades estudiantiles, ya que eran simples, de utilidad, y requerían materiales que se encuentran fácilmente en el hogar.

Durante la etapa de desarrollo de las clases, las personas docentes también complementaron el uso de las guías con otros recursos como videos, audios, imágenes, etc. Con ello, se buscó ir más allá de solamente brindar las listas de temas priorizados, sino que demuestra un interés en contextualizar los temas, adaptarlos a las personas estudiantes para que se sintieran más atraídas y entendieran la materia de forma más completa.

Ahora bien, existen otros recursos complementarios a las guías, como los programas de radio y televisión que puso a disposición el Ministerio de Educación, los cuales constituyeron una herramienta necesaria en los contextos donde el alumnado no podía conectarse a internet y, sin embargo, en la práctica, no llegaron a tener la utilidad esperada debido a que su aplicación requería de la verificación y acompañamiento de un adulto, en el caso de las personas estudiantes de menor edad, y no todas las personas tenían esta posibilidad. Para las personas estudiantes más grandes, estos recursos no resultaban atractivos, según la opinión de algunas personas docentes consultadas. Esto evidencia la necesidad institucional de revisar el alcance de estos programas.

De la experiencia en El Salvador destaca la forma en que se ha tomado en cuenta el COVID-19, y la pandemia en general, como una experiencia de aprendizaje que atraviesa todas las disciplinas académicas. Esto genera aportes en dos vías, por un lado, se refleja muy bien cómo un evento histórico puede nutrir la práctica pedagógica, pero también la importancia de abordarlo con el estudiantado en su dimensión cotidiana y emocional, lo cual resulta fundamental para que puedan sobrellevar la experiencia y empoderarse frente a las circunstancias adversas.

Una preocupación que se identificó a partir de las percepciones de docentes, familiares y personas estudiantes fue el tema de la autonomía de estas últimas con respecto a resolución de trabajos y asignaciones. No cabe duda de que la pandemia, y las distintas modalidades de educación no presencial que se tuvieron que aplicar para sobrellevar la emergencia, han requerido de la capacidad del estudiantado de gestionar su conocimiento hasta cierto punto, así como del acompañamiento familiar. Sin embargo, desde la perspectiva docente se ha señalado un vacío en ese aspecto. Por otro lado, tanto padres y madres como estudiantes han indicado que, en ocasiones las guías de trabajo y sus instrucciones no eran suficientemente claras para ser ejecutadas de manera autónoma y requerían de un mayor apoyo familiar o incluso externo. Se puede concluir que, pese a que el aprendizaje autónomo es una capacidad fundamental durante la pandemia y la post pandemia, esta debe ser ejercitada y desarrollada de forma integral desde la institucionalidad educativa.

En el campo sociolaboral, las personas docentes fueron muy claras en mencionar que la sobrecarga de trabajo fue un problema importante que vivieron durante el período de la pandemia. Esa sobrecarga laboral la atribuyeron principalmente a la extensión (en horas de trabajo) de la jornada laboral, a veces hasta altas horas de la noche o incluso fines de semana. En algunos casos, esa sobrecarga laboral, sumada a la falta de experiencia para impartir lecciones en modalidades no presenciales, derivó en problemas de salud tales como estrés, cansancio, dolores musculares, problemas de la vista, entre otros.

La dotación de equipamiento tecnológico y conectividad al estudiantado, así como una capacitación al personal docente en el área de manejo de las TIC y plataformas educativas, son entre otros, las principales necesidades señaladas por las personas docentes, e incluso por las personas estudiantes y sus familias. En particular, las personas docentes recomiendan a las autoridades educativas mayor capacitación en la aplicación de estrategias didácticas y producción de materiales educativas para impartir lecciones en modalidades no presenciales, especialmente en la modalidad virtual.

Finalmente, ha quedado en evidencia que el principal reto que tiene el país en términos de educación es cerrar las brechas que se han ampliado durante la crisis sanitaria en cuanto al aprendizaje producto de la falta de conectividad, acceso a tecnología y apoyo institucional. Esto, a su vez, es producto de una situación de desigualdad que atraviesa la esfera económica, territorial y social, la cual se vio reflejada en el rezago educativo de los estudiantes de zonas rurales, de aquellos y aquellas que no tenían dinero ni dispositivos para conectarse a las clases y de quienes se encuentran en una situación de discapacidad o dificultades de aprendizaje. Esta deuda, como lo han nombrado múltiples docentes, debe ser el compromiso central de las autoridades educativas.

8. Experiencia de Panamá

8.1 Contextualización

Panamá tiene una superficie de 75 517 km2 aproximadamente y su división administrativa se compone de diez provincias (Bocas del Toro, Coclé, Colón, Chiriquí, Darién, Herrera, Los Santos, Panamá, Panamá Oeste, Veraguas), 81 distritos, 679 corregimientos y cinco comarcas indígenas (Ngäbe Buglé, Emberá-Wounaan, Kuna Yala, Kuna de Wargandí y Kuna de Madungandí). Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC, 2020), las proyecciones de la población para el 2021 es de 4 337 406 habitantes[37].

Con respecto a la tasa de pobreza, se estimaba que, en el año 2020, pudo haber llegado al 18,8 %; no obstante, en el contexto de la pandemia y gracias al programa de transferencias Panamá Solidario, la tasa se mantuvo en 14,9 % (Banco Mundial, 2021). Por otra parte, la tasa de desempleo se ubicó en un 18,5 % en setiembre de 2020, 11,4 puntos porcentuales más que la registrada en agosto de 2019 (CEPAL, 2021). Según los datos del INEC (2021), en octubre del año pasado la tasa de desempleo bajó a un 11,3 %.

- **Sistema educativo público**

La Ley Orgánica de Educación (Ley N.o 47) establece que "La educación es un derecho y un deber de la persona humana, sin distingo de edad, etnia, sexo, religión, posición económica, social o ideas políticas" (Artículo 1, 1946). A partir de dicha Ley, el sistema educativo panameño se organizó en tres niveles, los cuales se describen a continuación.

Primer nivel (educación básica general):
Este primer nivel es obligatorio y gratuito, se extiende por once años distribuidos en tres etapas:

Educación preescolar: el objetivo de esta primera etapa es "estimular en el educando el crecimiento y el desarrollo óptimo de sus capacidades físicas, emocionales y mentales; garantizar vivencias pedagógicas y psicológicas dentro de un ambiente escolar físico y social acorde con su edad, y que le permita la práctica de buenos hábitos de conducta, así como la adquisición de destrezas y habilidades básicas para aprendizajes posteriores" (Artículo 66, Ley N.o 47, 1946). En este caso, la edad mínima de ingreso a esta etapa es de cuatro años y la máxima es de cinco años.

Según datos de UNICEF (2019), en el 2018 la población estimada de niñas y niños de cuatro a cinco años era de 148 130, mientras que la matrícula neta en la etapa preescolar era de

[37] *El dato corresponde a julio de 2020. No existen proyecciones actualizadas sobre la cantidad de población urbana y rural*

88 238 estudiantes, lo que significa que un 40 % de la población no se encontraba incluida en el sistema educativo.

Educación primaria: se imparte a las niñas y niños a partir de los seis años de edad y comprende seis años de educación. El propósito de la segunda etapa es favorecer el desarrollo integral de las personas estudiantes, así como continuar "orientando la formación de su personalidad; [y] acrecentar sus experiencias sociales, espirituales, emocionales e intelectuales" (Artículo 68, Ley N.o 47, 1946).

Para el año 2018, la población estimada de niñas y niños entre seis y once años era de 437 546, y la matrícula incluyó a 392 525 estudiantes (UNICEF, 2019).

Educación premedia: es la última etapa de la educación básica general que inicia a los doce años de edad y tiene una duración de tres años. Durante esta etapa, se espera que la persona estudiante reciba orientación vocacional y explore sus intereses y capacidades.

Los datos de UNICEF (2019) mostraron que, en el 2018, la población estimada de doce a catorce años era de 217 225 adolescentes, de los cuales 149 770 se encontraban matriculados o matriculadas en esta etapa.

Segundo nivel (educación media):

El segundo nivel se extiende por tres años y se caracteriza por ser gratuito y diversificado. Durante este nivel, se "continuará la formación cultural del estudiante y le ofrecerá una sólida formación en opciones específicas, a efecto de prepararlo para el trabajo productivo, que le facilite su ingreso al campo laboral, y proseguir estudios superiores" (Artículo 83, Ley N.o 47, 1946). Para tal efecto, se crearon opciones de educación media académica y profesional técnica.

Durante el 2018, la cantidad estimada de personas de quince a diecisiete años era de 215 424, y de estas 112 579 estaban matriculadas en la educación media.

Tercer nivel (educación superior):

El objetivo de este último nivel es "la formación profesional especializada, la investigación, difusión y profundización de la cultura nacional y universal" (Artículo 89, Ley N.o 47, 1946), y se imparte en las universidades, centros de enseñanza superior y centros de educación postmedia.

Alfabetización:

El censo del año 2000 reflejó que 168 140 personas no sabían leer ni escribir; es decir, un 7,6 % de la población panameña. Según el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES, 2019), los

datos del Censo del 2010 evidenciaron una reducción en el analfabetismo, ya que se contabilizaron 148 747 personas en esta situación (5,5 % de la población del país).

La situación impacta particularmente a las mujeres y a las personas indígenas, en gran medida porque son las poblaciones que se encuentran en condiciones de pobreza. Por ejemplo, según el MIDES (2019), en el 2010, se contabilizó en la comarca Ngäbe Buglé el mayor número de personas en esta condición de analfabetismo (30 864).

Ante esta realidad, el MIDES inició en junio de 2007 un programa denominado Muévete por Panamá, con el objetivo de ubicar a esas personas para enseñarles a leer y escribir en un periodo de siete semanas. Los resultados muestran que, desde esa fecha hasta agosto de 2021, se han alfabetizado a 78 517 personas mayores de diez años, con lo que se logró que el porcentaje de alfabetismo ronde el 4,8 %.

Además, en los últimos años, el programa ha alfabetizado a 1 615 mujeres rurales, principalmente indígenas, mientras que la comarca Ngäbe Buglé es una de las regiones donde la iniciativa ha obtenido mayores resultados (Gordón, 2021).

- **Conectividad de los hogares con personas estudiantes**

La Tercera Encuesta de Hogares[38] realizada por UNICEF Panamá (2021), señaló que el 90 % de los hogares consultados contaba con un dispositivo para que las niñas, niños y adolescentes se conectaran a distancia, siendo el celular y la computadora portátil los aparatos más utilizados (un 50 % y un 45 % respectivamente).

No obstante, los datos también mostraron que el 69 % de las niñas y niños de hogares ubicados en el nivel socioeconómico más bajo[39], utilizaban un celular para recibir clases a distancia, además de que un 51 % de esta población tenía que compartir el dispositivo con otras personas de la familia. En contraste, el 68 % de las y los estudiantes del nivel socioeconómico más alto se conectaba a través de una computadora portátil.

[38] La encuesta se aplicó de manera telefónica a 1 004 hogares en el periodo comprendido del 17 de mayo al 06 de junio de 2021 y los resultados tienen un margen de error de 3,1 %. Además, se realizaron 61 entrevistas presenciales a profundidad a nivel nacional, incluyendo el Darién y las comarcas Ngäbe Buglé, Emberá-Wounaan y Kuna Yala, donde la conexión telefónica es limitada o nula.

[39] Para efectos de la encuesta, los hogares que se ubican en el nivel socioeconómico más bajo son los que tienen ingresos menores a $400, mientras que los del nivel socioeconómico alto son los que tienen ingresos mayores a $1000.

En el caso de las comarcas, las entrevistas demostraron que las personas estudiantes no tienen señal móvil o de internet suficiente para realizar videollamadas, además de que les resultaba costoso pagar la recarga para comunicarse con las personas docentes a través de WhatsApp.

Con respecto al tema de la conectividad durante la pandemia, el gobierno de Panamá lanzó en agosto de 2020 la iniciativa Programa Educativo Solidario, cuyo objetivo era facilitar el acceso a internet móvil gratuito para que las personas estudiantes pudieran recibir sus clases. No obstante, el estudio organizado por UNICEF destacó que la mayoría de las personas entrevistadas afirmó no haber escuchado sobre el Programa y, en los casos en los que sí conocían la iniciativa, no pudieron ser parte de la población beneficiada porque tuvieron problemas al momento de completar el formulario o nunca recibieron respuesta.

- **Alternativas de educación en la pandemia del COVID-19**

Ante la pandemia por el COVID-19, el Ministerio de Educación (MEDUCA) diseñó una estrategia para garantizar tanto la seguridad de las personas estudiantes y docentes, como la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha estrategia se componía de seis fases (MEDUCA, 2020):

+ **Fase 1 y 2. Suspensión de clases, establecimiento de comando de incidencia y servicios educativos extracurriculares:** el cierre de los 3 800 centros educativos se decretó el 12 de marzo de 2020, lo que obligó a enviar a aproximadamente 800 000 estudiantes y 50 000 docentes y personal administrativo a sus casas.

+ **Fase 3. Continuidad educativa voluntaria y perfeccionamiento docente durante la cuarentena:** debido a las dificultades de las personas estudiantes y docentes para ajustarse a la modalidad a distancia, se planteó que, en esta fase, se realizaran actividades para que las y los estudiantes avanzaran en su proceso educativo desde la casa, pero de manera voluntaria.

+ **Fase 4. Reinicio del año escolar a distancia, regreso escalonado a las escuelas y trabajo en casa:** esta fase estaba diseñada para ejecutarse entre julio y setiembre 2020, mientras se construían o mejoraban las condiciones para que todas las personas estudiantes pudieran recibir educación a distancia, o bien, en modalidades de alternancia o semipresenciales.

+ **Fase 5. Apertura de las escuelas. Año escolar 2020-2021 posCOVID-19:** para esta fase era necesario garantizar las medidas de distanciamiento físico e higiene, lo que suponía la reorganización de los centros educativos.

+ **Fase 6. Lineamientos para el año escolar 2021:** se proyectaron algunas de las acciones que se debían realizar para garantizar el cierre del curso lectivo 2020 y el inicio del ciclo 2021.

Durante el segundo semestre del 2020, las personas estudiantes retomaron las clases en modalidad a distancia, tal como lo había planificado el MEDUCA. A propósito de esta modalidad, y tratando de clarificar su conceptualización, el Ministerio consideró la siguiente definición:

> ***La educación a distancia consiste en el uso de técnicas pedagógicas, recursos y medios de comunicación para facilitar el aprendizaje y la enseñanza entre alumno y docente que están separados por el tiempo o la distancia. Las técnicas, recursos y medios de comunicación, dependen de factores como la asignatura, las necesidades y el contexto del alumno, la competencia y experiencia del docente, los objetivos de la instrucción, las tecnologías disponibles y la capacidad institucional. A pesar de la proliferación de las tecnologías en el sector de la enseñanza, la educación a distancia en las economías de desarrollo todavía depende en gran medida de materiales impresos. (MEDUCA, 2020a, citando a Villalonga, 2015, p. 8)***

Tomando en cuenta el tiempo en que se suspendieron las clases, así como las particularidades de la educación a distancia y de las condiciones de la población estudiantil y docente, se priorizaron los objetivos y las asignaturas que se impartirían a cada grado. De esta forma, el currículo priorizado recopilaba

> ***los contenidos esenciales o fundamentales que deben desarrollarse durante el periodo que dure la pandemia por COVID-19, asegurando que los estudiantes aprendan lo que les corresponde de manera más específica, preparándolos para estar en capacidad de pasar al año inmediato superior. (MEDUCA, 2020b)***

A partir de lo anterior, el MEDUCA elaboró unas guías de aprendizaje que entregó de manera física a todas las personas estudiantes y docentes[40], con las cuales se impartirían las clases a distancia. Además, el Ministerio puso a disposición de la población el correo electrónico y el Microsoft Teams como medios de comunicación, así como la plataforma Ester[41] y el portal Educa Panamá[42] para las etapas premedia y media.

No obstante, debido a las dificultades para el acceso a internet de calidad, la mayoría de estudiantes y docentes utilizó otros recursos como el celular y aplicaciones como el

[40] *Las guías se encuentran también en la página http://guias.meduca.gob.pa*

[41] *https://ester.meduca.edu.pa*

[42] *http://www.educapanama.edu.pa*

WhatsApp. A través de este último, muchas personas docentes enviaron las indicaciones de las clases, aclararon dudas, enviaron, recibieron y revisaron trabajos y se mantuvieron en contacto con sus estudiantes.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje se complementó con los recursos de radio y televisión dispuestos para transmitir programas acordes con los contenidos priorizados, iniciativa que se denominó *Conéctate con la Estrella.* El horario se organizó de tal manera que cada día se presentaba un programa relacionado con una asignatura y así las personas estudiantes y docentes podían luego repasar los contenidos de esa asignatura.

La dinámica en el 2021 se mantuvo prácticamente igual, pero se introdujo la posibilidad de que las niñas, niños y adolescentes retornaran de manera voluntaria a clases semipresenciales. Las madres, padres o tutores podían dar su autorización para que las personas estudiantes asistieran al centro educativo, con el propósito de que recibieran tutorías o el apoyo de las personas docentes. Sin embargo, tal como lo señaló el estudio de UNICEF (2021), durante el año pasado, en el 87 % de los hogares encuestados las personas estudiantes recibieron algún tipo de educación a distancia, es decir, en nueve de cada diez hogares.

- **Dificultades del sistema educativo para impartir clases no presenciales**

Las condiciones del acceso a internet y la disponibilidad de dispositivos impide que las personas estudiantes reciban una educación equitativa y de calidad, en tanto que no hay un acompañamiento real por parte de las personas docentes. A propósito, UNICEF (2021) explicó que en las comarcas las personas estudiantes expresaron que han tenido que "aprender solos", ya que su proceso ha consistido básicamente en completar ejercicios sin recibir atención del profesorado.

Además, el estudio de UNICEF (2021) demuestra que las diferencias entre la educación pública y privada continúan, incluso en el contexto de pandemia. Por ejemplo, un 75 % de las personas estudiantes de centros públicos recibieron clases todos los días y un 21 % aseguró que recibía solo una vez por semana. En contraposición, el 93 % de estudiantes inscritos en instituciones privadas recibió clases todos los días y el restante 7 % recibió dos o tres veces por semana.

A lo anterior, se suma que la frecuencia de interacción con las personas docentes es desigual: en solo tres de cada diez hogares con estudiantes matriculados en escuelas o colegios públicos la interacción ocurría varias veces al día, mientras que esa situación aumentaba a siete de cada diez hogares con estudiantes inscritos en la educación privada.

Por otra parte, el 53 % de los hogares encuestados calificó la calidad de la educación a distancia como promedio, debajo del promedio y pobre. Los datos se complementan con las percepciones de las personas entrevistadas, quienes afirmaron que, en la modalidad a distancia, el aprendizaje es más lento en comparación con la modalidad presencial, así como que el proceso es más difícil y frustrante (UNICEF, 2021).

Finalmente, aunque el 95 % de los hogares indicó que sus hijas e hijos no reprobaron ninguna materia durante el 2020, un 15 % expresó preocupación porque, durante el 2021, abandonaran la escuela o el colegio a raíz de la modalidad de educación a distancia.

8.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia?

En Panamá se logró entrevistar a docentes, papás, mamás y escolares)de centros educativos ubicados en zonas urbana y rural, incluyendo dos territorios indígenas. De esa manera, se pudo obtener una idea de cómo se hizo frente al desafío de lograr la continuidad del curso lectivo durante la pandemia. La modalidad de clases predominante en este período fue a distancia[43] y, en un número menor de casos, en la modalidad híbrida (una combinación de modalidad semipresencial en horario recortado, con la modalidad virtual, en línea o fuera de línea). En algunos pocos casos, se practicó la modalidad semipresencial (en esta modalidad escolares asisten a clases presenciales unas pocas horas (dos-tres horas) y el resto del tiempo lo destinan a realizar los trabajos escolares -asignaciones o ejercicios- en sus casas).

El teléfono móvil es el dispositivo más utilizado tanto por docentes como estudiantes, seguido por la computadora (de escritorio o portátil). En el hogar, el servicio de internet que más utilizan las personas docentes es el internet y, en segundo lugar, el internet de su dispositivo móvil. En el caso de estudiantes, el servicio de internet que más utilizan para recibir clases es el de su teléfono móvil. En un rango de uno a cinco, las personas docentes y escolares consultadas valoran que la calidad del servicio de internet que reciben en el hogar es entre regular y bueno, aunque el servicio que reciben por medio del teléfono móvil es mejor calificado que el que reciben en el hogar. Finalmente, la plataforma más utilizada por las personas docentes consultadas es el WhatsApp, seguido de Microsoft Teams. Algunas personas docentes y estudiantes también mencionaron utilizar plataformas como Zoom. Google Classroom, Aula

[43] *La modalidad de "educación a distancia" es definida por el Ministerio de Educación (MEDUCA) de Panamá como "….el uso de técnicas pedagógicas, recursos y medios de comunicación para facilitar el aprendizaje y la enseñanza entre alumno y docente que están separados por el tiempo o la distancia" (MEDUCA, 2020a, citando a Villalonga, 2015, p. 8).*

Virtual del centro educativo y Google Meet, aunque en mucho menor medida.

Con respecto al tema de la conectividad durante la pandemia, el Gobierno de Panamá lanzó en agosto de 2020 la iniciativa Programa Educativo Solidario, cuyo objetivo era facilitar el acceso a internet móvil gratuito para que las personas estudiantes pudieran recibir sus clases sin mayores problemas; no obstante, un estudio realizado por UNICEF (2021) señala que la mayoría de las personas entrevistadas afirmó no haber escuchado sobre el Programa y, en los casos en los que sí conocían la iniciativa, no pudieron ser parte de la población beneficiada porque tuvieron problemas al momento de completar el formulario o nunca recibieron respuesta.

Ahora bien, un aspecto muy importante de analizar es la forma en que las personas docentes consultadas imparten lecciones. Como se indicó, la modalidad predominante de impartir lecciones es la modalidad a distancia, pero también se practican otras modalidades, como la híbrida y la presencial. Sin embargo, es importante consignar que cada una de estas modalidades en la práctica asume formas muy variadas, dependiendo principalmente de las características del entorno educativo[44]. Seguidamente, se describen cuatro experiencias distintas de cómo se imparten lecciones en la llamada "modalidad a distancia".

Experiencia 1. Las personas docentes envían la materia y los ejercicios al estudiantado por WhatsApp a inicios de cada día, junto con un video corto en el que les dan el saludo del día (con una oración) y alguna instrucción que sea necesaria sobre el trabajo que deben realizar en casa. Si el estudiante tiene alguna duda o consulta, puede llamar al docente en cualquier momento y él o ella le regresa la llamada para aclararle la duda que tenga. En este caso, no utilizan ninguna plataforma (por ejemplo, Zoom o Google Meet), porque la conexión a internet es muy deficiente (T.1).

Experiencia 2. Las personas docentes se conectan todos los días de la semana con los estudiantes durante una hora (11.00 a.m. a 12. p.m.), a través de una plataforma (Zoom o Google Meet, entre otras). Durante ese tiempo, repasan la materia que está en la cartilla que se les entrega a estudiantes cada tres meses. El WhatsApp se utiliza básicamente para mantener la comunicación entre docente y estudiante, no para abordar o desarrollar contenidos. De vez en cuando, graban un video con la explicación de algún tema o para repasar la materia (T.4).

Experiencia 3. En este caso, se trata de una docente que imparte una materia en específico (Ciencias Naturales), eso significa que imparte lecciones a diferentes grupos de diferentes grados (séptimo y noveno). A cada grupo le da clases de 35-40 minutos, dos veces por se-

[44] El entorno educativo incluye aspectos como la ubicación geográfica del centro educativo (rural o urbano, o territorio indígena), la condición socioeconómica de los y las estudiantes que asisten al centro educativo y la disponibilidad y calidad del servicio de internet con que cuenta la comunidad.

mana. Al alumnado que tiene conectividad les da la clase por videollamada (Teams, Zoom, Google Meet) y con los estudiantes que carecen de conectividad se comunica por medio de WhatsApp y les imparte algunos contenidos y evacua consultas (T.5). “El WhatsApp es muy importante porque algunos estudiantes no cuentan con conectividad y, como ella no puede discriminarles, entonces, se comunica con ellos por ahí” (T.5).

Experiencia 4. En este caso, se utilizan dos estrategias para impartir las lecciones. Se crean subgrupos de WhatsApp y la persona docente les envía vídeos con una explicación de la materia. A los niños y las niñas se les da un tiempo prudencial para que descarguen el archivo y realicen las actividades, para que luego (a una determinada hora) envíen a la persona docente el trabajo realizado. Si del todo la persona estudiante no tiene internet, puede ir a la escuela para conectarse y realizar los trabajos. La otra estrategia es cuando la persona estudiante del todo no puede conectarse ni ir a la escuela, entonces, las personas docentes van a dejarle a la casa los materiales y, en una siguiente visita recogen el trabajo realizado para revisarlo y hacerle las respectivas observaciones (T.3).

Como se puede apreciar, lo que tienen en común estas diferentes experiencias es que las lecciones no son presenciales y, para poder impartir clases en esa modalidad, se apoyan en herramientas como WhatsApp, principalmente, o en alguna otra plataforma (Zoom o Google Meet, entre otras). Los recursos didáctico-pedagógicos varían según la estrategia que adopte la persona docente.

En algunos casos, las clases se imparten en la modalidad híbrida, es decir, una parte de la jornada de clases en modalidad presencial y otra parte en modalidad a distancia. Una de las docentes consultadas mencionó que en esta modalidad ella divide al grupo en dos subgrupos.

Los que no tienen conectividad del todo asisten a clases presenciales dos veces por semana, en un horario recortado (9:00 a.m. a 11:00 a.m.) para darles una especie de tutoría. Los que tienen alguna conectividad por WhatsApp, ella les envía un video con las actividades por realizar y atiende las consultas que le planteen estudiantes por ese mismo medio (T.9).

En síntesis, si bien es cierto, la modalidad predominante de impartir lecciones es a distancia, esta, al igual que otras modalidades que se practican (híbrida, semipresencial), asume características muy particulares dependiendo de las condiciones del entorno educativo. Ahora bien, que escolares tengan acceso a un buen servicio de internet es determinante, decisivo, para que puedan recibir clases a distancia en las condiciones mínimas requeridas.

Si bien la mayoría o la totalidad de personas consultadas (docentes, tutores, estudiantes)

afirman contar con servicio de internet, el problema es que, con frecuencia, el servicio es deficiente (muy inestable) y no permite el envío o recepción de documentos o videos muy pesados. O estudiantes no tienen un dispositivo móvil propio y tienen que esperar a que su papá o mamá regrese del trabajo para poder bajar y realizar los trabajos que le asigna el o la docente. De hecho, más del 75 % del alumnado consultado en el marco de este estudio solamente dispone de un teléfono móvil para poder realizar sus trabajos y comunicarse con el o la docente.

También está el caso de un centro educativo ubicado en un territorio indígena, el servicio de internet es muy deficiente, lo cual no permite impartir lecciones en modalidad a distancia, entonces docentes han tenido que recurrir a la modalidad de clases semipresencial: imparten clases en el centro educativo (guardando las medidas bio sanitarias vigentes) a grupos de diez estudiantes, una vez a la semana (de 8:00 a.m. a 11:00 p.m.).

Él tiene a cargo 36 niños en primer grado. Para las lecciones el grupo se subdivide en grupos de diez estudiantes, porque no se pueden juntar muchos niños niñas por la pandemia. Ellos elaboran módulos. Con este material se reúnen con los padres y madres de familia y se les solicita el tiempo (manera organizada) para que asistan al centro educativo con el niño o la niña, en horario diferenciado. Es decir, van alrededor de diez niños o niñas a clases un día a la semana, por tres horas (8:00 a.m. a 11.00 a.m.). Entonces, un grupo de diez asiste el lunes, otro grupo de diez asiste el martes y el tercer grupo asiste el miércoles. La siguiente semana es igual, un día cada subgrupo. Las clases se imparten de manera presencial con los niños y niñas durante una semana, luego él se regresa a su lugar de residencia. En período normal, no de pandemia, ellos asisten a clases durante cinco horas de clase todos los días (de 8.00 a.m. a 1.00 p.m.). (T. 2)

8.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia?

Un aspecto que interesa abordar en este estudio es la didáctica del proceso educativo llevado a cabo por docentes en la modalidad no presencial, durante el período de la pandemia. La didáctica, como ciencia de la educación, estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de organizar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de estudiantes. Para conocer al respecto se profundizó en cómo se llevó a cabo la tarea docente, cómo se construyeron experiencias y cómo se dispusieron los escenarios de aprendizaje en el contexto de la pandemia; además, se consultó sobre los recursos y estrategias didácticas, así como los pasos de selección y organización de la situación de aprendizaje en aspectos como planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de aprendizaje. En los

siguientes apartados, se describen algunas estrategias didácticas utilizadas por el personal docente durante el período de la pandemia y sus resultados.

- **Planificación, inicio y desarrollo de las lecciones**

La planificación de las lecciones es el primer paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Panamá la mayoría de docentes se basó en los lineamientos del Ministerio de Educación (MEDUCA) para planificar sus lecciones. El material que se elabora durante la etapa de planificación se envía a estudiantes previo a la hora de clase, por medio de WhatsApp, con el objetivo de acercarse al tema. Esto es relevante porque luego el material enviado se retoma al inicio o en el transcurso de la clase.

Más de la mitad de las personas docentes consultadas afirma que les ha resultado más fácil planificar e impartir lecciones durante la pandemia. Sin embargo, también han reconocido, en la misma proporción, la necesidad de mejorar este aspecto en las modalidades no presenciales. Para abordar los temas planteados, docentes utilizan diversas estrategias, la más frecuente es el uso de videos que complementan los temas del curso. La mayoría de dedican un espacio de la planificación a la búsqueda o grabación para enviarlos antes de las clases, por ejemplo: “En la parte psicomotora con el esquema corporal, ella se graba indicando cada parte del cuerpo y va realizando preguntas. También les envía una canción y luego se conecta por WhatsApp (T.4)”.

Debido a las limitaciones de conectividad que hay en Panamá y la imposibilidad de gran parte del estudiantado de conectarse por medio de plataformas, el recurso del video se volvió una estrategia fundamental para que la población estudiantil se apropie de los contenidos que están viendo. Esto les permite tener acceso a explicaciones más completas, o incluso de distintas personas, lo que puede facilitar la comprensión de la persona estudiante. Además, los videos les “quedan” y pueden repasarlos continuamente.

El uso del video destaca el trabajo docente detrás; existe una valoración previa de parte del profesional sobre la pertinencia del material, ya sea tanto el que graban, como el que encuentran en internet. Es diferente que estudiantes encuentren cualquier video sobre el tema, a que sea la persona docente quien reconozca si el abordaje corresponde al tratamiento que se hizo del contenido.

Otra estrategia muy utilizada es la preparación de actividades que se extraen de los folletos o guías del Ministerio. En algunos casos, las guías se envían tal cual, o las adaptan según el contexto; en otros casos, el material que la persona docente tiene posibilidades de enviar es un audio,

un vínculo, o algún documento escrito. En casos más específicos, como el que menciona una docente consultada (T.4), se traslada de vez en cuando a la comunidad para llevarles materiales, por lo menos al estudiante que no tiene teléfono ni manera alguna de conectarse.

El inicio de la lección es un momento relevante dentro del proceso didáctico, ya que las estrategias utilizadas tienen como objetivo preparar qué y cómo aprender, e inciden en la activación de los conocimientos previos, antes de adentrarse en el tema propuesto. A partir de las consultas realizadas se identificó que la mayoría de las personas docentes se comunica con estudiantes todos los días antes de iniciar una clase por WhatsApp o alguna plataforma.

La estrategia que docentes más mencionan en esta etapa es retomar los videos y materiales enviados para identificar que conocen del tema. La segunda más utilizada es realizar preguntas relacionadas con el contenido del material enviado y que estudiantes también puedan hacer sus preguntas. En tercer lugar, cada docente repasa el tema anterior y lo vincula con el siguiente. Un ejemplo que evidencia las estrategias de inicio es el siguiente:

Todos los días les manda un mensaje de buenos días con algún proverbio o con alguna celebración. Por ejemplo, esta semana estaban trabajando el teorema de Pitágoras entonces el lunes ella manda la información y el martes busca algún tipo de retroalimentación, les hace preguntas sobre qué es la potencia, o cosas así para saber qué recuerdan. (T.7)

El desarrollo de las lecciones es cuando la persona docente explica y profundiza a través de diferentes estrategias el contenido de la materia que brinda. En el caso de Panamá, debido a las diferentes modalidades en que están impartiendo lecciones y las condiciones del entorno educativo, las estrategias didácticas pueden variar mucho de un centro educativo a otro y de una persona docente a otra.

En cuanto a los recursos, la mayoría de las personas docentes consultadas utiliza las guías de trabajo elaboradas por las autoridades de educación, otras adaptan las guías al contexto para su uso en el desarrollo de la clase. Menos de la mitad mencionó el uso de los programas de radio y televisión del Ministerio para complementar sus clases. Cuando escolares no pueden conectarse por ningún medio, solo trabajan con los folletos impresos. Muy pocos docentes han utilizado otros recursos como resúmenes de la materia y diapositivas de Power Point.

Los recursos de MEDUCA contienen el currículo que el país priorizó para el contexto de pandemia y, en los distintos folletos y programas, vienen los contenidos de cada materia por nivel. Una vez que la persona docente ha enviado este material, se usan múltiples estrategias que permiten aclarar dudas, complementar o ampliar el tema de cada lección, según la modalidad y contexto en que trabajan, de forma que se vuelva más comprensible para estudiantes.

Según lo señalan las personas estudiantes consultadas sobre los trabajos que deben realizar en las diferentes modalidades de clases, la actividad que más se les asigna es resolver problemas y ejercicios y, en segundo lugar, están las guías de trabajo del Ministerio. En menor medida, se les envía a buscar información en internet, así como realizar trabajos para realizar con la familia o en la comunidad.

El principal medio utilizado por docentes para establecer canales de comunicación con sus estudiantes durante este tiempo ha sido WhatsApp, este fue mencionado por todas las personas consultadas como una herramienta relevante en las diferentes modalidades de educación. Pero, sobre todo, ha sido la aplicación más importante, o a veces la única, en las zonas donde docentes y estudiantes tienen mayores problemas de conexión, y a partir de ahí han desarrollado sus estrategias didácticas como se puede ver en el siguiente ejemplo:

Utiliza la plataforma de WhatsApp para comunicarse todo el tiempo con los estudiantes, no usa Zoom ni Google Meet porque la conexión en la zona es muy mala. Interactúa con los niños todos los días, en la mañana ella da los buenos días y también mandando los materiales; luego espera el resto del día porque hay padres que no pueden estar pendientes o ayudando a los niños hasta la noche o cuando salen del trabajo. Por día organizan una materia. Por ejemplo, lunes es español y lo que hacen es mandar material, los estudiantes la llaman en el caso de que no entiendan algo y ella les regresa la llamada para aclararles las dudas y explicarles. (T.3)

La mitad de las personas docentes entrevistadas ha podido utilizar alguna plataforma para conectarse con sus estudiantes, ya sea en la modalidad a distancia como en la híbrida, en la que solo se conectan algunos días. La plataforma que más se utiliza es Microsoft Teams y, en muy pocos casos, Zoom o Google Meet. En el caso de que puedan trabajar con Teams se desarrollan estrategias como la siguiente:

Otros trabajan por Teams que tiene comandos como tableros digitales, donde ella escribe el problema matemático ahí y los estudiantes también tienen acceso a lo que se está escribiendo. Luego da la oportunidad de que decidan cómo resolverlo, y elige quien lo resuelva y entonces el niño va explicando el problema y otro estudiante verifica si la respuesta es correcta. También presenta la guía del Ministerio de manera digital, que es la misma que tienen los niños en la casa de manera impresa entonces van llenando las actividades en conjunto para desarrollar los procedimientos. (T.6)

En el caso de las modalidades híbrida o semipresencial, en las que estudiantes deben asistir algunos días a los centros educativos, la principal estrategia utilizada por las personas docentes es basarse en las guías del Ministerio, pero profundizan y aclaran dudas

de manera más personalizada, según cuantas personas asisten. Un buen ejemplo de la forma en que articulan tanto la modalidad presencial como a distancia es el siguiente:

La manera presencial es por tutoría dos veces a la semana. En esos días de tutoría, ella envía a los niños que no pueden ir presencial las actividades con videos por WhatsApp antes de la clase, luego interrumpe su atención por celular para atender a los niños que sí asisten a las tutorías presenciales, y luego está nuevamente a disposición de las dudas por WhatsApp. (T.9)

Se reconoce que, en términos del desarrollo de las clases, existe una diferencia entre el alumnado que únicamente contacta por WhatsApp y quienes pueden conectarse por alguna otra de las plataformas mencionadas. Ya que, por medio de estas, la persona docente puede ir explicando y resolviendo ejercicios junto con estudiantes de forma sincrónica. Pero esta posibilidad de trabajar grupalmente, al mismo tiempo, se pierde utilizando únicamente la aplicación de WhatsApp.

A pesar de esto, más de la mitad de docentes en consulta considera que a sus estudiantes se les dificulta captar los contenidos que están recibiendo por estos medios, y que les cuesta mantener la atención y el interés de sus estudiantes, como lo evidencia la siguiente docente:

El recurso de las clases en Meet ha sido muy útil para los estudiantes que están poniendo atención, pero algunos de los niños cuando no tienen supervisión no están ahí. Los docentes se dan cuenta de esto cuando les preguntan a los niños y contestan que no se acuerdan. (T.6)

Una forma en que desde la docencia se puede promover el interés y una mejor comprensión de la materia de clase, es mediante la relación con el contexto de estudiantes. Al consultar a docentes sobre estrategias de este tipo que han utilizado, la mayoría mencionó que recomienda realizar trabajos utilizando materiales disponibles en el hogar. Un poco menos de la mitad solicita además involucrar a la familia y/o comunidad en las asignaciones. Llama la atención que son muy pocas personas docentes que han incorporado el tema de la pandemia dentro del desarrollo de sus lecciones.

La pandemia producto del SARS-CoV-2 y sus consecuencias globales han llegado a cambiar la forma cómo vivimos y aprendemos, pero, a pesar de las grandes dificultades que implica, también es una oportunidad para reflexionar e integrar conocimientos de muchas áreas como la higiene, la ciencia, la sociedad y la comunidad a partir de lo cotidiano. Por esto, representa un reto para el sistema educativo que las personas docentes cuenten con posibilidades y herramientas para flexibilizar sus prácticas educativas en momentos difíciles.

Además. se consultó a las personas docentes sobre estrategias para mantener a sus estudiantes vinculados al proceso educativo y la más utilizada es mostrar películas, videos o canciones para relacionarlos con la materia del curso. En menor medida, se han utilizado los recursos artísticos como obras de teatro, dibujos, esculturas, maquetas, entre otros, así como el uso de plataformas digitales con juegos educativos. Resalta que casi no se han incorporado otras plataformas como Google Drive, Dropbox o foros para compartir información, ni tampoco se han aprovechado las redes sociales con fines educativos.

- **Evaluación del aprendizaje**

Para la evaluación del aprendizaje se utilizan estrategias de fin o cierre de la clase, que se presentan al término del contenido desarrollado para comprobar su asimilación por parte del estudiantado. La mayoría de docentes utiliza las actividades de evaluación que vienen en las guías de MEDUCA, a lo que llaman talleres. Estos incluyen dos actividades, una que es un resumen y otra que son ejercicios de comprobación.

Una ventaja de estos recursos, según lo expresaron varias personas docentes, es que incorporan criterios de evaluación claros y objetivos para cada actividad que se revisa, lo que es fundamental para estudiantes y sus progenitores, como lo evidencia el siguiente ejemplo:

En cada actividad que se les envía a los niños se les pone un cuadro de criterios, donde se especifica qué se está evaluando. Dependiendo de cada actividad, así son los criterios de evaluación. No se puede mandar una actividad sin criterios, porque si no los papás no van a saber que se le está evaluando. (T.9)

Ahora, si bien una mayoría de docentes se guía por las evaluaciones que traen las guías del MEDUCA, hay quienes las adaptan de acuerdo con las condiciones y nivel de aprendizaje de sus estudiantes, tal como hacen también en el desarrollo de las lecciones. Existen otros casos en que la persona docente crea su propia estrategia de evaluación cuando los temas lo requieran.

Una de estas estrategias, que fue mencionada en múltiples casos, son las exposiciones por videollamada. Según expresó una docente, estas son muy útiles porque les permite valorar el tono de voz, la postura, si se aprendían las cosas de memoria o la pronunciación (T.9). Una docente señala que estas han permitido que sus estudiantes se desempeñen mejor que antes en la expresión oral (T.4). Esta percepción también la tiene otra docente con respecto a sus estudiantes indígenas y menciona que antes les costaba mucho expresarse en clases presenciales, pero ahora han mejorado mucho y cree que cuando tengan que hablar en público lo van a poder hacer (T.8).

Casi la totalidad de docentes devuelve al estudiantado las evaluaciones realizadas a través de WhatsApp. Ahí se corrige y se ponen observaciones, ya sea mediante herramientas de escritura como los checks, o también de videos o audios. Si tienen dudas, también se aclaran por ahí. Aunque el profesorado ha aprendido a usar la aplicación de forma más ágil, una parte menciona que puede ser compleja: "Es tediosa la parte de evaluación porque tiene que revisar vía WhatsApp y son muchos estudiantes" (T.8).

A partir de las consultas realizadas a docentes, es claro que la evaluación es tratada con bastante flexibilidad, esto debido a las dificultades que estudiantes enfrentan para hacer sus trabajos en las modalidades no presenciales. Además, el gremio docente ha señalado que se concentran más en valorar el esfuerzo de estudiantes, antes que en lo que realmente han aprendido. A quienes no se podían conectar, pero se les habían entregado los folletos impresos, se les asignaba una fecha para recogerlos en el hogar o el centro educativo ya resueltos.

Otro aspecto que se resalta es que para la mitad de personas docentes consultadas, la principal dificultad para valorar el aprendizaje es no saber si la persona estudiante es quien resuelve las asignaciones y trabajos. Esto se da también en el caso de las clases mediante plataformas como Microsoft Teams o Google Meets. En algunos casos, han tenido que recurrir a algunas estrategias para verificar si la persona estudiante realmente está presente, como hacer preguntas al azar. Otras problemáticas que enfrentan son que estudiantes no les comunican sus dudas o dificultades, no se conectan a las clases o no entregan los trabajos.

- **Inclusión de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje**

Más de la mitad de docentes en consulta mencionaron que no han tenido dificultades para incorporar a estudiantes con alguna discapacidad o problema de aprendizaje en sus clases. Esto concuerda con lo que señalan las madres y padres encuestados que consideran, aún en mayor cantidad que docentes, que sus hijos o hijas reciben la atención adecuada según sus necesidades educativas especiales.

Varias personas docentes mencionaron que el Instituto Panameño de Habilitación Especial les ha brindado el apoyo y la orientación necesaria para poder aplicar estrategias pedagógicas hacia estas poblaciones. Una de las mencionadas es incluirles con el resto del grupo en las lecciones especiales como artística y religión, mientras que el resto de materias se las da una persona docente de educación especial. Esto también depende del tipo de discapacidad o problema de aprendizaje que tenga la persona estudiante. En algunos casos, estas personas estudiantes son parte de todas las clases y se le hace una adecuación a la hora de evaluarle.

Otra estrategia es darles un seguimiento individualizado. Por ejemplo, varios docentes mencionaron que se comunican por videollamada o les piden a los padres y madres de familia que le lleven al centro educativo para trabajar en la modalidad de tutoría. La motivación de la persona docente es muy importante en estos casos, así se evidencia en el siguiente ejemplo: “Al inicio se le complicó mucho porque, por ejemplo, el niño no quería mandar videos porque los hermanitos se burlaban de él. Entonces, ella tenía que hablar con él y motivarlo de mejor manera (T.8)”.

Dentro de las personas docentes que sí han tenido dificultades, algunas reconocen que tanto la carga laboral como las modalidades de clase, no les ha permitido trabajar de forma diferenciada con estudiantes con estas características. Otras señalan que no han podido incluir a estas personas en las clases como debería hacerse, ya que no cuentan con la formación profesional necesaria o las herramientas para hacerlo. Además, hay docentes que no han podido reconocer si sus estudiantes tienen alguna discapacidad, como se puede ver en el siguiente caso: “No hay niños con discapacidades muy graves. Él no conoce tanto para poder saber. Tal vez haya, pero no sabe porque no está con los niños. Quizá haya niños con problemas de aprendizaje, pero no los tiene identificados” (T2).

Aunque la mayoría de docentes ha logrado incorporar a las personas con discapacidad o problemas de aprendizaje, es importante señalar a quienes no lo han podido hacer. Esto visibiliza que la complejidad propia de las nuevas modalidades, junto con la sobrecarga laboral docente, puede ser un aspecto que llegue a afectar los derechos estudiantiles. Además, se reconoce la necesidad de que el profesorado tenga herramientas y conocimientos básicos que le permita identificar a esta población, más aún en un contexto de emergencia.

Los padres y madres de familia que consideran que sus hijos e hijas no recibieron la atención adecuada según sus necesidades educativas, expresaron que es porque las explicaciones no son suficientes para que entiendan; en otros casos docentes solo envían tareas y audios por WhatsApp, sin una mediación, lo que desmotiva a la persona estudiante. También señalan que ha habido poca empatía a la hora de explicar, poca comunicación y que a veces el profesorado se demora mucho en contestar dudas o corregir evaluaciones.

• Contextos de aprendizaje

El contexto de aprendizaje es el lugar donde las personas aprenden o se favorece un tipo de aprendizaje. Ese ambiente ha estado destinado tradicionalmente a la escuela la cual ha cumplido con esa función educacional de la sociedad. Antes de la pandemia, los espacios donde las personas estudiantes recibían lecciones y vivían se encontraban delimitados y separados uno del otro. Sin embargo, con la obligatoriedad de la educación a distancia y el posterior surgimiento de otras modalidades mixtas, se convirtió ambos entornos en uno solo. Por esta razón, es que fue relevante indagar sobre algunas condiciones de los contextos de aprendizaje en Panamá.

Tanto padres y madres de familia como personas estudiantes consultadas concuerdan en que solamente la mitad tiene espacios exclusivos para recibir clases o hacer trabajos sin ninguna distracción. Mientras que la otra mitad debe desarrollar estas actividades en áreas comunes de la casa donde hay muchas distracciones y donde otras personas también están estudiando o trabajando desde casa. Pero más de la mitad del estudiantado cuenta con al menos las herramientas básicas para hacerlo: algún dispositivo electrónico propio, escritorio, silla e iluminación.

Con respecto a lo que les gusta a estudiantes de las clases a distancia e híbridas, la mayoría señala que pueden recibir lecciones desde su casa o por lo menos no deben asistir al centro educativo todos los días, aspectos en los que también concuerdan sus progenitores. Además, alrededor de una tercera parte de ambos grupos consultados están de acuerdo en que ahora las personas docentes utilizan materiales más atractivos y entretenidos para dar las clases. A un grupo similar de estudiantes les resulta atractivo que los horarios sean más cortos, reafirmado también por los padres y madres de familia.

Tanto estudiantes como jefes de familia consultados mencionaron que el principal aspecto que no les gusta de las modalidades en que están recibiendo clases es estar alejados o no poder compartir como antes con sus compañeros y compañeras de clase, es decir, la parte socioafectiva más que la didáctica. Con respecto al uso de mascarillas (tapabocas) en las modalidades semipresenciales, estudiantes han señalado que les genera una incomodidad y es algo que los padres han notado en menor medida.

Otro aspecto que no les gusta a estudiantes sobre las clases que están recibiendo en pandemia, es que la modalidad no les motiva a aprender. Esto es corroborado por los padres y madres de familia que señalan haberlo notado en sus hijos e hijas. Y esto también ha sido percibido como una dificultad por parte de las personas docentes, que han señalado

que a sus estudiantes se les dificulta captar los contenidos que están recibiendo por estas modalidades y que, además, les cuesta mantener la atención y el interés.

Al consultar sobre las dificultades que han enfrentado estudiantes para realizar sus asignaciones durante pandemia, la mitad señaló no haber tenido ninguna, sin embargo, al consultarle a sus padres y madres, muy pocos consideran que su hijo o hija no ha tenido dificultades. De los estudiantes que sí las tuvieron, su principal percepción es que les dejan muchas asignaciones y que necesitan ayuda de otras personas para realizar sus trabajos, ya que no pueden hacerlo individualmente. Mientras que los padres y madres de familia señalaron que sus hijos e hijas no entienden las instrucciones dadas, o los trabajos les parecen poco atractivos o interesantes.

La figura a la que estudiantes acuden cuando no entienden una materia o contenido es, en su mayoría, un familiar y la mitad consulta a sus docentes. Son pocos quienes buscan otras fuentes como internet o libros. De hecho, una parte de padres y madres, así como de estudiantes consultados, concuerdan en que tienen dificultades para buscar información en internet para realizar sus asignaciones o trabajos.

Esto último concuerda con lo visto en el desarrollo de las clases, en las cuales docentes dejan pocos trabajos de investigación en internet y casi no utilizan plataformas digitales y redes sociales para que sus estudiantes busquen información, o la relacionen con las temáticas vistas en clase. Es crucial señalarlo porque evidencia que está teniendo un impacto en el desarrollo de las habilidades tecnológicas del estudiantado.

En la actualidad, el internet no es solo un recurso necesario para permitir la conectividad y la comunicación educativa, sino que es tal vez el más relevante para la búsqueda de información y aprendizaje autónomo. Sin embargo, con su uso vienen asociados una serie de riesgos, como la exposición a información y noticias falsas, vulnerabilidad a crímenes sexuales o de ciberseguridad. Por esta razón, es fundamental que los niños y niñas tengan una formación adecuada y crítica con respecto al uso y aprovechamiento didáctico y seguro del internet y las redes sociales.

La mayoría de padres o madres de familia señaló contar con los conocimientos necesarios para poder apoyar a sus escolares cuando tienen dudas. Y solo una minoría debe buscar a alguien fuera del hogar que les ayude porque no tienen las herramientas para hacerlo. Sin embargo, la mitad mencionó que su principal dificultad es que les toma mucho tiempo atender y acompañarles en las clases y ayudarles a resolver sus asignaciones. Esto se puede relacionar con la percepción docente de que las personas encargadas no apoyan activamente a sus hijos e hijas en sus asignaciones o trabajos.

Sobre las afectaciones que han generado las modalidades no presenciales en el entorno familiar, más de la mitad considera que los hábitos y rutinas de sus hijos e hijas se han visto afectados en diferentes ámbitos. El más destacado es que no cumplen con un horario de estudio, pero también señalan, en menor medida, que pasan muchas horas conectados a la pantalla, no quieren bañarse o cambiarse para conectarse a clases, quieren trabajar desde la cama o se levantan más tarde y no cumplen sus horarios de comida. Por otro lado, menos de la mitad consideró que no habían tenido afectaciones.

- **Principales logros y limitaciones de la educación durante la pandemia**

A continuación, se presenta un cuadro resumen en el cual se desglosan algunas de las opiniones planteadas por las personas docentes sobre los logros y limitaciones que han enfrentado en la implementación de la modalidad de clases no presenciales.

Dentro de los principales logros que mencionan las personas docentes, es que han tenido un mayor apoyo por parte de familiares, así como una mejor comunicación y un conocimiento del contexto de los y las estudiantes. Además, tanto ellos y ellas como sus estudiantes han podido aprender más de recursos tecnológicos. Como dificultades, la mayoría de docentes mencionó la falta de conectividad, las afectaciones socioemocionales de sus estudiantes y que los recursos del Ministerio, como guías y programas de radio y televisión, no se adaptan a la realidad de todos los contextos educativos del país.

Cuadro 3.
Principales logros y limitaciones de la modalidad de clases no presenciales, mencionadas por el personal docente

8.4 ¿En cuáles condiciones socio-laborales impartimos lecciones durante la pandemia?

Numerosos estudios realizados coinciden en señalar que, durante la pandemia, las modalidades de clase que se han visto obligados a adoptar los sistemas educativos han tenido importantes repercusiones en la vida laboral de las personas docentes. El incremento en la carga laboral (especialmente la extensión de la jornada de trabajo) y la afectación de su salud son dos aspectos que suelen mencionarse. En este estudio, se consultó a las personas docentes sobre este tema.

Logros	Limitaciones
Mayor conocimiento del contexto donde se desenvuelven sus estudiantes, así como un mayor apoyo, involucramiento y comunicación con los padres y madres de familia.	Hay estudiantes que por la pandemia se han deprimido.
Estudiantes han aprendido a usar los recursos tecnológicos como plataformas digitales y WhatsApp.	Los padres y madres de familia apoyan mucho, pero también hace falta honestidad en cuanto al trabajo que realizan sus hijos.
Buena comunicación con el Ministerio de Educación.	Docentes deben mantenerse conectados y conectadas al WhatsApp todo el día para recibir mensajes y trabajos de los estudiantes, debido a problemas de comunicación.
Estudiantes han mejorado sus capacidades de expresión oral	Se ha perdido la práctica para desarrollar algunos ítems que se supone que ya dominaban.
Más de la mitad de docentes ha recibido capacitación en el manejo de las TIC, sin embargo, consideran que todavía deben mejorar su conocimiento en el manejo de estas y de otros recursos didácticos.	Baja cobertura de internet y acceso a dispositivos tecnológicos en varias regiones del país, lo que dificulta que estudiantes se conecten y envíen sus trabajos a tiempo. En ocasiones, no cuentan ni siquiera con radio, televisión ni electricidad.
La mayoría de padres y madres de familia considera que su hijo o hija han recibido una atención adecuada durante la pandemia por parte de las docentes, de acuerdo con sus necesidades educativas.	Una de las principales problemáticas que docentes de zonas rurales y comunidades indígenas señalaron es que el material del MEDUCA, tanto los módulos y libros como los programas de radio y televisión, no se adecuan al nivel ni al contexto de estos estudiantes y docentes. Además, señalaron que en algunas comunidades lejanas los textos llegaban muy tarde en el trimestre y entonces perdían utilidad.

La mayoría de las personas docentes consultadas opinan que, si bien es cierto sus funciones siguen siendo básicamente las mismas, su carga laboral se ha visto notoriamente aumentada, incluso una parte señaló que además del incremento en la carga laboral, sienten que ha habido un aumento en las funciones o tareas. Fueron muy pocas las personas docentes que mencionaron que sus funciones y su carga laboral se mantienen igual:

Estoy trabajando el doble porque no trabajo solamente cinco horas, sino que tengo que estar pendiente del celular todo el tiempo para atender llamadas que hacen los niños, también cuando va a la escuela presencial tiene que irse muy rápido para poder dar clases virtuales desde la plataforma. (T.6)

Una afirmación que resulta preocupante es la relativa a no contar con tiempo para dedicar a su persona y familia, debido al aumento de su carga laboral. Esta situación es motivada por al menos dos factores: por un lado, tener que estar disponible para sus estudiantes casi que las veinticuatro horas del día y los siete días de la semana. Esa situación es generada por el envío de mensajes de WhatsApp de parte de sus estudiantes (o incluso llamadas de papás y mamás) a avanzadas horas de la noche (8-9 de la noche), o los fines de semana, porque es cuando sus familiares están en la casa y pueden disponer del dispositivo móvil. Por otro lado, la modalidad no presencial de impartir lecciones conlleva el desarrollo de varias estrategias de trabajo o de producción de materiales, que representan mayores horas de trabajo. Por ejemplo, el fin de semana es aprovechado para preparar materiales y planificar cada una de las sesiones de clase de la semana siguiente, con el propósito de asegurar que sus estudiantes tengan claridad de la materia y actividades a desarrollar.

También se obtuvieron testimonios de algunas personas docentes que encontraron la manera de ponerle límite a su horario de trabajo, que es uno de los principales problemas que mencionan las personas docentes enfrentar durante la pandemia.

Considera que ella se ha organizado muy bien. Ha puesto horarios con los padres de familia y les dijo que le pueden enviar mensajes de las 8.00 a.m. a las 4.00 p.m., porque luego de esa hora ella no les contestará (T.4).

Ciertamente, esta parece una muy buena decisión, sin embargo, el problema es que hay estudiantes que, como no cuentan con un dispositivo móvil propio, tienen que esperar a que sus progenitores regresen del trabajo (al final del día) para poder realizar sus trabajos y enviarlos a la persona docente, o llamarla para evacuar alguna consulta que tenga.

Un segundo aspecto por destacar es el señalamiento que han tenido que pagar con sus

recursos la impresión de materiales educativos y fotocopias para sus estudiantes. asimismo, que han tenido que contratar un servicio de internet o aumentar la velocidad de navegación. El elemento común en estas dos afirmaciones es que , como docentes, han tenido que asumir algunos de los gastos que conlleva impartir lecciones en la modalidad no presencial (servicio de internet y reproducción de materiales educativos), ya que el Ministerio no les ha brindado ningún apoyo en ese sentido.

También llama la atención la afirmación con respecto al poco o nulo acompañamiento que las personas docentes sienten que reciben de sus jefaturas. Algunas de las personas docentes que fueron entrevistadas señalan que son fundamentalmente quienes tienen que ver cómo resolver todos los problemas que conlleva impartir lecciones en modalidad no presencial. Esta opinión se complementa con la percepción que tienen una parte de las personas docentes consultadas con respecto a la presión y control que sienten por parte de sus jefaturas. La mayoría comparte esta opinión.

En la parte económica, prácticamente la totalidad de las personas docentes consultadas coincidieron en señalar que en ese aspecto no se han visto afectadas de manera significativa. Ciertamente, han tenido que mejorar la calidad de su internet, o comprar un dispositivo móvil de más alta gama, pero que eso lo ven como una inversión, que les va a ayudar a hacer mejor su trabajo. Eso no quita, como señalaron algunas personas docentes, que esperaban un mayor apoyo del Ministerio de Educación en ese sentido, el cual no se ha dado. Sí en cuanto a materiales, puesta a disposición de plataformas educativas, pero no en la parte dispositivos tecnológicos y conectividad: “En cuanto a lo económico tuvo que invertir en herramientas para mejorar sus métodos de enseñanza, pero ella no lo considera un gasto porque ha valido la pena completamente el gasto (T. 5)”.

No obstante, las dificultades señaladas, es importante destacar que la mayoría de las personas docentes consultadas expresan no haber perdido la motivación e interés por su trabajo. El sentimiento general que se capta es que en la modalidad no presencial de impartir lecciones se tiene que trabajar mucho más pero que el compromiso y motivación se mantiene. Y eso es un aspecto que merece ser reconocido, ya que es trabajo que se realiza con un alto nivel de sacrificio, tanto personal como familiar.

Otro tema sobre el cual se obtuvo una opinión de las personas docentes consultadas es el relativo a su situación de salud. Concretamente, se les consultó si como producto de la modalidad de clases no presenciales han visto afectaciones en su estado de salud. Del total de personas docentes consultadas, cerca de la mitad expresaron haber tenido algún tipo de afectación a su salud.

La mayoría de las personas que indicaron haber tenido afectación en su salud, señalaron problemas como agotamiento físico y mental, estrés, ansiedad, problemas de la vista y dolores musculares como consecuencia de tener que permanecer sentado o sentada durante muchas horas al día.

Al inicio tuvo problemas de salud, porque no estaba acostumbrada a estar sentada frente a una computadora tanto tiempo, ahora padece de dolores en la columna y en parte baja de la columna. Ahora siente que necesita usar lentes, pues le arden los ojos. (T.6)

Al comienzo le afectó mucho, a pesar de que ama su profesión y a sus estudiantes. La salud sí se vio afectada porque subió de peso, se le subía la presión, y tampoco podía dormir. (T.5)

Igualmente, también se logró entrevistar a docentes que tienen una opinión muy favorable con respecto a esta temática. "Considera que no se ha visto afectada su salud para nada. Se pasa el tiempo muy entretenida revisando actividades. A pesar del encierro, considera que el teléfono sonando le ha servido para distraerse y la hace sentirse muy confortable" (T. 9).

En síntesis, el aspecto más importante por destacar es que una mayoría de las personas docentes consultadas reconocen, en primer lugar, que la modalidad de clases no presenciales les ha significado una mayor carga laboral, especialmente una extensión de la jornada laboral hasta altas horas de la noche y fines de semana; en segundo lugar, que su salud, en algunos casos, se ha visto afectada al presentar padecimientos como estrés, agotamiento físico, dolores musculares, entre otros. Este agotamiento físico viene dado en buena medida porque las personas docentes no estaban preparadas (desde un punto de vista didáctico-pedagógico) para impartir lecciones en modalidad no presencial, porque, en la mayoría de los casos, han tenido que aceptar extensas jornadas de trabajo, y porque se han tenido que asumir esa tarea sin contar con el acompañamiento/respaldo institucional necesario.

- **Áreas en que las personas consultadas (docentes, tutores y escolares) requieren capacitación y/o acompañamiento**

Las personas docentes mencionaron cuatro áreas en las cuales requieren apoyo para poder impartir lecciones a distancia de una mejor manera:

+ Capacitación en manejo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), especialmente conocimientos y manejo de plataformas con fines educativos.
+ Capacitación en estrategias didácticas y elaboración de materiales educativos para la modalidad de clases a distancia. Si bien algunas personas docentes consultadas mencionaron

tener conocimientos en esos aspectos, la mayoría opinó que no cuentan con ese conocimiento ni experiencia.

+ Dotación de equipo electrónico (computadora y tabletas) y una buena conectividad al personal docente, para que pueda impartir lecciones a distancia de una manera más profesional.

+ Apoyo económico para la reproducción de materiales, ya que, en ocasiones, tienen que destinar dinero de sus propios ingresos para ese propósito.

+ Mejorar la comunicación y la coordinación con las autoridades de educación.

El estudiantado consultado mencionó la necesidad de que las autoridades educativas lo doten de conectividad y dispositivos móviles o computadora, para poder recibir clases en la modalidad a distancia, ya que, sin eso, el proceso educativo se le dificulta mucho. De hecho, en la consulta realizada al alumnado, la mayoría mencionó que el medio que utiliza para recibir clases es el teléfono móvil.

Asimismo, plantearon la importancia de que las clases en modalidad a distancia sean más participativas y de que sus papás y mamás reciban capacitación en cómo apoyar a sus hijos e hijas en la modalidad de clases en casa (a distancia).

Finalmente, las papás y mamás consultados plantearon como la principal necesidad dotar de computadoras y servicio de internet a sus hijos e hijas, ya que esos recursos son esenciales para poder recibir lecciones en la modalidad a distancia; además, mencionaron la importancia de que estas personas(y sus escolares) reciban capacitación sobre cómo participar en los procesos educativos a distancia, ya que carecen de experiencia en ese aspecto; además mencionaron la necesidad de que el personal docente tenga mayor comunicación con ellos para poder brindar un acompañamiento más eficaz, más acorde a lo que se espera de ellos y ellas.

En fin, se requiere que estos tres actores del proceso educativo reciban capacitación, para poder participar en esta modalidad de clases (a distancia) con mucho más conocimientos y experiencia de cómo hacerlo.

8.5 Reflexiones a partir de la experiencia de Panamá

En Panamá la modalidad de clases dispuesta por las autoridades educativas para el período de la pandemia fue a distancia, pero esta asumió características muy variadas dependiendo del contexto educativo y socioeconómico. Asimismo, docentes desarrollaron otras

formas de clase como la híbrida (o mixta) y la semipresencial, en las que se brindan tutorías a quienes llegan al centro educativo. Prácticamente en todas las modalidades, cada docente idea la forma de impartir lecciones según el número de estudiantes que tiene, el grado o materia que imparte y la disponibilidad o no de internet que tengan sus estudiantes.

WhatsApp fue la principal herramienta que utilizaron en todas las modalidades para comunicarse con estudiantes y padres de familia, así como para enviar material, dar clases y evaluar. Microsoft Teams fue la segunda plataforma más utilizada, aunque fue menos de la mitad personas docentes consultadas, y muy pocas trabajaron con otras como Zoom o Meets. Sin embargo, resalta el hecho de que, quienes pudieron hacerlo, les sacaron provecho a las clases sincrónicas, mediante el desarrollo de estrategias didácticas más creativas y participativas, lo que facilitó poder impartir materias con mayor complejidad como matemática, por ejemplo.

La flexibilidad y capacidad de adaptarse de las personas docentes para dar clases es el aspecto más resaltado en Panamá. Como lo señalaron estas, hubo quienes desarrollaron hasta tres y cuatro estrategias didácticas para poder llegarle a todo su alumnado y que este no quedara rezagado o se desvinculara del sistema educativo. Esto se reflejó también a nivel de evaluación, en la que el contexto de las familias era también muy relevante, lo que los llevó a recibir trabajos fuera de horarios, hacer evaluaciones cualitativas más que cuantitativas, entre otros. Esto permitió que poblaciones con problemas de aprendizaje y discapacidad pudieran ser incluidos en los procesos educativos.

Dentro de los principales retos enfrentados en Panamá, es que los recursos del MINEDU, como las guías o los programas de radio y televisión, parecieron no adecuarse bien a los distintos contextos del país. Si bien ambos recursos fueron sumamente necesarios para el desarrollo de las lecciones, en muchos casos, las personas docentes debieron adaptarlos, o complementarlos porque no correspondían con el nivel educativo de sus estudiantes, e incluso en algunas zonas rurales e indígenas estos llegaban demasiado tarde.

Otro gran reto que tiene el país es la brecha educativa que se ha profundizado en la pandemia debido a la falta de acceso a internet y dispositivos tecnológicos. Esto se evidenció, por ejemplo, a través de la calidad de lecciones que recibían quienes podían recibir clases sincrónicas por plataformas, en contraste con las lecciones de quienes apenas se podían contactar por WhatsApp y, más aún, las personas que no se pudieron conectar del todo. En estos otros casos, las personas docentes se debían limitar a complementar los materiales del Ministerio de educación y que sus estudiantes los resolvieran.

Un aspecto que se evidenció a través del estudio es el manejo limitado que tienen las personas estudiantes de la investigación en internet, lo que concuerda con el poco peso que asignan las personas docentes a investigar por estos medios y a incorporar el uso de plataformas digitales y redes sociales con fines educativos. Está claro que, en muchos casos, esto puede deberse a la falta de conectividad y recursos tecnológicos tanto por parte de docentes como estudiantes, sin embargo, representa un reto importante para el país debido a que el uso adecuado del internet es fundamental para la educación del presente y del futuro.

Finalmente, en lo que respecta a los aspectos socio-laborales y de salud de las personas docentes, la mayoría coincidió en que el esfuerzo realizado para poder mantener vinculados a sus estudiantes ha representado un aumento de su carga laboral, ya que la jornada laboral se ha flexibilizado, por lo que tienen, con frecuencia, que trabajar hasta altas horas de la noche y los fines de semana, Además, la necesidad de tenerse que adaptar a tantos contextos distintos implicaba mayor esfuerzo a la hora de planificar, idear formas para llegar a sus estudiantes, desarrollar las lecciones y evaluar.

Igual que en otros países, la necesidad de recibir capacitación en el manejo de las TIC y estrategias didácticas para las modalidades de clase no presenciales, así como la dotación de equipo electrónico (computadora y/o tabletas) y conectividad son las principales demandas que plantea el personal docente. En un sentido similar, los y las estudiantes plantean la necesidad de dotación de dispositivos electrónicos, así como de conectividad de buena calidad.

9. La experiencia de Perú

9.1 Contextualización

Perú posee una superficie de 1 285 215,60 km². Para el año 2021, la población de este país es de 33 035 300 habitantes. La población urbana representa el 81,5% de la población nacional, mientras que la población rural representa el 18.5 %.

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) 2020 de las Naciones Unidas, que sirve para medir el progreso de un país y sus habitantes, indica que Perú se encuentra en el puesto 79 de la lista. Según datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) de Perú, recogidos en el informe "Perú: Estado de la Población en el año del Bicentenario, 2021", el porcentaje de peruanos en condición de pobreza para el año 2020 asciende a un 30,1 % de la población, mostrando un aumento de 9,9 puntos porcentuales con respecto al año 2019[45] (INEI, 2021a).

Una nota de prensa del INEI sobre el aumento de la pobreza en el país entre 2019 y 2020, llama la atención de lo siguiente

Es importante señalar que, el aumento de la pobreza estaría asociado a la paralización de la mayoría de las actividades económicas, ante el Estado de Emergencia Nacional y el aislamiento social obligatorio por la presencia del COVID-19 en el país, establecido mediante el Decreto Supremo N.° 044-2020-PCM, publicado el 16 de marzo del año 2020 en el diario oficial El Peruano y que fuera ampliado a través de diversos Decretos Supremos (INEI, 2021c).

Según esta misma fuente, las regiones en las que se registran los niveles más altos de pobreza son las áreas rurales, sin embargo, con respecto a dónde se da el mayor aumento entre 2019 y 2020, es en las zonas urbanas. Con respecto a la pobreza extrema, en el año 2020 (con un dato de 5,1 %) se evidencia un aumento de 2,2 puntos porcentuales con respecto al año 2019 (2,9 %). Esta es la primera vez que se dio un aumento de la pobreza desde el año 1991, pues se mantenía una tendencia sostenida a su reducción.

- **Estructura del sistema público de educación**

El sistema educativo peruano, según su Ley General de Educación, está conformado por dos grandes niveles: la educación básica y la educación superior. La educación básica se encuentra subdividida en tres fases obligatorias:

- la inicial (de tres a cinco años),

[45] *El método de medición de la pobreza en el Perú se realiza por medio de la categoría de pobreza monetaria, en la cual se toma como base el gasto para clasificar el nivel de vida de las personas y los hogares.*

- la primaria (seis a once años) y
- la secundaria (doce a dieciséis años)

La última etapa (secundaria) consta de dos ciclos: ciclo común, que consta de dos años; y el segundo ciclo diversificado, de tres años, en el cual se ofrecen los enfoques científico, humanista y técnico (SITEAL, 2019).

Educación inicial

Esta educación, que es la primera fase de la etapa de educación básica, está programada para niños y niñas de cero a cinco años, siendo de asistencia obligatoria solamente a partir de los tres años, por medio de establecimientos llamados cuna-jardín. En el período de cero a dos años, la ley establece que el Estado peruano debe garantizar los servicios educativos en el familiar, comunitario, escolarizado y no escolarizado (SITEAL, 2019).

Según los datos del INEI, en su informe Indicadores de Educación por Departamento 2009-2019, para el año 2019, 84 de cada 100 niños de entre tres y cinco años se encontraban matriculados en la educación inicial (INEI, 2020). Este mismo informe señala que se presenta una reducción de la brecha de matrícula entre las áreas urbanas y rurales, que para el 2009 era de 18,8 puntos porcentuales a favor de los niños y niñas que habitan el sector urbano, y para el año 2019 se redujo a 2,4 puntos porcentuales, con lo cual se mantiene la tasa de matrícula más alta en las regiones urbanas.

Educación primaria

La educación primaria es la segunda fase de la educación básica de Perú, es de carácter obligatorio para niños y niñas de entre seis a once años. Para el año 2019, un 93,8 % de los niños y las niñas que se encontraban en este rango de edad se encontraban matriculados en la educación primaria, un 5,2 % cursaba otros niveles de la educación y solamente un 1 % se encontraba fuera del sistema educativo.

En este caso, los factores de condición socioeconómica y la distinción del área de residencia afectan poco los niveles de matrícula, ya que la brecha entre zonas rurales y urbanas no alcanza ni siquiera un punto porcentual (INEI, 2020).

Educación secundaria

La educación secundaria constituye el tercer nivel de la educación básica regular, también es de carácter obligatorio. Tiene una duración de cinco años. La edad de referencia abarca desde los doce hasta los dieciséis años. Se divide en dos ciclos, el primero, conocido como secundaria inferior que consta de dos niveles que se cursan en dos años, es igual para todos

los estudiantes. El segundo ciclo, llamado secundaria superior, consta de tres niveles que se cursan en tres años y es diversificado. En este último ciclo, se ofrecen tres tipos de oferta educativa: científica, humanista y técnica (INEI, 2020).

Según este mismo informe, la tasa de matrícula para esta fase educativa es de un 85,3 % de las personas que se encuentran en las edades entre doce y dieciséis años, mientras que un 10,8 % de las personas que se encuentra en ese rango etario cursa otros niveles de la educación.

- **Carácter intercultural de la educación**

En Perú existen aproximadamente 55 pueblos indígenas, según datos del Ministerio de Cultura de esa nación. Cada uno de estos pueblos posee su cultura y desarrollo histórico particular. Frente a esta realidad, la Ley General de Educación establece la educación bilingüe intercultural, en la que se garantiza el aprendizaje de la lengua materna y permite la participación de pueblos indígenas en la ejecución y formulación de los programas (Ley General de Educación, 2003).

- **Alfabetización**

El nivel de analfabetismo que se registra en Perú, según datos del INEI para el año 2019, es de un 5,55 % para la población en general. Al colocar estos datos según el componente de género, se evidencia una brecha desfavorable para el caso de las mujeres, pues representa un 8,1 %, este porcentaje es superior al promedio global y al promedio para los hombres, el cual corresponde a un 3 % del total (INEI, 2019).

La brecha de alfabetización se profundiza cuando se trata de las zonas rurales, con un 15,5 %, frente a un 3,5 % en las zonas urbanas. En ambos casos, las diferenciaciones de género afectan negativamente a las mujeres, quienes, tanto en lo urbano (4,9 %), como en lo rural (22,8 %) presentan cifras de mayor analfabetismo frente a los hombres (1,8 % urbano, 7,3 % rural).

- **Datos de conectividad de hogares con estudiantes**

Con respecto a la conectividad, acceso a telefonía e internet, según el "Informe Técnico: Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares" para el primer trimestre del año 2020, en un 93,3 % de los hogares de todo el país al menos un

miembro de la familia posee un teléfono celular. Existe una brecha de al menos 10 % entre las zonas rurales y urbanas. En el caso de las zonas rurales, el porcentaje es de un 85 % de las familias, mientras que, para la Lima Metropolitana es de 96,2 % y el resto urbano[46] del país un 95.2 % (INEI, 2021b).

Los datos que se obtienen cuando se considera el acceso a teléfono celular en hogares que cuentan con algún miembro menor a los dieciséis años, corresponden al 50,1 %. Tomando en cuenta que es la edad entre los tres y los dieciséis años que se establecen las distintas fases de la educación obligatoria en este país, existiría una afectación sobre el acceso a recursos web para un 49,9 % de la población para el período de estudios de la etapa básica de la educación.

Este mismo informe brinda información sobre el acceso a computadora en el año 2020: solamente 36 hogares de cada 100 tienen acceso a este recurso. Se ensancha la brecha cuando se analiza según región, ya que, en el área rural, apenas un 7,5 % de los hogares poseen al menos una computadora, mientras que, en el resto urbano, se eleva al 38,3 % y, en Lima Metropolitana, alcanza el 62,9 %. Los datos anteriores revelan la existencia de una enorme desigualdad en el acceso a la tecnología entre las zonas urbanas y las rurales.

En el rubro relacionado con el acceso a internet, este informe plantea que en el año 2020 el 40,1 % de los hogares poseen acceso a internet. Considerando el acceso a internet por regiones, se afirma que en, Lima Metropolitana (62,9 %) y el resto urbano (40,5 %), los porcentajes están por encima del promedio nacional; además, se presenta una gran brecha en las áreas rurales, en las cuales solo 5,9 % de los hogares pueden acceder a este servicio.

Por otra parte, también existen diferencias en el acceso y el uso de acuerdo con los niveles de escolaridad de las personas, así lo menciona el artículo "Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú", en el cual se señala que:

La relación entre el acceso y uso de internet respecto al nivel educacional se mantiene cuando se comparan variables tales como el género, nivel de estudios; de lo cual se desprende que particularmente en el caso peruano, un graduado universitario es por lo menos dos veces más afín a emplear internet en relación con una persona que no ha logrado completar sus estudios primarios. Dicho resultado sustenta el llamado sesgo de habilidades en el empleo internet, cuyo aprovechamiento tiende a favorecer a quienes cuentan con mayor capital humano (Flores-Cueto, Hernández & Garay-Argandoña, 2020. p. 517).

[46] *El resto urbano se denomina en Perú a todas las zonas urbanas del país sin considerar el área conocida como Lima Metropolitana.*

• **Alternativas de educación en la pandemia del COVID-19**

Como en muchos otros países de la región, en Perú la primera respuesta gubernamental cuando se agudizó la amenaza de la pandemia del COVID-19 fue ordenar el cierre de ciertos servicios públicos. Para ese momento, marzo 2020, solo estaban operando los centros educativos privados, dado que las escuelas públicas recién inician su ciclo lectivo en el mes de abril de cada año (Tafur & Soria, 2021).

Conforme la crisis sanitaria se profundizó, se adoptaron medidas tendientes a establecer modalidades de educación no presencial. A partir de la Resolución Ministerial N.° 160-2020-MINEDU, surgió la estrategia "Aprendo en Casa" que proponía apoyarse de la radio, la televisión y la web para establecer procesos de seguimiento a distancia (MINEDU, 2020a).

Cuadro 4.
Medios implementados en la estrategia "Aprendo en Casa"

Medio de Comunicación	Limitaciones
Radio	1 000 emisoras radiales a nivel nacional
Televisión	Transmitido por 6 canales de televisión abierta, el Facebook del Ministerio de Educación
Sitios web	Página oficial de la estrategia (https://aprendoencasa.pe/)

Estos recursos no sustituyeron absolutamente la presencialidad, se hizo también uso de otras plataformas y estrategias para complementar los procesos de enseñanza, como el caso de las lecciones asincrónicas. Algunas de las plataformas que se utilizaron para el seguimiento en tiempo real fueron correo electrónico, WhatsApp y Zoom (CGR, 2021).

Según la página oficial "Aprendo en Casa", a las personas docentes les corresponde sondear a cuáles de las plataformas de transmisión tienen acceso sus estudiantes y, a partir de

esto, establecer orientaciones para el aprovechamiento de los materiales didácticos. Además, establece que, para las fases de educación inicial y primaria, se requiere de apoyo de una persona adulta para la realización de las actividades.

En las zonas rurales, para cumplir con el requisito de acompañamiento por parte de los docentes, se aplicó la estrategia de "maestro itinerante" (Tafur & Soria-Valencia, 2021), en la cual los profesores realizan visitas casa por casa para dar orientación de las actividades por realizar con las sesiones que semana a semana se transmitían, así como la correspondiente evaluación y seguimiento de ellas.

- **Dificultades del sistema educativo para impartir lecciones no presenciales**

Según el Instituto Peruano de Economía, basado en informaciones de la Encuesta Nacional de Hogares (ENH) de Perú del INEI, aproximadamente 400 mil estudiantes dejaron de llevar clases durante el año 2020, lo que en términos porcentuales significa un descenso del 92 % en la asistencia con respecto al año 2019, pasa a un 87 % en el 2020 (IPE, 2021).

Las zonas rurales fueron las más afectadas en términos de acceso a la estrategia propuesta por el Ministerio de Educación (MINEDU). Según el estudio de Rosa Tafur y Edith Soria-Valencia (2021), las brechas existentes a nivel tecnológico con respecto al acceso, no solo de internet, sino también a la televisión, antenas de radio y a los servicios eléctricos, impactaron en una implementación deficiente de la política de contención educativa durante el confinamiento producto de la pandemia del COVID-19. Según información del MINEDU, aproximadamente el 69 % de los estudiantes entre cuarto grado de primaria y quinto grado de secundaria no tiene acceso a una computadora con internet (MINEDU, 2021).

Según un informe realizado por la Contraloría General de la República de Perú, llamado "Implementación de la estrategia "Aprendo en Casa" en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del Covid-19", en el cual se hace una revisión de la política y su efectividad, se señala que una de las áreas en las que falló esta práctica está relacionada con la capacitación del personal docente para implementar adecuadamente los lineamientos sugeridos por la política. Señala que el 92 % del personal docente no recibió acompañamiento pedagógico (CGR, 2021).

Este mismo informe también considera elementos relacionados con las necesidades y brechas tecnológicas que, cómo se presentó en los datos correspondientes a conectividad,

existen diferencias profundas entre las áreas rurales y urbanas, así como en el acceso a este tipo de herramientas en los hogares que poseen miembros en período escolar, en consecuencia, se señala:

> ***Las mayores dificultades identificadas por parte de los docentes y padres son en primer lugar la ausencia de equipos informáticos, aspecto que los docentes indicaron debe ser fortalecido y, en segundo lugar, la falta de conectividad, dificultad que también estuvo presente en los estudiantes (fallas de internet, falta de internet, falta de plan de datos) y ocupó más del 50% en cada una de ellas. (CGR. 2021, p. 61)***

Sumado a esto, hay que considerar la situación de desgaste docente, ya que la transformación de la modalidad de impartir clases requirió de una readecuación de las estrategias educativas para adaptarse a un panorama completamente desconocido hasta el momento para muchas personas que componen el gremio (Miranda y Bazán, 2021). Se debe considerar que, en las áreas rurales, se recurrió al seguimiento semipresencial por medio de visitas a los hogares de del alumnado, lo que, en alguna medida, implicó cierto grado de exposición de del cuerpo docente en medio de la crisis sanitaria, así como el desarrollo de tareas que no estaban contempladas, lo cual obligó, en muchos casos, a tener que cumplir con jornadas extraordinarias.

Producto de estas dificultades, según datos relacionados con la deserción escolar interanual, aportados por la Sociedad de Comercio Exterior de Perú y basada en información del Ministerio de Educación, aproximadamente 230 000 estudiantes de la educación básica regular se salieron del sistema educativo en el año 2020, lo cual rompe con una tendencia a la baja en los periodos anteriores, ya que, para los años 2019 a 2020, se mostró un crecimiento del 1,3 % al 3,5 % en la etapa primaria, y del 3,5 % al 4 % en la educación secundaria (Comex Perú, 2020, 2 de octubre).

9.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia?

En el Perú, la modalidad oficial implementada por el Ministerio de Educación (MINEDU) para impartir lecciones durante la pandemia fue la modalidad a distancia. En lo esencial, esta modalidad se desarrolló a partir de tres elementos:

+ Habilitación de la Plataforma “Aprendo en Casa”.

+ Habilitación de canales de radio y televisión para la difusión de los contenidos educativos de la plataforma “Aprendo en Casa”.
+ Utilización de la plataforma WhatsApp para mantener la comunicación docente-estudiante (enviar y recibir trabajos de clase, enviar audios y videos cortos).

Los contenidos básicos de la plataforma “Aprendo en Casa” son:

+ Guías de aprendizaje, audios, videos, cuadernos de trabajo y otros materiales por nivel y por grado, las 24 horas al día.
+ Programación semanal de cinco días hábiles con actividades distintas por día, según el grado y el nivel del estudiante.
+ Para estudiantes con capacidades especiales, se planifica una actividad por semana.

El acceso a los canales de difusión (radio y televisión) varía según la zona donde vive el estudiantado, así como el nivel y el grado de que se trata. La programación está dividida en tres niveles: estudiantes de primaria, inicial o secundaria de zonas urbanas; estudiantes de primaria, inicial o secundaria de zonas rurales; y estudiantes de educación básica alternativa.

A partir de las entrevistas aplicadas a un grupo de docentes, se encontró que hacen una adecuación de la modalidad según el contexto local-comunitario donde se ubica el centro educativo.

Cuando se reinició el curso lectivo, luego de varias semanas de que estuvo suspendido por la pandemia, el personal docente hizo una especie de sondeo entre estudiantes, padres y madres de familia, para valorar las condiciones que había para impartir clases en modalidad virtual, o en otra modalidad. Básicamente, la situación que se encontró fue la siguiente:

+ Al tratarse de comunidades y familias de escasos recursos económicos, es muy frecuente que no cuenten con servicio de internet o, si lo tienen, es de muy mala calidad.
+ Los dispositivos móviles son de muy baja gama y tampoco cuentan con una buena señal de internet[47]. A eso se suma que muchos de esos dispositivos operan con la modalidad prepago, por lo cual, el tiempo en que pueden estar conectados es muy limitado.

[47] También hay que tomar en cuenta que el personal docente en su totalidad expresó contar con dispositivos electrónicos (teléfono móvil y computadora de escritorio o laptop), la mala calidad de la señal de internet también les impide utilizar cierto tipo de aplicaciones o, en su defecto, los obliga a invertir en un servicio de mejor calidad. Pero también algunos y algunas manifestaron que, al no contar sus estudiantes con dispositivos de buena calidad, eso igualmente impide la utilización de aplicaciones como Google Meet, ZOOM, entre otras.

+ La mayoría de las personas escolares carece de un dispositivo móvil personal. El que pueden utilizar es del papá o la mamá y, con frecuencia, solamente pueden hacerlo en horas de la noche, cuando sus progenitores regresan a la casa después de trabajar.

Ante esta realidad, varias personas docentes sostuvieron conversaciones con los papás y mamás para hacerles conciencia de la importancia de que sus hijos e hijas retornaran a clases y que les brindaran todo el apoyo que fuera posible para que cumplan con las asignaciones que se les pedían. Cumplida esa fase, cada docente, según las posibilidades que encontró y logró generar, impartió clases en modalidad a distancia. Veamos algunos ejemplos de cómo algunos docentes imparten lecciones en esta modalidad:

Una de las docentes consultadas (T2) que imparte lecciones a los grados de tercero, cuarto y quinto, se apoyó en los programas de televisión porque sus estudiantes no tenían acceso a internet o a un dispositivo móvil durante el día. Cuando ya tenían acceso al dispositivo móvil (al regreso de su papá o mamá a la casa), ella les daba un refuerzo mediante llamadas por WhatsApp y, por esa misma vía, el estudiantado aportaba evidencia del trabajo que había realizado en casa.

Ella optó por hacer un grupo de WhatsApp, donde les mandaba los enlaces de los programas de televisión y de radio, además de los guiones para que los estudiantes pudieran estar al tanto de lo que se trataba cada programa, para que ellos pudieran entrar cuando pudieran. (T2)

En el caso de otro centro educativo, donde la calidad del internet también era muy mala, se apoyaron más en los programas de radio y televisión y en el WhatsApp.

Todos los días se iniciaban las clases con un saludo. Enviaba la clase (materia) para trabajar por WhatsApp mediante videos pequeños de apoyo (tres o cuatro minutos) y luego realizaban las actividades que ella les enviaba. El video se enviaba a las 8 a.m., también veían el programa "Aprendo en casa", y luego empezaban a trabajar dependiendo de los horarios de las familias. Luego los niños y las niñas enviaban fotos de la evidencia y luego ella les llamaba para preguntarles de manera individual sobre el proceso y que les había gustado, etc. (T3)

Otra forma de organizar impartir las lecciones era la siguiente:

Se enviaban por WhatsApp los documentos que tenían que realizar, pero era un poco problemático porque muchos de los niños no tenían dispositivos para poder llevar las clases y la conectividad es un poco mala. Entonces, se optó por lo siguiente: Se trabajaba con los estudiantes dos horas en la mañana, luego al medio día yo empezaba a revisar las tareas que

estaban enviando, y por la tarde llamaba a niños y padres con los que se tuviera que reforzar la materia vista o el trabajo realizado. (T6)

En otro caso, por tratarse de un centro educativo muy pequeño, con apenas catorce niños y niñas, la maestra unidocente a cargo de varios grados organizó las lecciones de la siguiente manera:

Se trabajaba con el programa de "Aprende en Casa", que se transmitía por televisión canal 7. Teníamos horarios establecidos con los niños: primero con la niña especial, luego con los niños de segundo grado, de 10 a.m. a 11:15 a.m., luego con los niños y niñas de tercero, y finalmente con sexto grado.

Ella les envía fichas por semana vía WhatsApp, porque sabe que los niños y las niñas tienen que movilizarse como media hora para poder imprimir. Luego se conectan en Google Meet. Trabaja con todos de manera personalizada e individual, a veces tiene que esperar a que lleguen las mamás a sus casas porque trabajan (T7).

De las experiencias descritas sobre la manera en que cada docente organiza las lecciones en la modalidad a distancia, según las condiciones que reúne la comunidad y las familias donde se ubica el centro educativo, se pueden destacar dos aspectos:

+ Que la falta o deficiente conectividad en estos lugares condiciona totalmente la estrategia que utiliza cada docente para poder impartir lecciones. Ese es el aspecto que más influye en la manera de organizar el proceso educativo.
+ Que prácticamente en todos los casos -con sus variantes- se hace uso de la plataforma "Estudiando en Casa" y de los canales de televisión y radio que puso a disposición el MINEDU.

El acierto de esta modalidad practicada en el caso de Perú es que se logró implementar una estrategia coherente, con diversos recursos tecnológicos, para impartir clases en la modalidad descrita. El otro aspecto para destacar es que, en buena medida, se logró retomar y garantizar la continuidad del curso lectivo. Evidentemente, la principal dificultad fue la carencia o deficiente conectividad que enfrenta la población escolar que asiste a estos centros educativos.

Algunas personas docentes consultadas reconocen haber recibido apoyo de parte de las autoridades educativas, por ejemplo: habilitación de plataformas educativas tales como "Aprendo en Casa" y PerúEduca[48], capacitación en el área de las TIC (uso de Google Meet y

ZOOM), o participación en sesiones de capacitación en el centro educativo para mejorar en cuanto a técnicas de enseñanza-aprendizaje en la modalidad a distancia.

No obstante que las personas docentes reconocen algunos apoyos recibidos, varias fueron claras en señalar que, con frecuencia, los contenidos de la plataforma Aprendo en Casa y PerúEduca no se adaptan o ajustan a la realidad y necesidades de los centros educativos rurales, donde asiste principalmente población de escasos recursos económicos, en parte porque no se cuenta con servicio de internet o con el equipo tecnológico necesario.

En el siguiente apartado, se analizarán en detalle algunas estrategias didáctico-pedagógicas que utiliza el profesorado para impartir lecciones en esta modalidad.

[48] PerúEduca es una plataforma web creada para funcionar como soporte para la comunidad educativa del Perú, para hacer un poco más dinámica la experiencia pedagógica con las Tecnologías de Información y Comunicación. Se trata de una plataforma digital en donde se encuentra una gran variedad de contenido educativo, al igual que servicios que pueden ser de mucha utilidad para cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Es una iniciativa del MINEDU del Perú y funciona, en su mayoría, con un formato MOOC (Massive Online Open Courses). Está dirigido especialmente a docentes, directivos, alumnos y padres de familia. Las principales secciones de esta plataforma son:

Recursos educativos: en esta plataforma, se pueden encontrar diferentes recursos educativos, por ejemplo, todo tipo de publicaciones, videos, software, etc.

Artículos: una gran variedad de contenidos útiles y de fácil manejo para el trabajo de los maestros a nivel nacional.

Foros: espacios para el intercambio de opiniones sobre cualquier tema de interés colectivo.

Blog: sección en la que los usuarios pueden publicar cualquier tipo de contenido educativo, para que sean vistos por otros usuarios y poder comentarlos (Recuperado en: https://perueduca.net.pe/).

9.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia?

Un aspecto que interesa abordar en este estudio es la didáctica del proceso educativo llevado a cabo por las personas docentes en la modalidad no presencial durante la pandemia. La didáctica, como ciencia de la educación, estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de organizar la enseñanza y favorecer el aprendizaje de del alumnado (Flores et al., 2017). Para adentrarse en este aspecto, se profundizó en lo siguiente: cómo se llevó a cabo la tarea docente y cómo se construyeron experiencias y dispusieron los escenarios de aprendizaje en el contexto actual. Para ello, se consultó a las personas docentes sobre los recursos y estrategias didácticas que utilizaron, los pasos de selección y organización de la situación de aprendizaje en cuanto a planificación, desarrollo de lecciones y evaluación de los procesos. Estos diferentes aspectos son analizados en los siguientes apartados.

- **Planificación, inicio y desarrollo de las lecciones**

La planificación de las lecciones es el primer paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta experiencia, se identificó que las estrategias más utilizadas por el cuerpo docente son la elaboración de fichas y la selección o grabación de videos para explicar, complementar o desarrollar algunas actividades. Una de las docentes (T.7) explicó que la estructura de las fichas que le envían a las personas escolares normalmente incluye el propósito, la competencia, los indicadores de logro, además de algún material, por ejemplo, la lectura que van a utilizar para tratar un determinado tema.

Más de la mitad de las personas docentes entrevistadas utilizan el WhatsApp como medio para enviar los materiales elaborados previo a las lecciones, por ejemplo, un docente explicó que él "envía fichas por semana vía WhatsApp, porque sabe que los niños y las niñas tienen que movilizarse como media hora para poder imprimir" (T.7). Otro docente optó por hacer grupos de WhatsApp en donde enviaba los vínculos de los programas de radio y televisión y además los guiones de cada programa para que entraran cuando pudieran (T.2).

El inicio de la lección es un momento relevante dentro del proceso didáctico, ya que las estrategias utilizadas tienen como objetivo preparar qué y cómo aprender, e inciden en la activación de conocimientos previos antes de adentrarse en el tema propuesto. En este caso, la estrategia mencionada con mayor frecuencia fue realizar preguntas o generar una reflexión a partir de los videos, audios e información que habían mandado previamente. La

segunda estrategia más mencionada fue el saludo inicial, como una forma de vincularse y conocer el estado socioemocional de los niños y las niñas. Ambas estrategias también son utilizadas en conjunto, como evidencia una docente de educación inicial:

En la clase de comunicación para niños de tres años, se les enviaba un video por WhatsApp diciendo: buenos días queridos niños, hoy es (fecha del día), luego ponía la canción de bienvenida y también rezaban. Y luego daba inicio a la actividad del día, por ejemplo, el tema es el cuido a la naturaleza, y yo les digo ¿Cuéntenme cómo cuidan la naturaleza?, ¿qué hacen en la naturaleza?, ¿cómo cuidan el planeta?, por donde viven ¿han visto algo, árboles, animalitos? (T.3)

En el desarrollo de las lecciones es cuando el profesorado explica y profundiza a través de diferentes estrategias el contenido de la materia que brinda. A partir de las entrevistas realizadas se identificó que, en esta etapa, la mayoría de docentes utiliza los programas de "Aprendo en Casa" como el recurso base que el alumnado debe ver o escuchar y, luego, estos se complementan o trabajan a través de diferentes estrategias. La más utilizada fue la realización de preguntas, ya sea para conocer si se está comprendiendo los temas presentados ese día, o preguntas reflexivas para que focalicen su atención en lo más relevante del tema.

Por ejemplo, con respecto a los programas de "Aprendo en Casa" una docente da seguimiento de la siguiente manera:

Ella estaba atenta y escribiéndole a los estudiantes por WhatsApp para recordarles las horas en las que iniciaban los programas, y en los cortes comerciales ella les preguntaba si iban entendiendo todo, y, si no, ella les aclaraba. (T.2)

Además, las preguntas pueden ser utilizadas tanto para abordar un nuevo contenido, como para fomentar la reflexión, tal como lo evidencian los siguientes ejemplos:

Tenía que tratar las normas de convivencia, entonces a primer grado les creaba imágenes con niños levantando la mano, o poniendo atención más atentamente al celular con la imagen del porque las clases eran por ahí. Con preguntas como ¿cuáles son las normas, responsabilidades, o acuerdos que deben de tener para poder desarrollar las clases de manera remota? (T.5)

En el desarrollo ella pone el video de la naturaleza y les hacía preguntas como: ¿qué les gustó del video?, ¿qué observaron? Luego van a dibujar cómo les gustaría que estuviera el planeta. (T.3)

El siguiente recurso más utilizado por las personas docentes entrevistadas son las fichas de trabajo. Dos de ellos (T.4 y T.7) señalan que estas siguen una estructura de actividades

basada en el antes, durante y después sobre lecturas o temáticas específicas que están viendo. Una parte se resuelve durante la clase con seguimiento de las personas docentes y otras quedan como tareas de las que deben enviar evidencia luego.

Más de la mitad del cuerpo docente consultado utiliza también el recurso del video en el desarrollo de sus lecciones. Estos son incorporados de distintas maneras, puede ser de forma demostrativa, como en el caso de las clases de educación física, también para complementar los programas de "Aprendo en Casa", en especial cuando el tema del día puede ser complicado de entender para el estudiantado. O incluso puede ser un recurso útil para que los y las estudiantes se adapten mejor a las clases a distancia, como lo evidencia el siguiente docente: "En un inicio él se grababa haciendo las clases y eso hacía que los niños y niñas se orientaran más. Así poco a poco se va socializando con los niños y que también se logra que se acostumbren a esa modalidad" (T.4).

Además, varias personas docentes mencionaron como recursos relevantes las aplicaciones con pizarras compartidas como Jamboard, Paddle, así como las de Google Meets y Zoom, ya que permiten desarrollar explicaciones y problemas matemáticos paso por paso y que todo el estudiantado pueda seguirlo, también se mencionó Power Point como otro recurso que utilizan para presentar sus lecciones.

- **Evaluación del aprendizaje**

Para la evaluación del aprendizaje, se utilizan estrategias de fin o cierre de la clase, que se presentan al término del contenido desarrollado para comprobar su asimilación por parte del estudiantado. Al respecto, la mayoría de del personal docente solicita a las personas estudiantes enviar evidencias, como fotos y videos, mientras realizan sus trabajos, o bien, los ejercicios resueltos de las fichas de lectura por WhatsApp. Sin embargo, debido a la diversidad de situaciones de las personas estudiantes en el contexto de pandemia, las estrategias de evaluación también son adaptadas a las necesidades particulares que enfrenta cada docente, por ejemplo: "Cuando no pueden hacer los videos trata de comunicarse personalmente con los estudiantes para saber los inconvenientes que tienen y ahí poder tener alguna consideración" (T.1).

Otros formas de evaluación que no representan la generalidad, pero que vale la pena resaltar, son, por ejemplo, la asignación de exposiciones a través de audios o videollamadas en las que presentan materiales elaborados previamente, e incluso que participen en el desarrollo de debates por Google Meets. También se le solicita al alumnado que contesten y formulen preguntas relacionadas con los temas vistos en clase. En materias como matemática, las piza-

rras compartidas son un recurso útil para la evaluación, ya que pueden asignarle a una persona estudiante resolver y explicar algún ejercicio a sus compañeros y compañeras de clase.

En otros casos, se valora el esfuerzo de la persona estudiante, más allá de las respuestas, cuando las condiciones no son óptimas, como señala esta docente: "Con solo que un niño o niña mande sus evidencias se cuenta como presente, independientemente de si las respuestas son correctas o no" (T.4).

- **Inclusión de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje**

Las personas docentes mencionan que, usualmente, las instituciones educativas cuentan con bases de datos con las diferentes condiciones de aprendizaje y contexto social y económico de los niños y las niñas, entonces, esta información se les brinda antes de iniciar con cada grupo a principio del año. Para incluir a estas personas estudiantes en las lecciones, el cuerpo docente ha establecido diferentes estrategias, pero, en todos los casos, es fundamental el trabajo conjunto con padres y madres de familia.

Este vínculo más cercano entre docente y estudiante resulta ser de mucha ayuda en algunos casos:

Yo tengo un estudiante con autismo que se sentía muy tímido hasta que empecé a tratarlo con mucho cariño, como si fuera un hijo. "Rafaelito, Papito", así fue entrando en confianza. Él apenas se sabía las vocales, pero ahora estoy muy sorprendido porque en dos meses aprendió a leer. Ahora es el mejor de la clase y es muy ordenado, a pesar de sus dificultades de comunicación. (T.4)

Con respecto a los problemas de aprendizaje, la mayoría de las personas docentes les dedican tiempo extra, ya sea antes o después de la lección, para dar explicaciones más detalladas o les asignan materiales personalizados. Por ejemplo, en educación física se buscan actividades para que cada estudiante pueda desarrollar los aspectos motrices según su movilidad y capacidades cognitivas. En otros casos, se les brinda más tiempo para que puedan entregar sus evidencias de trabajo, o bien, se les permite presentar tareas más cortas.

- **Logros y limitaciones en las estrategias didácticas durante la pandemia**

Uno de los principales logros que las personas docentes mencionan de la modalidad de trabajo a distancia en pandemia es que les ha permitido conocer más los contextos de sus

estudiantes, tanto educativo, como familiar y social; además, la mayoría reconoce que la labor de los padres y madres ha sido sumamente importante para que funcione y, a su vez, le ha posibilitado vincularse con la educación de sus hijos e hijas. También, este proceso de involucramiento y trabajo conjunto le ha permitido al personal docente desarrollar una mayor empatía hacia el estudiantado, sus madres y sus padres, así como recibir también muestras de afecto y cariño por parte de los niños y las niñas. Al respecto, un docente plantea que: "puede conversar más con los padres y se entera de muchas cosas que ayudan a que los docentes sean más empáticos" (T.1).

Los problemas de conectividad es la principal limitación planteada por el profesorado para adecuarse y desarrollar exitosamente las lecciones en la modalidad a distancia. Esto, a su vez, ha implicado otras dificultades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, como retos en el desarrollo y evaluación de materias que requieren de trabajo práctico. Además, la falta de dispositivos por hogar ha obligado a casi todas las personas docentes a tener que ser flexibles con los tiempos para recibir asignaciones y eso implica que, a veces, son contactados a altas horas de la noche por padres, madres y estudiantes.

Con respecto a los aspectos innovadores que se han incorporado a las clases durante la pandemia, está la inclusión de las familias en las dinámicas de clase, por ejemplo, en las clases de educación física el docente (T.1) pone a hacer ejercicios en familia, de forma que todas las personas se beneficien de las prácticas físicas en un momento de menor movilidad.

También, se menciona el uso de nuevos recursos pedagógicos como tableros digitales en los que los niños y las niñas aprenden sobre multiplicación mediante el juego: "lo han entendido muy bien y con gusto. Los niños hasta juegan con ese tablero con sus padres" (T6). Hay docentes que se han capacitado y participado en actividades virtuales o webinars para aprovechar las herramientas tecnológicas que se usan en las clases, por ejemplo, las tabletas que el Ministerio de Educación brindó a estudiantes de algunos niveles (T.5).

Los relatos de muchas de las personas docentes evidenciaron un interés en mantener vinculado al estudiantado al proceso educativo, pese a la distancia y limitaciones que han existido. Para ello, se encargaron de construir y establecer canales de comunicación frecuentes con estudiantes y familiares, por ejemplo, llamar a quienes no se conectan a las clases virtuales para saber qué sucede, o convocar a los padres y madres a reuniones para reforzar la importancia de que las personas estudiantes de menor edad se mantengan en el curso lectivo. Las personas docentes reconocen, además, que estos diálogos constantes han sido posibles gracias a los medios tecnológicos como WhatsApp.

9.4 ¿En qué condiciones socio-laborales impartimos lecciones durante la pandemia?

• **Cambios en las funciones y la carga laboral**

La totalidad de las personas docentes consultadas coincidieron en señalar que impartir lecciones en modalidad a distancia, durante la pandemia por COVID-19, afectó su vida laboral, familiar y su estado de salud.

A nivel de su carga laboral, el problema que con mayor frecuencia mencionaron es que en la modalidad a distancia habitualmente no hay horario de trabajo. Se trabaja casi 24/7, es decir, prácticamente toda la semana. Esto porque muchas personas estudiantes no tienen teléfono móvil propio, entonces, tienen que esperar a que sus padres y madres regresen del trabajo para poder hacer sus tareas o asignaciones, o evacuar alguna consulta.

A las 6 a.m. está cargando todo, a las 7 a.m. envía la clase por WA, a las 10 a.m. entra a Google Meet para la clase virtual, hasta las 12 medio día. Los niños tienen tiempo de enviar la evidencia hasta las 5:00 p.m. y, entonces, él está disponible para darles retroalimentación, llamándolos para felicitarlos o para aclarar con ellos algunas cosas que no hayan estado bien. Pero, a veces, le envían las cosas hasta las 11 p.m. o al día siguiente, por eso él tiene que empezar a las 5.00 a.m., porque tiene que poner las evidencias en el Google Drive para que el director también las tenga. (T.4)

Otro docente consultado opinó lo siguiente: "La carga de trabajo aumentó, porque en la modalidad presencial al menos había un horario de trabajo, ahora tienen que esperar a que los niños manden las evidencias y a veces tienen que atenderlos de noche o muy temprano en la mañana" (T.3).

Además del tema de la flexibilización del horario de trabajo, las personas docentes mencionan como causales del aumento en la carga de trabajo tener que preparar muchos materiales para el alumnado (guías, asignaciones, audios y vídeos, etc.), también porque no conocen bien las herramientas tecnológicas, lo cual les significa más tiempo de trabajo mientras aprenden a manejarlas; porque hay más reuniones de coordinación y capacitación; y porque los padres y madres de familia están enviando mensajes constantemente por WhatsApp o hacen llamada telefónica (T.6).

• **Afectación de su vida personal-familiar y en su salud**

Igualmente, la totalidad de las personas docentes consultadas coincidió en afirmar que, en la modalidad a distancia, disponen de menos tiempo para compartir con su familia, salir

con sus hijos e hijas y descansar (T.4, T.5). “Su vida familiar se ha visto afectada porque no tiene horarios, normalmente está contestando el teléfono hasta las 10:00 p.m., inclusive hasta los sábados. Los sábados, ella llama a los estudiantes que van un poco rezagados para ayudarles” (T.5).

Otras personas docentes señalaron que otros problemas que enfrentan a nivel del hogar con la modalidad a distancia es que les queda muy poco tiempo para ayudar a sus hijos e hijas con las clases y que no les quedan espacios para salir a distraerse o reunirse con familiares, amigos y amigas(T.2, T.3).

Finalmente, un aspecto muy importante que mencionaron las personas docentes es la afectación de su estado de salud por tener que impartir clases en modalidad no presencial, o a distancia.

Varias personas docentes, la mayoría, mencionaron padecer problemas de salud como estrés, dolor de cabeza, presión alta, afectación de su vista y otros padecimientos como gastritis y alergias.

+ Se ha enfermado de los riñones por el estrés y estar sentada todo el día frente a la laptop (T.5).
+ Si, porque hay mucho estrés y se pasa mucho tiempo en la computadora, entonces, no tiene tiempo para poder compartir con su familia (T.4).
+ Si, la vista se corta un poco y el estrés, porque tienen que estar pendientes del trabajo, las evidencias y también de la motivación para que los niños sigan en la clase (T.3).
+ Considera que sí, pues ella padece de presión alta, pero trata de trabajar con sus estudiantes de manera muy alegre, más bien considera que cuando da las clases se relaja porque se ríen juntos y también hablan mucho (T.2).
+ Sí, principalmente por el estrés de saber que no había tiempo. Adquirió gastritis crónica emocional y también le dio COVID (T.6).
+ Le “salió” terigión (un tumor no canceroso en los ojos), por pasar tanto tiempo en la computadora. Por esto, ha tenido que ir a varios oftalmólogos (T.7).

En fin, la totalidad de las personas consultadas señalaron padecer problemas de salud originados o acentuados por las condiciones en que han tenido que impartir lecciones durante la pandemia. En muy pocos casos, hubo una nota positiva u optimista. Una de las docentes consultadas manifestó que durante este período su hija le ha ayudado mucho en las cosas tecnológicas y, entonces, ha aprendido bastante (T.2). Otra docente señaló que estar en la casa le ha servido para ahorrar un poco de dinero por concepto de transporte y comida. Y, muy preocupante, un docente señaló que, durante la pandemia, se cortaron todos los

servicios de atención médica para otras enfermedades, entonces, él no podía acceder a su seguro y tenía que pagar todos los gastos médicos (T.4).

En síntesis, sí ha habido una afectación negativa de la salud de las personas docentes durante la pandemia, motivada en buena medida por las condiciones en que han tenido que impartir clases durante la pandemia.

9.5 Reflexiones a partir de la experiencia de Perú

En el Perú, ante la deficiente conectividad que existe, especialmente entre los sectores de la población de menores ingresos, las personas docentes tuvieron que idear diversas estrategias para poder impartir lecciones durante la pandemia. La falta o deficiente conectividad condiciona totalmente la estrategia que utiliza cada docente para impartir lecciones. En esas condiciones, la habilitación de parte del MINEDU de la plataforma "Estudiando en Casa" y de los canales de televisión y radio, fueron un importante apoyo para que el personal docente y el estudiantado. En ese contexto, el WhatsApp se convirtió en un importante recurso del personal docente para mantener la comunicación con sus estudiantes e intercambiar trabajos, asignaciones y materiales educativas.

El cuerpo docente mencionó que la evaluación representa una de las principales dificultades, ya que el estudiantado depende de las condiciones tecnológicas o acceso a internet de cada familia para devolver las evidencias. Esto, a su vez implica que las personas docentes hayan tenido que llevar las actividades evaluativas a un nivel muy personalizado, y que hayan tenido que estar dispuestas a aceptar trabajos o asignaciones a altas horas de la noche o fines de semana.

El principal logro señalado por la mayoría del profesorado es que la pandemia les ha permitido establecer una mayor relación y comunicación con el alumnado y sus familias. A través de este contacto más directo, han sido capaces de conocer más a profundidad el contexto social, económico y emocional de las personas estudiantes y sensibilizarse con estas.

A nivel laboral, es muy preocupante la cantidad de docentes que manifestaron padecer algún problema de salud, originado en las condiciones laborales, especialmente en lo relativo a extensión del horario de trabajo, la cantidad de horas que tienen que estar sentados frente a su computador o utilizando el teléfono móvil para mantener comunicación con sus estudiantes y progenitores.

Finalmente, tres áreas en las cuales las personas docentes consultadas señalaron requerir apoyo son:

+ Dotación de conectividad a sus estudiantes y centros educativos para poder impartir lecciones en modalidad a distancia (modo virtual), en condiciones mínimamente adecuadas.
+ Capacitación en el uso de recursos tecnológicos (las TIC) con fines educativos y, muy especialmente, capacitación en la elaboración de videos que les permitan comunicarse e impartir contenidos educativos con sus estudiantes.
+ Capacitación en el diseño de estrategias didácticas aplicables a la modalidad de clases a distancia (no presenciales).

10. La experiencia de República Dominicana

10.1 Contextualización

La población total de República Dominicana en el 2020 era de 10 448 499 habitantes (SICA, 2021). La Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR, 2018), que publica periódicamente la Oficina Nacional de Estadística (ONE), señala que el 81,2 % de la población dominicana reside en la zona urbana, mientras que el 19,8 % reside en el área rural.

De acuerdo con el Boletín de Estadísticas Oficiales de Pobreza Monetaria 2020 (marzo 2021), durante el año 2020 se observa un aumento de las tasas de pobreza monetaria por efecto de la crisis mundial provocada por la COVID-19. La tasa de pobreza monetaria general en el país pasó de 21,0 % en 2019 a 23,4 % en 2020. Esto implica, en términos absolutos, que 268 515 personas dominicanas cayeron en la pobreza general.

- **Pandemia de COVID-19 y educación**

Al igual que ocurrió en otros países de la Latinoamérica, el 19 de marzo de 2020 el gobierno decidió la suspensión de clases presenciales en todos los centros educativos públicos y privados del país, a raíz de la declaratoria mundial de la OPS de la pandemia de COVID-19 y la aparición del primer caso[49]. Con el propósito de lograr concluir el curso lectivo 2019-2020 en la fecha programada (julio 2020) y que el proceso de aprendizaje no se detuviera, las autoridades educativas decidieron poner en marcha la "Estrategia Integral Aprendemos en Casa" y el "Plan de Apoyo Educativo"[50]. Con ese propósito se habilitó una espacio virtual (enlínea. minerd.edu.do) con guías impresas para estudiantes, docentes y familias y materiales educativos según los niveles, grados y asignaturas; se habilitaron plataformas como Educando, EDUPLAN, Pisar Estudios, entre otras; y se entregaron cuadernillos y dispositivos electrónicos en las diferentes regionales educativas (IDEICE, agosto 2020: pág. 10)[51]. Un aspecto para destacar de este plan es el énfasis que puso en la participación de la familia, sobre todo como ayuda y soporte al alumnado que cursa los primeros grados de la educación formal.

[49] El primer caso de COVID-10 reportado por las autoridades fue el 1 de marzo de 2020.

Recursos educativos: en esta plataforma, se pueden encontrar diferentes recursos educativos, por ejemplo, todo tipo de publicaciones, videos, software, etc.

[50] El objetivo de este plan era: "Contribuir al acceso de la población estudiantil a actividades educativas no presenciales, y reforzar aprendizajes y evitar la pérdida de los hábitos de estudio" (IDEICE, agosto 2020, p. 10).

[51] El estudio de IDEICE señala que, en el mes de junio 2020, se entregaron cerca de 33 mil dispositivos electrónicos a familias de estudiantes y docentes, con prioridad en las zonas en donde se ubican las familias de más escasos recursos y con escaso acceso a tecnología (IDEICE, agosto 2020, p. 10).

El nuevo curso lectivo 2020-2021 dio inicio el 2 de noviembre de 2020 en la "modalidad de clases a distancia"[52]. Para poder impartir clases en esta modalidad, el MINERD recurrió al apoyo de la Red Nacional de Difusión de Contenidos Educativos que dispone de 150 emisoras de radio nacionales, 100 canales nacionales y otros de canales cable. Esta modalidad de clases se apoya en grupos de WhatsApp denominados "Comunidades Educativas", cuyo propósito es mantener un canal de comunicación entre alumnos y docentes. Asimismo, se habilitaron centros de llamadas para atender consultas de estudiantes y padres y madres de familia en tiempo real. La modalidad de clases a distancia se extendió hasta el mes de abril 2021.

El lunes 20 de setiembre de 2021, el Ministerio de Educación dio inicio al curso lectivo 2021-2022 en la modalidad de clase presencial, el cual se extenderá hasta el 22 de julio de 2022. Al 20 octubre de 2021 el curso lectivo se continuaba desarrollando en esta modalidad.

- **Niveles educativos del sistema público de educación**

El sistema educativo dominicano comprende los siguientes niveles[53]: a) nivel inicial; b) nivel básico; c) nivel medio; d) nivel superior.

El nivel inicial

Es el primer nivel educativo y es impartido antes de la educación básica, se coordina con la familia y la comunidad. Está dirigido a la población infantil comprendida hasta los seis años. El último año es obligatorio y se inicia a los cinco años de edad.

El nivel básico

Es la etapa del proceso educativo considerado como el mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante del país. Se inicia ordinariamente a los seis años de edad. El nivel básico tiene una duración de ocho años, divididos en dos ciclos:

Primer ciclo. Con una duración de cuatro años, que incluye de primero a cuarto grado. Se inicia ordinariamente a los seis años de edad, nunca antes de los cinco años.

Segundo ciclo. Con una duración de cuatro años que incluye tercero a octavo grados.

[52] Inicialmente, se había pensado impartir clases en modalidad virtual, pero, ante la evidente falta de equipo y conectividad de muchas personas escolares, se tomó la decisión de impartir clases en modalidad a distancia.

[53] Información tomada de la Ley General de Educación N.o 66-97 de la República Dominicana, dada en febrero de 1997.

El nivel medio

Es el período posterior al nivel básico. Tiene una duración de cuatro años dividido en dos ciclos, de dos años cada uno.

El primer ciclo es común para todos los estudiantes.

El segundo ciclo (o especializado) ofrece diferentes modalidades: general, técnico-profesional y en artes. Este nivel culmina con el otorgamiento del título de bachiller en la modalidad correspondiente.

- **Conectividad, educación y pobreza**

El IDEICE (2020) señala que, al inicio de la pandemia, una gran parte de los centros educativos de secundaria no contaba con la dotación necesaria de recursos tecnológicos necesarios, lo cual lleva a pensar que una alta proporción de centros educativos y docentes ha enfrentado problemas para lograr la continuidad del proceso educativo a distancia (p. 12).

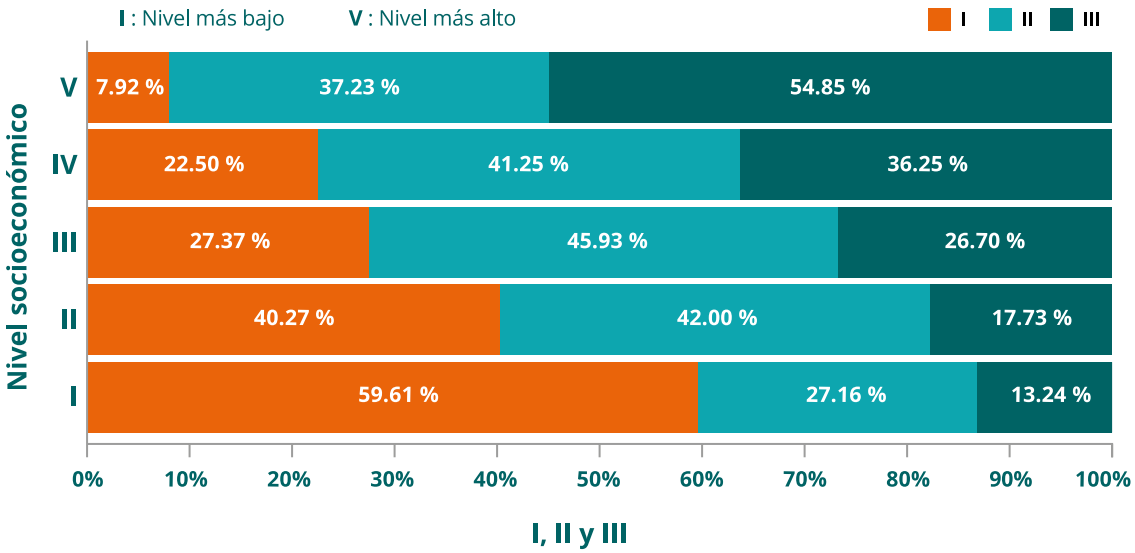
Con base en resultados de las prueba PISA 2018, este estudio realiza un ejercicio estadístico para inferir brechas que se generan a causa de que no todas las personas estudiantes poseen recursos tecnológicos, u otras condiciones necesarias, para recibir lecciones en modalidad a distancia (contar con conectividad, contar con un espacio adecuado de trabajo, entre otras). Los resultados que arrojó ese ejercicio son los siguientes:

- Porcentaje de estudiantes con conexión a internet: 79 %.
- Porcentaje de estudiantes sin conexión a internet: 21 %.
- Porcentaje de estudiantes con lugar tranquilo para hacer sus tareas: 56 %.
- Porcentaje de estudiantes sin lugar tranquilo para hacer sus tareas: 44 %.
- Porcentaje de estudiantes con computadoras para sus tareas: 26 %.
- Porcentaje de estudiantes sin computadoras para sus tareas: 74 %.
- Porcentaje de estudiantes con habitación propia: 83 %.
- Porcentaje de estudiantes sin habitación propia: 17 %.

Si bien el porcentaje de estudiantes con conexión a internet es alto (en la mayoría de los casos se trata de conexión a un móvil), no obstante, el estudio señala que cerca del 450 mil menores no tienen acceso a internet (21 % restante); también resulta preocupante el alto porcentaje de estudiantes sin computadoras (74 %), factor que, sin duda, afecta negativamente las posibilidades de acceder a la modalidad educativa a distancia, o de estudiantes que carecen de un espacio adecuado para trabajar (44 %) (p. 13). En el siguiente gráfico (Figura 1) se puede apreciar más claramente esta inequidad que existe en cuanto acceso a recursos tecnológicos en el hogar.

Figura 1

Gráfico sobre recursos tecnológicos



Nota: Tomado de IDEICE, 2020, p. 15.

De este gráfico se desprenden dos cosas: en primer lugar, que en el quintil socioeconómico V, el 54,85 % de los estudiantes se encontraba en el nivel III, es decir, que presenta mayores debilidades en las TIC. En segundo lugar, que el 59,61 % de los estudiantes que menos recursos posee -quintil socioeconómico I-, se encuentra en la categoría de los que menos habilidades TIC tienen.

En conclusión, los indicadores demuestran que el alumnado de los quintiles socioeconómicos más bajos es el que posee menos acceso a las TIC, lo cual pone claramente de manifiesto la brecha digital (distribución desigual en el acceso o uso de las TIC) que existe en el sistema educativo dominicano, debido a la condición socioeconómica de la población estudiantil (p. 15).

Otro estudio sumamente interesante realizado por un consorcio de organismos de cooperación internacional (RED ACTÚA, 2020)[54] proporciona datos sumamente preocupantes

[54] *En esta iniciativa de cooperación con el gobierno dominicano participan el PNUD, UNICEF, ONUSIDA y UNFPA. Se trata de una segunda encuesta, se aplicaron 6 359 encuestas a nivel nacional (5 710 fueron probabilísticas y 649 intencionadas). Los resultados que se presentan se refieren a las encuestas probabilísticas realizadas. La encuesta se aplica en barrios con altos niveles de vulnerabilidad de 1dieciocho territorios de todo el país y busca establecer el impacto del COVID-19 en los hogares dominicanos de este sector poblacional.*

por las inequidades que revela con respecto a las posibilidades de acceso a la educación y la tecnología por parte de la población estudiantil. Según esta encuesta,

el 16 % de las personas en edad escolar que asistían a un centro educativo en febrero de 20202, NO han podido continuar con sus clases de manera no presencial durante la cuarentena (a través de internet, ni teléfono, televisión y/o radio). (p. 1)

Otros datos relevantes que brinda esta encuesta son:

Métodos de estudio utilizados por los estudiantes durante la pandemia son:

- 90 % utiliza WhatsApp.
- 26,5 % utiliza cuadernillos del MINERD.
- 11,7 % utiliza la Plataforma Web.
- 11,0 % utiliza la videollamada.

Recursos con que cuentan las personas escolares en clases no presenciales (incluye a niños, niñas y adolescentes de tres a diecisiete años):

- 24,5 % dispone de computadora, laptop o tableta.
- 77,9 % utiliza celular inteligente.
- 55,5 % tiene acceso a internet.
- 23,9% cuenta con un espacio cómodo y que le permite concentrarse.
- 16,7 % cuenta con materiales para realizar tareas.
- 30,2 % tiene contacto con docente para evacuar dudas.
- 12,8 % tiene contacto con compañeros y compañeras para evacuar dudas.

Estos datos ponen en evidencia las enormes brechas sociales que existen en el país entre la población escolar, generadas principalmente por los niveles de ingreso tan desiguales. Esa realidad explica en buena medida que, desde el inicio de la pandemia y la consecuente interrupción del curso lectivo, las autoridades educativas adoptaran medidas enfocadas en atenuar algunos de los problemas que revelan esos datos.

- **Modalidad de clases a distancia no presencial**

Para finalizar, cabe reiterar que, en el caso de República Dominicana, la modalidad de **clases a distancia** es la modalidad que oficialmente definió el Ministerio de Educación para viabilizar la continuidad del curso lectivo durante los momentos donde la pandemia se expresó con mayor intensidad. Esta modalidad se implementó con el apoyo de la Red Nacional de Difusión de Contenidos Educativos, el apoyo de grupos de WhatsApp (“Comunidades Educa-

tivas") y un centro de llamadas para atender consultas de estudiantes, padres y madres de familia en tiempo real. El Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), con el apoyo de UNICEF y USAID, elaboró y distribuyó cuadernillos para estudiantes desde preprimario hasta el tercer grado de secundaria (seis rondas de producción y veintinueve cuadernillos en total), con lo cual se llegó a cerca de dos millones de estudiantes de escuelas públicas y privadas. Los cuadernillos cumplen la función de eje organizador para la planificación de las clases del estudiantado que se transmite por televisión, radio y YouTube (MINERD, 2021).

10.2 ¿Cómo se impartieron lecciones durante la pandemia?

En la República Dominicana, se aplicaron cuestionarios a docentes, papás, mamás y escolares de centros educativos ubicados en su mayoría en zonas rurales y de nivel educativo de primaria. La modalidad de clases que practicó la mayoría de los centros educativos de este país es la modalidad a distancia. Solamente en muy pocos casos y por tener el estudiantado serios problemas de comunicación por internet (o por carecer totalmente de este servicio), se practicó la modalidad híbrida (o mixta) o la modalidad semipresencial.

La modalidad a distancia que se practicó en este país reunió dos características muy comunes a casi todos los casos analizados. En primer lugar, la persona docente se comunica con sus estudiantes de manera virtual (vía Zoom, principalmente) y por un tiempo corto (de 45 minutos a una hora máximo), una o dos veces por semana. En segundo lugar, mantiene comunicación con sus estudiantes el resto de la semana por medio de un grupo de WhatsApp.

Las diferencias que se lograron identificar se relacionaban más que todo con la organización y distribución del tiempo, la forma de atender a al estudiantado que del todo no se podían conectar para recibir clases y con los recursos en que se apoyan las lecciones (televisión y guías del Ministerio de Educación). Seguidamente, se exponen algunos ejemplos de cómo cada docente organizaba e impartía sus lecciones.

Con ayuda de los cuadernillos del Ministerio y las clases que se daban por internet, ella utilizaba eso como base y lo complementaba con sus propios materiales (…). El WhatsApp fue fundamental para mantener comunicación con los estudiantes, así como para enviar y recibir tareas. (T.5)

Luego de la videoconferencia (clases virtuales), utilizaba las guías del Ministerio y también las clases por televisión. Utilizaba WhatsApp para comunicarse directamente con los estudiantes, ahí se daban las instrucciones y se pasaba la lista de asistencia. (T.3)

Hicieron un grupo de WhatsApp y se enviaban materiales por esa vía. Hacía videollamadas por WhatsApp y también llamadas por teléfono normales para conversar con los estudiantes en pequeños grupos. Los estudiantes decían presente todos los días en el grupo para poder controlar quienes estaban leyendo e interactuando con los materiales. Con los que no tenían internet (de veinticinco niños y niñas, diez no tenían conectividad), ella hizo folletos con los contenidos y se los entregaba casa por casa. (T.7)

Tenía a su cargo diecinueve estudiantes, de los cuales se conectaban en clases sincrónicas doce o trece. Los que no se conectaban era porque no tenían internet. Los días que eran sin clases sincrónicas, enviaba por WhatsApp una reflexión, un saludo y definía a un estudiante para que hiciera la oración. Seguido ella enviaba la clase con la materia que el Ministerio proporcionaba y se les pedía que vieran los programas de televisión y que se acompañaran con el uso de los cuadernillos. El resto del día los estudiantes trabajaban desde su hogar con los cuadernillos, los materiales que ellas hacían y los programas. (T.9)

El recurso tecnológico más utilizado por las personas docentes para impartir lecciones es la computadora de escritorio o portátil, y, en segundo lugar, el teléfono móvil. El teléfono residencial prácticamente no es utilizado con este propósito. En términos generales, la calidad de la señal de internet es calificada como muy buena, es decir, este aspecto no constituye dificultad alguna para las personas docentes para impartir lecciones.

Finalmente, la plataforma más utilizada para impartir lecciones es Zoom, mientras que WhatsApp se utiliza principalmente para mantener comunicación con el estudiantado y el envío o recepción de materiales (cuadernillos, asignaciones, videos). En el caso de las personas escolares, el teléfono móvil es el dispositivo más utilizado para recibir lecciones, seguido de la computadora de escritorio o portátil. El servicio de internet que utilizan es el del hogar, en todos los casos. Igualmente, la calidad del servicio es considerada como de muy buena y el dispositivo que utilizan es propio.

Ahora bien, cómo impartían lecciones las personas docentes, en este contexto se verá en el siguiente apartado.

10.3 ¿Cuál fue la estrategia didáctica que utilizaron las personas docentes para impartir lecciones durante la pandemia?

Un aspecto que interesa abordar en este estudio es la didáctica del proceso educativo llevado a cabo por el profesorado en la modalidad no presencial durante la pandemia. Esta,

como ciencia de la educación, estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de organizar la enseñanza y favorecer el aprendizaje del alumnado. Para conocer al respecto, se profundizó en cómo se llevó a cabo la tarea docente, cómo se construyeron experiencias y dispusieron los escenarios de aprendizaje en el contexto actual. Adicionalmente, se consultó sobre los recursos y estrategias didácticas, los pasos de selección y organización de la situación de aprendizaje en cuanto a planificación, desarrollo de lecciones y evaluación de los procesos educativos.

- **Planificación, inicio y desarrollo de las lecciones**

La planificación de las lecciones es el primer paso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de República Dominicana, las personas docentes utilizaron el currículo priorizado por el Ministerio de Educación y los materiales que pusieron a disposición las autoridades, como los cuadernillos de trabajo y los programas de televisión. También, en algunos casos, las personas docentes se guiaban por los lineamientos que daban las personas supervisoras de los centros educativos. En algunas ocasiones, las personas docentes adaptaban los contenidos de esos materiales para que se correspondieran con el nivel educativo de sus estudiantes, como lo comentó la siguiente entrevistada: “Ellos veían los programas de televisión, pero ella sentía que les faltaba algo, porque no iban acorde con el aprendizaje de los estudiantes, pues era muy rápido (T.6). “Por parte de la coordinación, les daban una guía para complementar algunas temáticas que no se desarrollaban a profundidad en las clases de televisión” (T.5).

Además de los cuadernillos y los programas, que eran el fundamento de las clases, las personas docentes elaboraban otros materiales y planeaban actividades para complementar, ampliar o volver sus lecciones más interactivas. Por ejemplo, algunos realizaban videos, o ambientaban sus hogares para que se vieran como un aula. Cada docente realizaba o adecuaba los materiales según su clase, pero un grupo señaló que no necesariamente la planificación era toda individual. En ocasiones, se reunían virtualmente colegas y compartían las experiencias, métodos y técnicas que les habían dado resultado con sus estudiantes.

El principal medio de comunicación que utilizaban con sus estudiantes era el WhatsApp. Por medio de esta aplicación, las personas docentes enviaban los materiales que elaboraban durante la planificación y las instrucciones. Estos envíos se realizan de manera diaria o semanal. A quienes no se podían conectar, las personas docentes les entregaban el material de clase de forma impresa, para lo cual visitaban sus hogares, o los dejaban en los centros educativos cuando se les entregaba la ración alimenticia, una vez a la semana. Debido a la

necesidad de tener que preparar materiales para distintas modalidades o grupos de estudiantes, más de la mitad del profesorado consultado señaló que se les había dificultado la planificación y la docencia durante este periodo.

El inicio de la lección es un momento relevante dentro del proceso didáctico, ya que las estrategias utilizadas tienen como objetivo preparar qué y cómo aprender, e inciden en la activación de los conocimientos previos, antes de adentrarse en el tema propuesto. En República Dominicana la personas docentes consultadas mencionaron múltiples estrategias a las que recurren para este momento, la más común es el uso de videos, objetos, imágenes, lecturas u otros, como experimentos, para identificar qué conocen del tema sus estudiantes, también les realizan directamente preguntas sobre el tema por abordar, en otras ocasiones, repasaban el tema anterior y lo vinculaban con el nuevo.

Múltiples docentes han mencionado que las clases a distancia duraban entre 45 minutos y una hora, en algunos casos, estos dedicaban la primera parte de la lección para realizar alguna de estas actividades o preguntas indagatorias de inicio según el tema correspondiente, usualmente, se dejaban los primeros minutos para esperar el ingreso de estudiantes. Esto servía tanto para quienes trabajan con cuadernillos u otros folletos, así como quienes utilizaban los programas de televisión como principal herramienta de clase, como se evidencia en las siguientes citas:

Por ejemplo, en la clase de los colores. En el inicio ella hizo una pregunta de apertura donde preguntaba. ¿Qué son los colores?, los niños dieron sus respuestas de acuerdo con el punto de vista de ellos. Con esas respuestas ella iba profundizando en el tema y mencionándoles datos importantes. (T.4)

Casi siempre se iniciaba con un juego, que tratara lo mismo que se vio en televisión. Por ejemplo, ella los enviaba a buscar objetos en la casa. Ahí los estudiantes contaban que encontraron y hablaban sobre el tema. (T.6)

El desarrollo de las lecciones es cuando el profesorado explica y profundiza a través de diferentes estrategias el contenido de la materia que brinda y esto depende de las diferentes modalidades en las que se impartieron lecciones durante la pandemia. En República Dominicana, la mayoría de las clases han sido a distancia y, en menor proporción, han sido híbridas o mixtas y, de último, semipresenciales. Algo que se ha identificado es que, en todas las modalidades, los recursos del Ministerio, y en especial los programas de televisión, han tenido una gran relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el caso de las clases a distancia, las plataformas más utilizadas han sido WhatsApp, como ya se ha mencionado, seguido de Zoom y Google Classroom y Google Meets, en algunas pocas circunstancias, utilizaron plataformas alternativas como Microsoft Teams o Moodle. Una de las estrategias más mencionadas por las personas docentes en esta modalidad, fue que sus estudiantes vieran las clases por televisión y luego se conectaban por WhatsApp, Zoom o Meets en una videollamada y trabajaban a partir del programa y temas que se abordaron ese día. En algunas ocasiones, los contenidos que se habían transmitido eran suficientes para iniciar con actividades prácticas como preguntas, exposiciones u otros, mientras que, en otras ocasiones, era necesario explicar lo que se vio con otras palabras o ampliarlo con algún material extra. Como se puede apreciar en las siguientes citas: "La clase era para reforzar los conocimientos que aprendían en la televisión. Era mucho más para socializar, ahí les hacía preguntas sobre qué pasó con el cuento, lo que les gustó y lo que no" (T.8).

Cuando ella veía que los contenidos que se dieron en la televisión no fueron explicados en las palabras que los niños iban a entender con mayor facilidad; ella se tomaba una hora del tiempo para que pudieran hacer preguntas o explicar mejor el tema. (T.6)

Con respecto al uso de los cuadernillos de trabajo, estos incluían los mismos contenidos que se veían por televisión, es decir, ambos recursos estaban estructurados para su uso conjunto en cuanto al desarrollo del tema y de las actividades. Al final, priorizar la utilización de uno u otro dependía más del contexto de estudiantes y docentes. Otras características importantes de los cuadernillos es que podían ser adaptados o modificados según las necesidades estudiantiles, a diferencia de los programas de televisión que ya estaban dados, y que este recurso se podía imprimir y ser utilizado en los contextos presenciales y distribuidos a las personas estudiantes que no se podían conectar. Esto permite que los cuadernillos sean el recurso más accesible y, por lo tanto, el más aprovechado por las personas docentes para brindar sus lecciones.

Otras estrategias que se han puesto en práctica durante las clases a distancia es el uso de videos, lecturas y diapositivas para complementar los temas que incluían los cuadernillos o programas de televisión del Ministerio. Esto permitía que las clases fueran más interactivas y que los temas vistos previamente quedaran más claros, como se ve a continuación:

Por ejemplo, con el sistema digestivo. Ella lo que hizo fue que, después de que vieran el programa de televisión, les mandó unos videos de YouTube donde se explicaba y se ilustraba este sistema, también los órganos que lo conforman y las funciones. El medio que utilizó siempre para conectarse con los estudiantes siempre fue por grupos de WhatsApp, porque los estudiantes no tenían equipos. (T.7)

El desarrollo de proyectos semanales es una estrategia didáctica que sobresale en el caso de República Dominicana. Estos se basan en un tema general, que es tratado en las clases transmitidas por televisión y, luego, en cada asignatura, se trabajan guías que tengan que ver con ese tema. Durante las clases en plataformas virtuales, las personas docentes explican cómo se va a realizar el proyecto. La orientación práctica que tiene esta asignación lleva a los y las estudiantes a investigar e involucrarse con sus contextos. Un ejemplo de cómo se aplican es el siguiente:

Con el tema de turismo, ellos tuvieron que elaborar una guía turística en físico, donde tenían que saber cómo promover una zona del país. Lengua española y estudios sociales tuvieron que ver mucho más en este proyecto, pero otros se enfocaban más en matemática o en ciencias naturales. Antes de elaborar cada uno, se realizaban cuestionarios o algunas otras técnicas. Por ejemplo, tenían que saber los pasos para hacer la guía, conocer ciertas cualidades de los lugares y maneras de promocionar al país. Con el tema de contaminación ambiental, los estudiantes aplicaron entrevistas y las expusieron. (T.3)

Ahora, es importante señalar que, si bien la mayoría de las lecciones en República Dominicana se dieron a distancia, hay casos de modalidades híbridas y semipresenciales. Según señalaron algunas personas docentes, la posibilidad de asistir presencialmente a los centros educativos estaba mediada por las condiciones de la pandemia, es decir, si los casos subían cambiaban los lineamientos. El llamado del profesorado a tener algunas clases presenciales se debe a la lectura que hizo este de las múltiples dificultades que estaban teniendo sus estudiantes. Principalmente, esto se percibió como una necesidad en los casos en que el alumnado tenía problemas de aprendizaje, iba rezagado con sus estudios, o tenían falta de acceso a internet y aparatos tecnológicos. A ellos y ellas se les contactaba en sus hogares y se les citaba a los centros educativos para entregarles los cuadernillos y otros materiales impresos.

Al consultarle a las personas estudiantes cuáles han sido los tipos de trabajos que se les han asignado durante las clases en pandemia, estas han señalado que la principal asignación era resolver problemas, ejercicios y actividades de los cuadernillos de trabajo. También mencionaron que les dejaban trabajos para realizar con la familia o comunidad donde viven, por ejemplo, los proyectos mencionados anteriormente y, en menor proporción, debían buscar información en internet y hacer trabajos relacionados con la pandemia.

Desde la práctica educativa, es fundamental tomar en cuenta la realidad de los y las estudiantes para poder generar conocimientos más significativos, por ello, se consultó específicamente por estrategias que las personas docentes han llevado a cabo para incluir estos

aspectos en sus lecciones. I indicaron que lo más usual era recomendar trabajos utilizando materiales disponibles en el hogar, así como involucrar a su familia y comunidad estos, como se muestra a continuación:

Luego, les pidió a los niños que, con la masilla, mezclaran el color azul con el amarillo. Haciendo el experimento en casa, ellos pudieron observar cómo se formaba el color verde. Esto lo hacían vía Zoom y ella podía observar todo el procedimiento. Cuando los niños le iban enseñando, ella les ponía un corazón en su pantalla. Al terminar esa clase, cerraron con un video animado de reflexión. (T.4)

Como se mencionó anteriormente, el tema de la pandemia no ha sido tan preponderante en el desarrollo de las lecciones, esto podría resultar una oportunidad desaprovechada para hacer un trabajo más integral, sobre todo al tener en cuenta como esta emergencia ha atravesado todos los ámbitos de la vida de las personas. Fueron pocas personas quienes además recomendaron a sus estudiantes seguir hábitos y rutinas para mejorar la salud física y mental durante este tiempo.

Debido a las limitaciones que ha impuesto la pandemia sobre las condiciones de vida y acceso a la educación de las y los estudiantes, resulta importante conocer qué estrategias ha desarrollado el profesorado para mantener vinculación de sus estudiantes con el proceso educativo durante este tiempo. Acá sobresale como uno de los más utilizados incorporar plataformas didácticas con juegos educativos para hacer más dinámicas las clases como se muestra a continuación:

Utilizaron como recursos las diapositivas, los videos y, para que la clase fuera más interactiva, desarrolló actividades en "EducaPlay" y "Kahoot". Recuerda que una de las actividades que hizo en EducaPlay fue una donde los estudiantes tenían mapas y debían de colocar la ubicación de los países. (T.6)

Otras estrategias importantes han sido subir los materiales didácticos del curso en plataformas digitales (Google Classroom, foros, entre otras) para que pudieran ser consultadas en cualquier momento posterior a las clases, además utilizaron películas, videos y canciones para relacionarlos con la materia. Múltiples docentes señalaron también que promovieron la lectura, pero no utilizaron tanto otro tipo de recursos artísticos como obras de teatro, dibujos, esculturas, maquetas, que aquellos audiovisuales. Tampoco fue muy relevante el uso de redes sociales con fines educativos.

- **Evaluación del aprendizaje**

En la evaluación del aprendizaje, se utilizan estrategias de fin o cierre de la clase, que se presentan al término del contenido desarrollado para comprobar su asimilación por parte

del estudiantado. Para el caso de República Dominicana, el profesorado ha señalado que muchas de las tareas que dejaban ya estaban definidas o asignadas en los programas de TV o en los cuadernillos. Sin embargo, este también ha mencionado que no se quedaron únicamente con estos recursos, sino que implementaron una diversidad de actividades de evaluación y tareas que se ajustaban a las características de la población escolar.

En esta etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, ha resultado de suma importancia el uso de plataformas digitales para enviar, recibir y evaluar tareas y asignaciones. Dentro de estas han mencionado el uso de WhatsApp, Classroom, Meets y Zoom, cada una con diferentes aproximaciones. Por ejemplo, WhatsApp era un recurso muy útil con quienes tenían mayores limitaciones de internet, este funcionaba muy bien para que el alumnado o sus padres y madres enviaran evidencias del trabajo realizado como videos, fotos o audios, tal como lo evidencia la siguiente docente: "Les dejaba lecturas y les pedía que le enviaran videos, donde los niños se vieran leyendo y así ella podía evaluar la fluidez. También les pedía que enviaran audio con lo que entendieron de los cuentos" (T.1).

Las plataformas como Zoom o Google Meets, en las cuales los y las estudiantes se conectaban por videollamada, permitían el desarrollo de actividades más complejas que involucraban compartir o discutir entre estudiantes y realizar exposiciones, como es el caso de los proyectos. También permitían realizar experiencias prácticas o experimentales de un tema visto. Otras como Google Classroom permitía incorporar varias herramientas de evaluación como lo señala la siguiente docente:

En Google Classroom, como se tienen maneras de evaluación, lo que ella utilizó eran prácticas que luego se pudieran autocorregir. En el caso de análisis de textos, ella sí los tenía que revisar, pero en la plataforma misma les dejaba los comentarios y la calificación. Respecto a la evaluación, ella utilizó prácticas, trabajos escritos, además de la participación y la asistencia, que era primordial (T.2).

Como evidencia también esta cita, las aplicaciones usadas les permitían no solo realizar las evaluaciones sino devolver las calificaciones, comentarios y darles retroalimentación a sus estudiantes y familiares. Otro ejemplo es el caso de WhatsApp, que permitía hacer anotaciones sobre las evidencias enviadas y agregar stickers de "buen trabajo" o "muy bien" que complementaran positivamente los comentarios realizados.

En aquellos contextos en los que los estudiantes no podían conectarse, el personal docente les citaba en pequeños grupos, en diferentes horas, y ahí revisaban los proyectos, las tareas y los cuadernillos que se les habían asignado y entregado previamente de forma impresa. Es necesario resaltar que muchas veces las personas docentes tenían en un solo

grupo estudiantes que se conectaban por diferentes vías o no podían del todo, lo que implicó que tuvieran que desarrollar múltiples formas de evaluación al mismo tiempo.

Debido a este tipo de circunstancias que trajo consigo la pandemia, se buscó identificar cuáles fueron otras dificultades que enfrentaron las personas docentes a la hora de evaluar el aprendizaje. Al consultarles, estas señalaron que uno de los principales problemas es que sus estudiantes no se conectaban a tiempo, no se conectaban del todo, o no participaban en las clases virtuales, en algunos casos, esto se debía a problemas de conectividad. También les resultaba difícil saber si la persona estudiante era quien resolvía sus tareas o trabajos. Un grupo pequeño indicó que no tuvo dificultades para evaluar.

- **Inclusión de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje**

Aproximadamente, la mitad de personas docentes consultadas en República Dominicana considera que no ha tenido desafíos para incorporar a estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje en sus clases, o que no contaban con estos o estas. La otra mitad sé ha enfrentado múltiples dificultades, por ejemplo, que las modalidades en que daban clase no le permitían trabajar de forma diferenciada con esta población, no lograron conocer si sus estudiantes se encontraban en alguna de estas situaciones y, en menor proporción, que no contaba con la formación profesional que le permitían incluir estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje, o el diseño de estrategias diferenciadas para ellos y ellas sobrepasaba su carga laboral.

También se consultó a madres y padres de familia si consideran que sus hijos e hijas habían recibido el apoyo necesario de las personas docentes según sus necesidades especiales y, en su totalidad, consideraron que sí. Esto evidencia que, si bien el profesorado ha enfrentado dificultades en este tema, han logrado desarrollar estrategias pedagógicas con resultados positivos, al menos desde la perspectiva de las familias de los y las estudiantes con alguna necesidad educativa particular.

Al mismo tiempo, resulta interesante que las personas docentes han mencionado que no podrían haber abordado e incluido a sus estudiantes con problemas de aprendizaje u otras características si no hubiera sido por el apoyo de las familias, vecinos o vecinas. Esto es un ejemplo de la relevancia del vínculo y trabajo conjunto de los centros educativos, las comunidades y las familias, lo cual era imprescindible en el contexto de actual de pandemia. Esto no quiere decir que todas las personas familiares hayan podido dar un acompañamiento efectivo a sus hijos e hijas, ya que sus circunstancias socioeconómicas se los dificultó.

Algunas de las estrategias que han desarrollado las personas docentes para atender a

sus estudiantes con problemas de aprendizaje es darles un seguimiento aparte para trabajar de forma individualizada ya sea en los hogares o en el centro educativo. En algunos casos, cuando no lograban subsanar la brecha de aprendizaje con alguna persona estudiante, esta se remitían con algún profesional de la institución, por ejemplo, psicólogos o psicólogas. Aun así, no todas pudieron ser atendidas de forma correcta y se vieron afectadas negativamente por esta situación, como se evidencia a continuación: "Hubo un estudiante que tuvo que repetir el año porque tenía muchos problemas para poder visualizar de la manera correcta" (T.8).

- **Contextos de aprendizaje**

El contexto de aprendizaje es el lugar donde las personas aprenden o se favorece un tipo de aprendizaje. Ese ambiente ha estado destinado tradicionalmente a la escuela , la cual ha cumplido con esa función educacional de la sociedad. Antes de la pandemia, los espacios en que el alumnado recibía lecciones y vivía se encontraban delimitados y separados uno del otro. Sin embargo, con la obligatoriedad de la educación a distancia, y el posterior surgimiento de otras modalidades mixtas, ambos entornos se convirtieron en uno solo. Por ello, es importante considerar algunas de las características de los contextos de aprendizaje en República Dominicana.

Tanto el alumnado consultado, como padres y madres de familia coinciden en que más de la mitad tuvo un espacio o habitación exclusivo para recibir clases o hacer los trabajos sin ninguna distracción. El resto de estudiantes ha tenido que recibir clases en áreas comunes (sala, comedor, cocina) donde hubo muchas distracciones. Otro aspecto que consideran tanto padres y madres como estudiantes, en una proporción similar, es que más de la mitad han tenido que compartir el espacio de estudio con otras personas de la familia que también estudiaban o trabajaban desde la casa. De igual forma, concuerdan en que una mayoría de del estudiantado tuvo el equipo (escritorio, silla, iluminación) adecuado para recibir clases o hacer los trabajos en el hogar.

Se consultó la opinión estudiantil sobre los aspectos que les gustaron de las clases durante la pandemia, el más señalado es que los horarios de clase eran más cortos, luego mencionaron no tener que ir a clases todos los días, también encontraban positivo poder llevar clases desde el hogar y, en menor proporción, indicaron que las tareas y trabajos eran más fáciles. Desde la perspectiva de los padres y madres, los aspectos que sus hijos e hijas consideraron positivos son similares, en primer lugar, tener horarios más cortos, poder participar de algunas clases desde el hogar, pero, además, señalan que, a partir de esto, las personas docentes

conocieron más la realidad del hogar. De igual forma, valoraban como aspecto positivo no tener que ir al centro educativo todos los días, que las personas docentes utilizaban materiales más atractivos para dar las clases y que estas dejaban tareas más fáciles.

Con respecto a lo que no les gustó de las clases en pandemia, una gran mayoría de estudiantes opinó que no podía compartir con sus compañeros y compañeras, otro grupo que, cuando debían asistir de forma presencial, les incomodaba usar la mascarilla (cubrebocas) cuando iban a clases presenciales. Con respecto a las clases a distancia, se cansaban por tener que estar mucho tiempo sentados y sentadas frente a la pantalla recibiéndolas. Una minoría señaló que el tipo de clases que recibía no le motivaba a aprender y que los materiales que le enviaban las personas docentes no son suficientes para entender toda la materia.

Para los padres y madres, lo que no les ha gustado a sus hijos e hijas de las clases durante pandemia es, en primer lugar, que no podían compartir con sus compañeros y compañeras, al igual que lo indicó el alumnado. Que se cansaban mucho por estar sentados y sentadas frente a la pantalla cuando recibía clases virtuales y que estas modalidades de clases no les motivaba a aprender. En cuanto a la dinámica presencial, les costaba entender a la persona docente cuando hablaba con mascarilla, así como a ellos y ellas les incomodaba usar la mascarilla cuando tenían que ir al centro educativo. Muy pocos consideran que los materiales entregados por las personas docentes no eran suficientes para comprender toda la materia.

Sobre las dificultades que experimentaron las personas estudiantes encuestadas al momento de realizar un trabajo, una parte consideró que les dejaban muchas tareas para hacer desde la casa, otra que no podían hacer las tareas solos y solas y necesitaban ayuda de otras personas y que, generalmente, no entendían las instrucciones de las tareas o trabajos. Pocos indicaron que no siempre tenían la materia completa para realizar las tareas y otra pequeña parte no tuvo ninguna dificultad. Para las familias, las dificultades que percibieron que tenían sus hijos e hijas es que no podían hacer sus tareas solos y solas, no entendían las instrucciones y, por ello, necesitaban apoyo, también que las tareas les parecían poco atractivas. La otra parte considera que no tuvieron dificultades.

Es importante señalar que, a pesar de las adaptaciones y esfuerzo que el profesorado ha realizado para dar lecciones más interactivas, este ha reconocido que una de las principales dificultades enfrentadas durante la pandemia es que a sus estudiantes se les dificultaba captar los contenidos que estaban recibiendo. Esto se ve reflejado en las dificultades que señalan tanto estudiantes como familiares para comprender la materia y las asignaciones, lo que evidencia un vacío en las modalidades no presenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las razones de ello pueden ser múltiples, desde distracciones señaladas en el entorno estu-

diantil, las limitaciones de tiempo que tienen las videollamadas, las limitaciones de internet de muchos estudiantes, e incluso la rigidez de los materiales del Ministerio para adecuarse a ciertos contextos. Por lo que debe entenderse esta problemática de forma amplia.

En cuanto a las acciones que realizaron las personas estudiantes cuando no entendían una materia o contenido, la mayoría mencionó que le preguntaba a un familiar, poco menos de la mitad consulta con sus docentes, lo buscaba en internet o libros y fueron pocos quienes preguntaban a sus compañeros y compañeras o pagan clases particulares. Al ser sus familiares a quienes más recurría el alumnado, se les consultó a los padres y madres si contaban con los conocimientos necesarios para apoyarles y la mayoría considera que sí. Los pocos que no, señalaron que las tareas eran muy complicadas y no las entendían, especialmente las de matemáticas, y que sentían que no tuvieron apoyo de la persona docente.

Para los padres y madres de familia, las clases no presenciales también han implicado cambios en su entorno cotidiano y rutinas de trabajo, por esta razón, se indagó si esto les ha representado alguna dificultad. Al respecto, consideraron que les tomaba mucho tiempo estar atentos y atentas para que sus hijos e hijas recibieran clases y para ayudarles a resolver las tareas. También opinan que no había espacio suficiente en el hogar para que llevaran sus clases adecuadamente y se les dificultaba realizar las tareas del hogar mientras su hijo o hija estaba conectado o conectada. Otra dificultad es que, a veces, se caía el internet o se acababa el paquete de datos y no podían entrar a internet ni a las clases, lo que representaba una preocupación familiar. Por varias de estas razones, tuvieron que buscar personas fuera del hogar que le ayudaran a sus hijos e hijas. Pero también un grupo considerable señaló no tener dudas.

Otro aspecto relevante por conocer fueron las afectaciones que han sufrido las personas estudiantes en sus hábitos y rutinas durante la pandemia, al respecto, más de la mitad de padres y madres indicó que pasaban muchas horas frente a la pantalla, otros querían trabajar desde la cama, no cumplían horarios de estudio ni de comida, o no querían bañarse para recibir clases. Otro grupo señaló que no hubo afectaciones en los hábitos ni rutinas de sus hijos e hijas.

- **Principales logros y limitaciones de la educación durante la pandemia.**

Como parte de los logros de las clases durante la pandemia en República Dominicana, las personas docentes han reconocido el involucramiento de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su compromiso por adquirir los recursos necesarios para que sus hijos e hijas pudieran recibir las lecciones a distancia. Por su parte, los y las estu-

diantes también han hecho un esfuerzo por cumplir a pesar de las adversidades que ha implicado la pandemia para ellos, ellas y sus familias.

Otro aspecto destacable es que las personas docentes se muestran optimistas frente a los resultados en el aprendizaje de sus estudiantes durante este período, ya que, a pesar de las múltiples dificultades, lograron algunos avances y esto es algo que valoran. También se percibe como un logro el aporte de los programas de televisión del Ministerio para dar lecciones y que el estudiantado pudiera entender mejor la materia. Estos además estimulaban la creatividad e incluían actividades que podían ser implementadas fácilmente.

La innovación pedagógica y tecnológica también ha representado un logro para las personas docentes, ya que no solo les ha permitido adquirir conocimiento y desarrollar habilidades que antes no tenían en el manejo de plataformas digitales y aplicaciones, sino que, además, les permitió identificar nuevas posibilidades de enseñanza a las que no estaban acostumbrados y acostumbradas. Asimismo, despertó el interés de indagar acerca de metodologías y actividades que pudieran ayudar al aprendizaje de del alumnado, tal como lo plantea la siguiente docente: "El uso de Meets, los juegos en línea para poder enseñarles algunas cosas, los videos y la manera de como poder proyectarles el conocimiento a los niños" (T.4).

Dentro de las principales dificultades se encuentra la falta de conectividad y acceso a dispositivos. Esta situación atravesó la sociedad y estructura educativa Dominicana en su totalidad, como lo han señalado algunas personas docentes, la pandemia evidenció que muchos centros educativos ni siquiera contaban con conexión a internet o buena infraestructura digital. A nivel social, las zonas más alejadas de los centros urbanos se veían más afectadas por estas condiciones y, a nivel pedagógico, la brecha entre el estudiantado con dificultades de aprendizaje o problemáticas socioeconómicas y quienes no las tenían se vio profundizada.

Las modalidades no presenciales también implicaron un distanciamiento en el vínculo entre docentes y estudiantes, por lo que fue difícil dimensionar las necesidades emocionales y educativas del alumnado y, aún más, poder atenderlas. También resultó una dificultad que los y las estudiantes no mandaran sus tareas a tiempo, ya que, a pesar de ser una problemática producto de múltiples causas, que las personas docentes comprendían, implicaba una extensión de su jornada de trabajo.

En general se aprecia como las personas docentes dominicanas han tenido que crear estrategias y esforzarse para poder sortear las diversas complicaciones que han surgido durante este período, no solo en términos del manejo de herramientas digitales o adaptación pedagógica, sino también con respecto a sus horarios, la necesidad de tener que contactar

estudiantes y familiares para poder mantenerles vinculados y vinculadas al proceso educativo, al punto de averiguar dónde vivían para hacerles visitas periódicas.

Un ejemplo que refleja tanto la intersección de vulnerabilidades que puede enfrentar un grupo de personas de cara a la educación, como el esfuerzo docente para hacerle frente es el caso de las familias haitianas que viven en República Dominicana[55], como lo muestra la siguiente docente:

Menciona un dato importante diciendo que, en esa zona, muchos de los estudiantes son de familias haitianas y que muchos padres no saben leer o escribir. Entonces, ella les mandaba audios o les explicaba las tareas cuando hacía las visitas domiciliarias (T.7).

10.4 ¿En qué condiciones socio-laborales impartimos lecciones durante la pandemia?

La mayoría de las personas docentes consultadas opinaron que impartir lecciones en modalidad no presencial (a distancia o híbrida), implicó una mayor carga laboral con las mismas funciones, o, en su defecto, tuvieron que asumir más funciones lo que conllevó una mayor carga laboral. "Sí, muchísimo más trabajo, porque la planificación es muy distinta a la presencialidad. El horario de trabajo es muy diferente" (T4).

Sí, porque constantemente se tenía que estar conectando con los niños. También porque no había horario. Era una doble jornada, porque había clases con los niños que estaban virtual y también con los que tenía clases en forma presencial. (T.5)

Claro, había un horario que no se terminaba nunca. No había hora fija, pues tenía que atender las necesidades de los padres y de los estudiantes cuando se presentaban. (T.8)

[55] *Ambos países son vecinos en la isla más poblada del continente, sin embargo, tienen realidades muy diferentes en todos los ámbitos: social, cultural y políticamente (Allmeling y Salinas, 2013). Haití ha sufrido múltiples crisis naturales y políticas durante las últimas décadas (BBC News Mundo, 2021) y esto ha llevado a una parte de la población a migrar para mejorar sus condiciones de vida. Naturalmente, debido a su cercanía, República Dominicana ha sido receptora de una parte importante de esta migración. Se estima que más de medio millón de personas haitianas vive en el país, muchas de ellas de forma irregular (BBC News Mundo, 2022). Esta es una realidad a la que el sistema de educación debe hacer frente y ha adquirido dimensiones más complejas durante la pandemia.*

También hubo docentes, aunque muy pocas, que expresaron que impartir lecciones en esa modalidad no les significó más trabajo ni necesariamente tener que asumir más funciones. “No, porque ella se apoyó mucho en las guías y en las clases por televisión. Considera que se sintió muy acompañada con los profesores de la televisión” (T.3). “Considera que no. Como quiera el maestro tiene que hacer su trabajo, ya sea de manera presencial o virtual” (T.9).

Por lo general, como ocurrió en otros países de la región, la mayor carga laboral se asocia con el tema de la extensión de la jornada laboral hasta altas horas de la noche, o fines de semana. El siguiente testimonio revela claramente aspecto:

Considera que sí, porque cuando estaba en el centro tenía horario de 11:00 a 12:00 y luego tenía reuniones con los padres en la tarde o la noche. También contestaba a los estudiantes cuando tuvieran dudas, sin importar la hora. (T.6)

Algunos otros problemas que las personas docentes señalan que les generó tener que impartir clases en modalidades no presenciales fueron no poder disponer o dedicar suficiente tiempo para compartir con su familia en horas de la noche o fines de semana, experimentar una mayor presión y control de parte de las jefaturas sobre su labor como docentes y tener que contratar un servicio de internet con mayor velocidad para poder impartir lecciones.

La mayoría de las personas docentes consultas señalaron que tener que impartir lecciones en modalidad no presencial no representó una afectación en su estado de salud. Este tipo de situación solo se presentó en muy pocos casos y la mayor afectación mencionada fue experimentar problemas de estrés o ansiedad. “Sí, al estar sentada tanto tiempo frente a la pantalla la afectó mucho” (T.2). “Al principio sí, porque la preocupación y el estrés eran muy grandes” (T.6).

En síntesis, las personas docentes en su mayoría coinciden en señalar que la modalidad a distancia les representó una mayor carga laboral y, en muy pocos casos, su salud sí se vio afectada. Todo indica que el principal problema en este tema fue la extensión de la jornada laboral, en algunas ocasiones hasta fines de semana, o en horas de la noche.

- **Áreas en las que se requieren de apoyo de las autoridades educativas.**

Las cuatro áreas en que las personas docentes señalan que en un escenario similar requerirían apoyo de parte de las autoridades educativas, son:

- Dotación al estudiantado de aparatos tecnológicos y conexión a internet, para poder recibir clases en estas modalidades.

• Que los cuadernillos (y cualquier otro material educativo) lleguen a tiempo, de lo contrario tienen que reproducirlos con recursos propios para poder dárselos a los niños y las niñas.
• Darle mayor acompañamiento a la persona docente para que sepan cuáles son sus necesidades.
• Que se sensibilice y dé capacitación a los padres y madres de familia para que tengan conciencia de la importancia de la educación virtual y el rol que les corresponde jugar en esta modalidad educativa.
• Adecuar las técnicas de evaluación a la modalidad de impartir lecciones.

Resulta claro que las autoridades educativas no estaban preparadas para este escenario, lo cual en parte es comprensible, pero, ciertamente, en experiencias futuras similares será importante tomar en cuenta algunas de las recomendaciones formuladas. La dotación de equipo y conectividad resultan indispensables, pero también la sensibilización y capacitación de las familias para que sepan cómo acompañar a sus hijos e hijas en esta modalidad de clases.

• **Áreas en que las personas docentes consultadas requieren capacitación.**

Las personas docentes consultadas señalaron requerir capacitación para poder impartir lecciones en modalidades no presenciales en tres áreas, básicamente:

• Elaboración de estrategias educativas y materiales didácticos para modalidades no presenciales (virtualidad).
• Manejo de plataformas educativas como Google Meet, Zoom, Google Classroom y otras.
• Impartir lecciones de matemáticas en modalidades no presenciales (virtualidad).

10.5 Reflexiones a partir de la experiencia de República Dominicana

Durante la pandemia de COVID-19, el proceso de enseñanza aprendizaje institucional en República Dominicana se llevó a cabo fundamentalmente por la modalidad a distancia y, en menor medida, se dieron lecciones en modalidades híbridas o mixtas. El principal medio de comunicación utilizado entre docentes, estudiantes y sus familias fue el WhatsApp. Para el desarrollo de clases a distancia, se utilizó esta aplicación y otras como Zoom, Google Meets y Google Classroom. Cuando se impartían clases semipresenciales, se daban en los centros educativos usualmente con grupos pequeños de estudiantes y en horarios diferenciados.

En todas las modalidades, los recursos más utilizados fueron los cuadernillos de trabajo y los programas de televisión habilitados por el Ministerio de Educación. Según la opinión de las personas docentes, esos recursos fueron de gran utilidad para el desarrollo de las lecciones y su contenido resultó accesible para una gran parte de la población. Tanto los programas como los cuadernillos estaban vinculados temáticamente y en cuanto a las actividades por desarrollar. Las guías permitieron también llegar a una mayor población, especialmente a quienes no se podían conectar a las clases a distancia. Estos tenían la ventaja de que podían ser adaptados por las personas docentes, según las características de sus estudiantes. Los programas por televisión también resultaron ser de gran utilidad didáctica, como lo señaló una docente, ya que ella incluso aprendió de quienes daban las clases por televisión, lo que refleja una buena elección por parte de las instancias educativas encargadas de las personas profesionales a cargo de desarrollarlos.

Otro aspecto destacado fue la estrategia pedagógica utilizada de aprendizaje por medio de proyectos. Estos permitieron abordar temas de relevancia nacional o educativa, desde diferentes asignaturas, así como desarrollar una visión más integral de los fenómenos. Además, estos proyectos tenían una orientación práctica y científica que llevaba al estudiantado a involucrarse con su entorno y a aprender de este. Para complementar las estrategias de los proyectos y los recursos del Ministerio, las personas docentes incorporaron otros materiales como videos, diapositivas, imágenes, lecturas y audios, para el desarrollo de las clases. Adicionalmente, destaca que, en la búsqueda de lecciones más interactivas para mantener la vinculación de sus estudiantes, las personas docentes buscaron e innovaron en la incorporación de páginas y plataformas con juegos educativos.

La principal dificultad enfrentada en República Dominicana por el alumnado ha sido la falta de conectividad y la carencia de dispositivos tecnológicos. Este aspecto es relevante porque, si bien las personas docentes hicieron un esfuerzo por entregar a sus estudiantes cuadernillos de forma impresa a quienes no se podían conectar, esas personas estudiantes se perdieron de la posibilidad de recibir lecciones con una mayor profundidad y componente interactivo, así como acceder a los recursos complementarios necesarios para comprender las instrucciones de las actividades y la materia de forma adecuada.

Es importante mencionar que las personas docentes han logrado identificar claramente aquellos sectores prioritarios, por ejemplo, estudiantes con problemas de aprendizaje o alguna discapacidad, familias migrantes y aquellos que, por condiciones familiares desfavorables, no se mantuvieron dentro del sistema educativo. Sin duda, queda planteada la tarea para las autoridades educativas de adoptar medidas a cerrar estas brechas en la educación del país.

Por otra parte, queda claro que impartir lecciones en modalidades no presenciales afectó sensiblemente la carga laboral docente, motivada principalmente por la extensión de la jornada hasta horas de la noche o fines de semana. La afectación a la salud no fue un hecho muy relevante en términos numéricos, pero ciertamente si hubo docentes que expresaron haber enfrentado problemas de estrés y cansancio.

Finalmente, la dotación de equipo tecnológico y conectividad para sus estudiantes es la principal necesidad señalada por las personas docentes, así como recibir capacitación en estrategias y técnicas didácticas para impartir lecciones en modalidades no presenciales.

11. Conclusiones

La pregunta central que se quería responder con la presente investigación era: ¿Cómo afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en los aspectos didáctico-pedagógico, la implementación de las modalidades educativas no presenciales (virtual, a distancia, remota, entre otras) por parte de los sistemas educativos públicos de la región, en el contexto de la pandemia por COVID 19?

La respuesta a esta pregunta, sin lugar a duda, es que impartir lecciones o recibir clases en modalidades no presenciales afectó negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los países incluidos en esta investigación. En todos los casos, con muy pocas excepciones, tanto docentes como estudiantes tuvieron serias dificultades para adaptarse a esta modalidad.

La principal razón que podría mencionarse es que ni el personal docente ni las personas estudiantes estaban preparados para impartir o recibir lecciones en las modalidades no presenciales que se implementaron. A continuación, algunos motivos de por qué no estaban preparados:

1. Porque el profesorado no había recibido ninguna capacitación para impartir lecciones en modalidades no presenciales, ni tampoco el estudiantado había sido preparado para recibir lecciones y aprender en modalidades de clase no presenciales[56].
2. Porque tanto docentes como estudiantes con frecuencia no contaron con los medios tecnológicos (computadora, tableta, o teléfono móvil) y con la conectividad idónea o requerida.
3. Porque los programas de estudio no estaban diseñados, desde un punto de vista pedagógico-didáctico, para las modalidades de enseñanza-aprendizaje no presenciales.
4. Porque las autoridades educativas, en la mayoría de los casos, desde el nivel nacional hasta el local, no contaban con los recursos, la preparación, ni la experiencia para implementar modalidades de enseñanza-aprendizaje no presenciales. Eso explica que, en algunos países, se presentaran problemas para organizar e impartir las lecciones con cierta regularidad, o que los medios (radio, televisión, plataformas tecnológicas) fueran utilizados de forma muy desigual entre los países (en algunos con muy buenos resultados y, en otros, no tanto), y/o que los materiales utilizados no se adaptaran a necesidades de cada contexto educativo.

[56] Existe la creencia que las personas jóvenes, por familiaridad con la tecnología, conocen y manejan el uso de los recursos digitales, pero, a partir de la pandemia, ha quedado en evidencia que esto no es así. Las personas jóvenes son nativas digitales, pero no necesariamente saben utilizar estas herramientas con fines educativos.

La principal consecuencia que tuvo esta situación fue que el alumnado no aprendió[57] lo que estaba planificado, el aprendizaje fue mucho menor. De hecho, cuando se consultó a al personal docente cuánto consideraban que habían aprendido sus estudiantes durante la pandemia, en comparación con un ciclo lectivo regular, la mayoría de las respuestas fueron que entre un 30 % y un 60 %, en pocos casos, indicaron que entre 15-20 % y, en otros pocos casos, dijeron que entre 70-80 %.

Si bien es cierto lo dicho por el cuerpo docente es una percepción subjetiva y personal, tiene como base su experiencia como docentes, así como alguna evidencia importante, por ejemplo:

+ En prácticamente la totalidad de los casos en que se impartieron lecciones en modalidades no presenciales, los contenidos entregados al estudiantado se redujeron sensiblemente; y
+ cuando las personas estudiantes regresaron a lecciones presenciales, sus docentes se dieron cuenta del faltante de conocimientos que había, no solo porque hubo temas que no se abordaron del todo, sino también porque, en ese momento, quedó claro que no habían asimilado suficientemente algunos contenidos. Por esa razón, tuvieron que hacer todo un trabajo de recuperación.

Pero, además de la pérdida en contenidos, la mayor preocupación expresada por las personas docentes es la relativa a la dimensión socio-afectiva. Por muchos meses, las personas estudiantes estuvieron "encerradas" en sus casas, en algunos países, sin poder salir del todo, lo cual evidentemente tuvo un impacto negativo en el proceso de socialización de estos niños, niñas adolescentes y jóvenes. Como se mencionó en el capítulo conceptual, el aprendizaje debe entenderse tanto desde lo cognitivo como desde lo afectivo-motivacional, factores en los que intervienen mediadores culturales y sociales (Nieva y Martínez, 2019). Lo que sabemos es que la pandemia distanció a las personas y sus lazos sociales y generó cambios radicales en los contextos culturales y educativos. Eso tuvo efectos determinantes en los componentes cognitivos y motivacionales, aspectos que más mencionaron tanto personas educadoras, familias y estudiantes a lo largo del estudio. A partir de esto, se puede concluir que, sin estas condiciones básicas, todas las cinco dimensiones del aprendizaje, según Marzano y Pickering (1997), se vieron afectadas, o no se cumplieron. Es decir ¿de qué sirve una excelente estrategia de enseñanza si la persona docente no logra siquiera que sus estudiantes se conecten, es decir, no logra un canal de comunicación efectivo?

[57] Como se mencionó en el capítulo 2, para el aprendizaje se necesita de un entorno favorable, lo cual significa poder compartir los nuevos conocimientos entre pares y, en general, un entorno social que estimule la construcción de conocimientos y su apropiación. Durante la pandemia, esas condiciones no se dieron o estuvieron muy limitadas.

Evidentemente, la mayor responsabilidad de la falta de preparación del cuerpo docente y de la falta de condiciones para poder impartir y recibir lecciones en modalidades no presenciales es de las autoridades educativas de cada país. Es sabido desde hace varias décadas que dotar a la población estudiantil de conectividad y equipo es una necesidad evidente para poder ofrecer una educación de calidad, que esté en correspondencia con los cambios más recientes en el área de la ciencia y la educación en el mundo.

En el apartado de contextualización de cada uno de los países de esta investigación, se expone claramente que las personas estudiantes ubicadas en los niveles socioeconómicos más bajos carecen de los recursos tecnológicos (computadora, tableta o teléfono móvil) adecuados para recibir lecciones en modalidades no presenciales. Con suma frecuencia, entre este sector de la población, los escolares a lo sumo tienen acceso a un teléfono móvil (con frecuencia de baja gama) para poder acceder a servicio de internet y, en las zonas rurales o alejadas de los centros urbanos mayores, el servicio de internet es deficiente o no existe del todo. Los casos más extremos comentados por algunas personas docentes son los de escolares de pueblos originarios (por ejemplo, en Panamá, Brasil y Perú), donde del todo no cuentan con servicio de internet, ni tampoco disponen de un teléfono móvil. Es síntesis, existe una brecha digital en los países de la región que afecta mayormente a la población de menores recursos económicos y, aún más, a la población en condición de pobreza y alejada de los centros urbanos mayores.

Ahora bien, es preciso reconocer la enorme capacidad y compromiso profesional mostrado por el personal docente, en todos los países estudiados, para impartir lecciones en las condiciones que tuvieron que hacerlo. De los puntos que merecen ser destacados están:

+ En cada país, el personal docente tuvo que idear la manera de impartir lecciones no presenciales, al enfrentarse a la realidad de que había estudiantes que no disponían de computadora o teléfono móvil, ni tampoco la conectividad requerida para recibir lecciones en modalidad virtual (en línea o fuera de línea), o incluso que ni siquiera podían recibir mensajes y materiales por WhatsApp, porque sus teléfonos eran de baja gama o simplemente porque no disponían de un dispositivo móvil.

+ Para hacer frente a esa enorme dificultad, las personas docentes idearon múltiples formas de impartir lecciones y entregar los materiales (guías, cuadernillos, videos, etc.) a sus estudiantes. Las llamadas modalidades a distancia, mixta (o híbrida) y semipresencial fueron las más frecuentes o practicadas en los países estudiados, pero, en realidad, cada una de esas modalidades asume características muy particulares (o distintas) en cada país, en dependencia del entorno educativo y contexto. Se obtuvieron testimonios de docentes que

iban casa por casa a entregar a sus estudiantes las guías (o cuadernillos) y a recoger los ejercicios realizados por sus estudiantes; docentes que hacían dos o tres subgrupos de estudiantes, para impartir lecciones, según el medio que tuvieran a mano (en línea-virtual, llamada de teléfono, envío y recepción/revisión de materiales por WhatsApp, entre muchas otras); docentes que iban al centro educativo a impartir lecciones en modalidad semipresencial (horario recortado de cuarenta a cincuenta minutos, o hasta dos y tres horas), combinado con el envío y recepción de materiales por WhatsApp; e incluso docentes que iba a algunas casas a impartirle la lección a estudiantes que, por alguna razón particular, no podían hacerlo de otro modo.

Este gran esfuerzo profesional, con frecuencia, estuvo acompañado de una enorme creatividad, en cuanto a las estrategias didácticas y los materiales utilizados por las personas docentes. A manera de ejemplo, cabría mencionar las siguientes:

- Acondicionamiento de un espacio en la casa para que pareciera el aula de clase.
- Grabación de videos o un audio impartiendo una lección o desarrollando un tema en particular.
- Utilización del entorno del hogar de la persona estudiante (adornos y mobiliario de la casa, el jardín o el patio) como recurso didáctico para desarrollar algunos temas.
- Búsqueda y edición de videos que se ajustaran al contexto educativo de sus estudiantes, o reelaboración de materiales que las autoridades educativas ponían a su disposición en diferentes plataformas.
- Generación de experiencias prácticas de aprendizaje que le permitiera a los y las estudiantes vincularse con su realidad, desde una aproximación integral. Estas resultaron ser muy valiosas porque tomaban en cuenta el contexto, desarrollaban pensamiento científico y eran más interactivas.
- Realización de experimentos mediante proyectos o prácticas de campo. Como se mencionó, el tema del COVID fue abordado muy poco, pero quienes sí lo hicieron lo desarrollaron a partir de estrategias de investigación de este tipo.

Los videos resultaron ser la herramienta más utilizada para complementar las lecciones a distancia, tanto los que elaboraban las personas docentes mismos como los que buscaban en internet. Sin embargo, muchas personas docentes señalaron tener dificultades para crear estos recursos. No obstante, cuando las autoridades elaboraban los videos a modo de cápsulas educativas, les facilitaba la planificación y desarrollo de las lecciones y resultaban de mucha utilidad.

WhatsApp fue la aplicación más utilizada por el profesorado en la región para mantenerse en comunicación con sus estudiantes, padres y madres. En ocasiones, esta sirvió también

para dar clases cuando había limitaciones para usar otras plataformas y fue una herramienta clave para los ejercicios de evaluación. No obstante, muchas personas estudiantes no contaban con un teléfono móvil de alta gama, aspecto que, con frecuencia, fue una limitación para poder utilizar esta aplicación. Además de que con frecuencia se trataba de teléfonos pospago cuyo costo no siempre era posible cubrir para las familias.

Impartir lecciones virtuales representó un reto muy grande para algunas personas docentes que imparten materias como matemáticas o lenguaje. Por ejemplo, la matemática implicó un desafío por las características prácticas y la necesidad de construir conocimiento de forma colectiva para resolver problemas y ejercicios. En este caso, faltó capacitación de parte para el profesorado en programas virtuales de matemáticas, así como el uso de videos para implementar clases más interactivas.

Otro aspecto necesario de reconocer son los esfuerzos realizados por las personas docentes para sostener a las personas estudiantes vinculadas al proceso educativo y, dentro de estos, podemos destacar algunos como: llamarlas, saludarlas, atenderlas a altas horas de la noche, apoyarlas emocionalmente, prestarles su teléfono, pagarles recargas telefónicas, visitar o recibirlas en sus hogares y atenderlas incluso hasta fines de semana. Testimonios de este tipo de iniciativas existen muchos y muestran el interés y compromiso puesto en este aspecto.

Con respecto al aprendizaje por parte del alumnado, no cabe duda de que se vieron afectadas todas las dimensiones de este. Para desarrollar estrategias de aprendizaje adecuadas, se necesita de entornos favorables y, aunque la investigación arrojó que más de la mitad de todo el estudiantado contaba con condiciones adecuadas en términos de espacio, luz y otros para estudiar o llevar clases, este entorno significa más que las condiciones físicas. Un entorno favorable para el aprendizaje significa poder compartir los nuevos conocimientos entre pares y, en general, un entorno social que estimule la construcción de conocimientos y su apropiación. Cabe reconocer que hubo un gran esfuerzo también de las familias y estudiantes para propiciar estas condiciones, pero, en la gran mayoría de países, se señaló la dificultad que tenía el cuerpo docente para captar y mantener la atención y el interés de sus estudiantes durante las clases no presenciales, algo que fue también percibido por sus padres y madres.

Todas las personas docentes, con poquísimas excepciones, coincidieron en señalar que impartir lecciones en modalidad no presencial les significó una mayor carga laboral y les generó algunos problemas de salud. La mayor carga laboral la atribuyen, principalmente, a la extensión de la jornada laboral que se produjo durante ese tiempo, por factores como los

siguientes: estudiantes que no tenían teléfono propio, entonces tenían que esperar a que su padre o madre regresara del trabajo al final del día, para poder bajar los materiales, realizar los ejercicios asignados y enviárselos; padres y madres que solo podían comunicarse en horas de la noche o durante el fin de semana, por razones laborales. Otros factores que incidieron en esa mayor carga laboral fueron las diversas estrategias didácticas que tuvieron que emplear algunas personas docentes para impartir lecciones a diferentes grupos en diferentes modalidades (mixta, a distancia, semipresencial, entre otras).

Los problemas de salud más frecuentes que mencionaron, atribuibles al ejercicio docente, son: estrés, cansancio, dolores musculares (por tener que permanecer mucho tiempo sentados o sentadas), pérdida de la vista (por la cantidad de horas de trabajo frente a una computadora o teléfono móvil), entre otros. También, en algunos casos, la muerte de colegas de trabajo por COVID-19 fue motivo de mucho dolor y miedo a la hora de tener que impartir lecciones en forma semipresencial, para que algunos de sus estudiantes no perdieran la posibilidad de recibir la lección.

Como se comentó, el personal docente se vio obligado a aprender sobre el uso de plataformas, aplicaciones y demás recursos tecnológicos para poder hacer frente a una educación a distancia. Con el tiempo, muchos y muchas han apreciado el aprendizaje que esto les ha dejado y ahora las consideran una herramienta necesaria para impartir lecciones.

Otro de los principales retos identificados en la mayoría de los países es el vacío que queda en el nivel evaluativo. Esto tiene múltiples dimensiones, desde las limitaciones que tenía el alumnado para poderse conectar, mencionadas anteriormente, hasta la dificultad de conocer si eran sus estudiantes quienes realmente resolvían los trabajos o tareas. Esto salió a la luz cuando los países retomaron las clases presenciales y el estudiantado no dominaba aquellos contenidos que se supone que ya habían abordado y evaluado.

El papel de padres y madres durante la pandemia fue muy importante. En la mayoría de los casos, el estudiantado recibía clases y estudiaba desde sus casas y el papá o la mamá debían hacer una labor de apoyo/acompañamiento de sus hijos e hijas. Como se dijo en muchas oportunidades, la mamá o el papá se convirtieron en una especie de “maestro o maestra en casa”. Se esperaba, especialmente cuando se trataba de estudiantes de menor edad, que sus progenitores les ayudaran a estudiar y realizar los trabajos que se le asignaban. En ese sentido, la comunicación docente-padre madre de familia en este período fue sumamente importante y, en algunos casos, indispensable. De esa experiencia, tanto docentes como papás y mamás, hablan muchas cosas positivas que sucedieron, por ejemplo: que el personal docente conozca más el entorno familiar de sus estudiantes y que los papás y ma-

más del estudiante conozcan y se involucren más activamente en la educación de sus hijos e hijas. Claro está, se obtuvo información de muchas personas docentes que señalaron como, en numerosos casos, los padres y madres no asumieron ninguna responsabilidad en este sentido y, en algunos casos, eso no ocurrió porque les resultaba materialmente imposible por tener que trabajar.

La pandemia no solo representó limitaciones, sino también posibilidades de aprendizaje, lamentablemente, en la mayoría de países esto casi no se tomó en cuenta y se priorizaron otros temas, lo que evidenció la debilidad de los sistemas educativos de ser flexibles frente a coyunturas particulares y la importancia de que se tome en cuenta el contexto en la práctica docente para poder construir aprendizaje más significativo.

12. Recomendaciones

- La más importante e inmediata tarea que deben asumir las autoridades de educación en la región latinoamericana, incluso antes que pretender recuperar los contenidos educativos perdidos durante la pandemia, es la reconstrucción y fortalecimiento de los vínculos sociales entre docentes-estudiantes y entre estudiantes-estudiantes. Esto resulta indispensable para poder recuperar las condiciones necesarias para el proceso de aprendizaje, es decir propiciar o retomar los entornos positivos, para retomar la construcción de conocimientos significativos.

- Dotar a la población estudiantil, especialmente la de menores ingresos, del equipo tecnológico y la conectividad necesaria para que puedan recibir lecciones en modalidades no presenciales.

- Dotar al personal docente del equipo tecnológico y la conectividad necesaria para que puedan impartir lecciones en modalidades no presenciales, así como brindarles capacitación en temas como manejo de plataformas tecnológicas con fines educativos, diseño de técnicas didácticas y elaboración de materiales didácticos (por ejemplo, creación y edición de contenido audiovisual) para las modalidades de enseñanza no presencial (virtual, a distancia, remota, entre otras),

- Desarrollar un proceso de alfabetización digital en el que se enseñe a docentes y estudiantes no solo el manejo de las aplicaciones, sino que se dé una discusión sobre los desafíos e implicaciones de la construcción de conocimiento a partir de la internet, así como las implicaciones éticas del uso de la tecnología y las redes sociales, la protección de datos, etc. Estos son aspectos sumamente necesarios para el mundo actual y futuro.

- Que las autoridades educativas diseñen e implementen una estrategia de atención integral a nivel socioafectivo, dirigido a estudiantes y docentes. Debe entenderse que la pandemia es un fenómeno que afectó a las personas en prácticamente todos los aspectos de la vida. En el caso del estudiantado hubo una pérdida de habilidades de socialización y una desconexión emocional que va más allá del rezago académico, especialmente en los casos de quienes no se pudieron conectar o desertaron del sistema educativo. Por ello, no se puede pretender volver a clases sin adoptar medidas que atiendan algunas de las repercusiones más importantes en el área socioafectiva de estudiantes y de docentes.

- Desarrollar un programa de sensibilización y capacitación para padres y madres sobre su responsabilidad y su rol en el proceso de educación de sus hijos e hijas, que incluya su participación en procesos de enseñanza no presenciales.

- Impulsar legislación laboral que regule la modalidad de clases no presenciales, de manera que se respete el derecho de toda persona (docente) trabajadora a gozar de tiempo libre para el ocio y la recreación, así como para la convivencia familiar. Además, es una responsabilidad ineludible de las autoridades de cada país de velar por la salud de sus trabajadores y trabajadoras, aspecto que no fue atendido durante la pandemia. Por eso, se requiere diseñar políticas de atención a la salud de las personas trabajadoras para ese tipo de escenarios.

- Como se mencionó al inicio de este informe, para la IEAL la dimensión didáctico-pedagógica que conlleva todo proceso de enseñanza aprendizaje ha sido siempre un objeto de reflexión fundamental y un componente medular en la formación docente. De allí la importancia, para el "Movimiento Pedagógico Latinoamericano" de la IEAL, de la elaboración de propuestas didáctico-pedagógicas alternativas que contribuyan con el proceso de transformación de las políticas educativas en la región, desde una perspectiva liberadora, humanista, participativa, integral.

- Identificar y sistematizar las experiencias didáctico-pedagógicas innovadoras que desarrollaron las personas docentes cuando impartieron lecciones en modalidad no presencial. En muchas de esas experiencias, aparte de la creatividad, se desarrollaron estrategias didácticas nuevas para el abordaje de determinadas materias, particularmente en el área de las ciencias sociales, matemáticas y lenguaje.

- Habilitar espacios de intercambio y reflexión de experiencias en el seno del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, entre las personas docentes de cada país y entre las organizaciones integrantes de la IEAL, sobre las estrategias didácticas desarrolladas en tiempos del COVID-19 y las lecciones aprendidas.

- Reflexionar a lo interno de la IEAL sobre medidas que deben adoptarse en cada país para la regulación de las jornadas laborales y la carga laboral docente, en modalidades no presenciales, así como para que se diseñen e implementen acciones para brindar apoyo emocional y acompañamiento al personal docente, para cuando tienen que impartir lecciones en coyunturas de crisis, como la vivida con el COVID-19.

9. Referencias Bibliográficas

9.1 Referencias generales

Andrade, O., Pereira, E. y Clementino, A. (2022). Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: Análisis comparado. IEAL. *https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-1-trabalho_docente_pandemia_al_analisis-_web.pdf*

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1 (1-10), 1-10.

Bárcena, A. (2021) Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración. CEPAL. *https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/version_final_presentacion_se_educacion_13-10-2021_0.pdf*

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). Retos y oportunidades de la educación secundaria en América Latina y el Caribe durante y después de la pandemia. *https://www.cepal.org/es/enfoques/retos-oportunidades-la-educacion-secundaria-america-latina-caribe-durante-despues-la*

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. *https://repositorio.cepal.org/bitstream /handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf*

Ellis, J. (2005). Aprendizaje humano (4 ed.). Pearson Educación, S.A.

Feo, R. (2015). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Tendencias Pedagógicas, 16, 221–236.

Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente, Universidad de Concepción.

García, J. (2015). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. *https://www.redalyc.org/journal/440/44043204007/html/*

Marzano, R. y Pickering, D. (1997). Dimensions of learning. Teacher's Manual. ASCD.

Naranjo, J. (2020). La bitácora como estrategia didáctica en el curso de Introducción a la Pedagogía de la Universidad de Costa Rica durante la crisis del COVID-19. *http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial..3147*

Nicoletti, J. (2016). Fundamento y construcción del Acto Educativo. *https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8065/Fundamento_y_construcci_n_del_Acto_Educativo_.pdf?sequence=1&isAllowed=y*

Nieva, J. y Martínez, O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. Rev. Cubana Edu. Superior, 38 (1), 1-13.

Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. Revista Latinoamericana de Psicología, 31 (3), 477-489.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Lacro COVID-19 Education response: update 31. Annual summary: achievements, challenges and next steps. *https://www.unicef.org/lac/en/media/30456/file*

UNICEF (2020). Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. Panamá. *https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf*

Villafuerte, P. (2020). Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje. Observatorio de Innovación Educativa, Tecnológico de Monterrey. *https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19*

9.1 Referencias por país

ARGENTINA:

Cardini, A. (s.f). ¿Cuál fue la respuesta del sistema educativo argentino ante la pandemia? Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. *https://www.cippec.org/textual/cual-fue-la-respuesta-del-sistema-educativo-argentino-ante-la-pandemia/*

Consejo Federal de Educación. (2020). Resolución CFE N.° 366/2020. *https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf*

Gobierno de Argentina. (2022). Población. *https://www.argentina.gob.ar/pais/poblacion.*

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). Educación. *https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-4-33*

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010a). Población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios en viviendas particulares por sexo, según edad en años simples y grupos quinquenales de edad. Año 2010. *https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99*

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2019). Cuadros del Módulo de Acceso y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación. Cuarto trimestre de 2019. *https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-26-71*

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2020). Condiciones de vida. Vol. 5, No 1. Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH Cuarto trimestre de 2020. *https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_213B13B3593A.pdf*

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2020). Condiciones de vida. Vol. 5, No 4. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2020. *https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_02_2082FA92E916.pdf*

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2021). Condiciones de vida. Vol. 5, No 13. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2021. *https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_09_21324DD61468.pdf*

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2021). Trabajo e ingresos. Vol. 5, No 8. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH). Tercer trimestre de 2021. *https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_09_21324DD61468.pdf*

Ley N.° 26.206 Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006. *https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf*

Ministerio de Educación de Argentina. (2020). A las aulas. Síntesis de acciones y plan de trabajo 2021 para garantizar la plena presencialidad en el sistema educativo argentino. *https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/28-11-20_a_las_aulas_-_sintesis_de_acciones_y_plan_de_trabajo_2021.pdf*

Ministerio de Educación de Argentina. (2020). La Escuela 2021. Compromiso y Transfor-

mación. *https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/29-11-20_la_escuela_2021_-_compromiso_y_transformacion.pdf*

Ministerio de Educación de Argentina. (2020). Resolución 106/2020. *https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226751/20200316*

Observatorio Argentinos por la Educación. (2020). ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina? *https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf*

Secretaría de Evaluación e Información Educativa. (2020). Anuario Estadístico Educativo 2020. *https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios*

BRASIL:

Adamo, P. (2021). O desafio de educadores contra abandono escolar na pandemia. UOL Educação. *https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2021/05/02/o-desafio-de-educadores-contra-abandono-escolar-na-pandemia.htm*

Agência Brasil. (2020). Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. Agência Brasil. *https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos*

Blandón Ramírez, D. (2020). En Brasil, 13,6 millones de personas vivían en la pobreza extrema al cierre de 2019. France 24. *https://www.france24.com/es/programas/econom%C3%A-Da/20201113-en-brasil-13-6-millones-de-personas-viv%C3%ADan-en-la-pobreza-extrema-al-cierre-de-2019*

EDUCA-IBGE. (2015). Conheça o Brasil - População POPULAÇÃO RURAL E URBANA. IBGE Educa Jovens. *https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html*

EDUCA-IBGE. (2020). Uso de internet, televisão e celular no Brasil. IBGE Educa Jovens., de *https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html*

FCC. (2020). Educação escolar em tempos de pandemia - Informe n.1. Fundação Carlos Chagas. *https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1*

FCC. (2020b, 25 septiembre). Educação escolar em tempos de pandemia - Informe n.2. Fundação Carlos Chagas. *https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-2*

Francez, C. A., y Rodríguez, C. (2021). Educação escolar durante a pandemia: quais lições aprenderemos?. Olhar de Professor, 24, 1 9. *https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16068/209209214209*

Fundación Getulio Vargas. (2021). Pandemia acentua pobreza e é tema de debate na FGV. *https://portal.fgv.br/noticias/pandemia-acentua-pobreza-e-e-tema-debate-fgv*

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. (2019). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. *https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf*

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. (2020) Analfabetismo. Painel de Indicadores. *https://www.ibge.gov.br/indicadores.html*

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística. (2020). Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2020 (n.o 43). *https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf*

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anisio Teixeira. (2021). Datos sobre impacto da pandemia na educação. Inep. *https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao*

Redacción. (15 julio de 2020). Brasil registra leve caída en 2019, pero aún tiene 11 millones de analfabetos. La Vanguardia *https://www.lavanguardia.com/vida/20200715/482328724712/brasil-registra-leve-caida-en-2019-pero-aun-tiene-11-millones-de-analfabetos.html*

Leal, S. (2021). Sociedade informacional no Brasil à provação da pandemia do novo Coronavírus. Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas, 12(22), 17-44. *https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/243*

Ministerio de Asuntos Exteriores de España. (2021). Ficha país: Brasil. *http://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/brasil_ficha%20pais.pdf*

Nascimento, O. S., y Fantinato, M. C. (2021). PRÁTICA DOCENTE QUILOMBOLA E OS IM-

PACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO. Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA, 8(1), 78-100. *https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5524/4211*

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2020: La próxima frontera El desarrollo humano y el Antropoceno. *http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2020_overview_spanish.pdf*

Sistema de Información de Tendencias Educativa en América Latina. (2019). Perfil de País: Brasil. *https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_ed_brasil_20190423.pdf*

TPE. (2019). Anuário Brasileiro da Educação Básica. MODERNA. TODOS PELA EDUCAÇÃO. *https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf*

TPE. (2021). Anuário Brasileiro da Educação Básica. MODERNA. TODOS PELA. *https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/a-educacao-brasileira-em-2021.html*

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). En Brasil, familias con niños, niñas y adolescentes son las víctimas ocultas de la pandemia, revela una investigación de UNICEF. *https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/brasil-familias-con-ninos-ninas-y-adolescentes-son-las-victimas-ocultas-de-la-pandemia*

CHILE:

Chile, Gaceta Oficial. (2009). Texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N.° 20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de Ley N. ° 1, de 2005. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. *https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974&idParte=0*

Eyzaguirre, S., Le Foulon, C. y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en chile. Estudios Públicos. *https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722*

Gobierno de Chile. (2022). Nuestro país. *https://www.gob.cl/nuestro-pais/ Recuperado el 10 de octubre de 2021*

Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). Radiografía de género: pueblos originarios

en Chile 2017. *https://historico-amu.ine.cl/genero/files/estadisticas/pdf/documentos/radiografia-de-genero-pueblos-originarios-chile2017.pdf*

Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). Boletín estadístico: empleo trimestral. *https://www.ine.cl/docs/default-source/ocupacion-y-desocupacion/boletines/2021/pa%C3%ADs/ene-nacional-son21-vf_2021-12-29.pdf?sfvrsn=3352f6f2_4*

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2020). Tasa de analfabetismo. *https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/fichaIndicador/616/1*

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2021). CASEN 2020 en pandemia. Medición de pobreza por ingresos. *http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2020/Resultados_Pobreza_por_Ingresos_casen2020_en_pandemia.pdf*

Ministerio de Educación de Chile. (2020). Orientaciones Mineduc Covid-19. *https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc_COVID19.pdf*

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Educación en pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación en 2020. *https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf*

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. *https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17238*

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Educación básica. *https://escolar.mineduc.cl/basica/*

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Educación media. *https://escolar.mineduc.cl/media/*

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile.*http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf*

Pardo, D. (27 de setiembre 2021). “La condición de los haitianos de migrantes invisibles está vinculada al racismo en muchos países de América”. BBC News Mundo. *https://www.bbc.com/mundo/noticias-58673697*

EL SALVADOR:

Asamblea Legislativa de El Salvador (2018). Le General de Educación No. 917. *https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_el_salvador_0197.pdf*

Castro Cruz, P. (2021). Aula virtual. Una apuesta educativa ante la crisis del covid-19 en El Salvador. Universidad de Oriente (UNIVO). *https://www.univo.edu.sv/aula-virtual-una-apuesta-educativa-ante-la-crisis-del-covid-19-en-el-salvador/*

DES. Estudios Sociales (2021). Educación y pandemia: efectos y perspectivas a futuro en El Salvador. Nota de Política Pública No. 13. *https://fusades.org/publicaciones/NPPDES_Educacio%CC%81n%20y%20pandemia.pdf*

Datosmacro.com. (s.f.). El Salvador: Economía y demografía. Recuperado el 15 de diciembre de 2021 de *https://datosmacro.expansion.com/paises/el-salvador*

Marchelli, H. (2021). Cerrar la brecha digital en educación: ¿qué debemos mirar más allá de la entrega de computadoras? Nota de Política Pública No. 11. *https://fusades.org/publicaciones/NPP_Brecha%20digital.pdf*

Servellón, C. (s.f.). La educación formal de El Salvador en tiempos de Covid-19. Nuestra Vos a Colores. Recuperado el 8 de enero de 2022 de *http://nuestravozacolores.org/la-educacion-formal-de-el-salvador-en-tiempos-de-covid-19/*

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). La televisión educativa ha vuelto para quedarse. *https://www.unicef.org/elsalvador/historias/la-televisi%C3%B3n-educativa-ha-vuelto-para-quedarse*

Universidad El Salvador. (2021). Análisis de la pobreza en El Salvador: una aproximación del nivel de afectación producto de la crisis provocada por el COVID-19. Facultad de Ciencias Económicas. *http://www.fce.ues.edu.sv/blog/articulos-de-investigacion/post/analisis-de-la-pobreza-en-el-salvador*

PANAMÁ:

Banco Mundial. (2021). Panamá: panorama general. *https://www.bancomundial.org/es/country/panama/overview#1*

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021). Estudio Económico de América Latina y el Caribe. Panamá. *https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47192/75/EE2021_Panama_es.pdf*

Gordón, I. (2021, 12 setiembre). En Panamá, el 4.8% de la población es analfabeta. La Estrella de Panamá. *https://www.laestrella.com.pa/nacional/210912/panama-4-8-poblacion-analfabeta*

Instituto Nacional de Estadística y Censo. (2012). Boletín No. 13 Estimaciones y proyecciones de la población total, por sexo y edad. *https://www.inec.gob.pa/publicaciones/Default3.aspx?ID_PUBLICACION=474&ID_CATEGORIA=3&ID_SUBCATEGORIA=10*

Instituto Nacional de Estadística y Censo. (s.f.). Organización del sistema educativo nacional. *https://www.inec.gob.pa/Archivos/P1231Organizacion.pdf*

Ministerio de Desarrollo Social. (2019). Más de 76 mil jóvenes y adultos han aprendido a leer y escribir en la última década. *https://www.mides.gob.pa/2019/09/10/mas-de-76-mil-jovenes-y-adultos-han-aprendido-a-leer-y-escribir-en-panama/*

Ministerio de Educación de Panamá. (2020). Normativa operativa para el apoyo educativo. Modalidad a distancia. *https://www.iphe.gob.pa/content/page/file/40087/Normativa-Opertativa-para-el-Apoyo-Educativo-Modalidad-a-Distancia-929f3009e8e1909d271f914129dfc6b0.pdf*

Ministerio de Educación de Panamá. (2020). Preguntas frecuentes de padres y madres de familia. *https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/editor/90/Preguntas%20y%20respuestas_2_0.pdf*

Ministerio de Educación de Panamá. (2021). Preguntas frecuentes del retorno a clases semipresencial. *https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/ARTE%20DE%20PREGUNTAS-correcciones%20-7%20junio%20(1)%20(1).pdf*

Gaceta Oficial. (2004). Ley 47 de 1946, Orgánica de Educación, con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley 34 de 6 de julio de 1995, por la Ley 50 de 1 de noviembre de 2002 y por la Ley 60 de 7 de agosto de 2003. *https://www.meduca.gob.pa/sites/default/files/201601/1946_ley_00047_25042_2004.pdf*

Fondo de Las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). Situación de los derechos de la niñez y la adolescencia en Panamá. Derecho a la educación. *https://www.unicef.org/panama/informes/sitan-cap2*

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Tercera Encuesta de Hogares. Situación de las familias con niños, niñas y adolescentes durante la pandemia por COVID-19 en Panamá. *https://www.unicef.org/panama/informes/tercera-encuesta-de-hogares*

PERÚ:

Congreso de la República (2003). Ley General de Educación Perú. Diario Oficial El Peruano. *http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf*

Contraloría General de la República. Lima, Perú. (2021) Informe de orientación de Oficio N.. 9919-2021-CG/SADEN-SOO "Implementación de la estrategia "Aprendo en Casa" en el marco de la emergencia sanitaria para la prevención y control del Covid-19".

Gómez, Arteta, I.; Escobar Mamani, F. Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1996*

Flores-Cueto, J. J., Hernández, R. M., y Garay-Argandoña, R. (2020). Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. Revista Venezolana de Gerencia, 25(90), 504-527. *https://www.redalyc.org/journal/290/29063559007/html/*

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). Perú: Estado de la Población en el año del Bicentenario, 2021. *https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf*

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). Analfabetismo y alfabetismo. *https://www1.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/analfabetismo-y-alfabetismo-8036/*

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2009–2019. *https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1751/libro.pdf*

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). Pobreza monetaria alcanzó al 30,1% de la población del país durante el año 2020. *https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/pobreza-monetaria-alcanzo-al-301-de-la-poblacion-del-pais-durante-el-ano-2020-12875/*

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021). Informe Técnico: Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. *https://www.inei.gob.pe/me-*

dia/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-tic-iv-trimestre-2020.pdf

Instituto Peruano de Economía. (2021). Efectos del Covid-19 en la educación. *https://www.ipe.org.pe/portal/efectos-del-covid-19-en-la-educacion/*

Ministerio de Educación, Lima Perú. (2020). Resolución Ministerial n.° 160-2020-MINEDU. *https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574684/disponen-el-inicio-del-ano-escolar-a-traves-de-la-implementa-resolucion-ministerial-n-160-2020-minedu-1865282-1.pdf*

Ministerio de Educación, Lima Perú. (2020). ¿QUÉ ES APRENDO EN CASA Y CÓMO FUNCIONA? Aprendo en Casa. *https://www.gob.pe/institucion/minedu/campa%C3%B1as/914-aprendo-en-casa*

Ministerio de Educación, Lima Perú. (2021). Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano. *http://www.grade.org.pe/creer/archivos/Plan-de-emergencia-del-sistema-educativo-peruano-2.pdf*

Miranda, Rafael y Bazán, César (2011). Boletín CREER. *http://www.grade.org.pe/creer/boletin/no-5-enero-2022/*

Sistema de Información de Tendencias Educativa en América Latina. (2019). Perfil de País. Perú. *https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/peru_25_09_19.pdf*

Sociedad del Comercio Exterior del Perú. (2 octubre de 2020). 230,000 ESTUDIANTES DEJARON DE IR AL COLEGIO EN 2020. COMPEXPERÚ. *https://www.comexperu.org.pe/articulo/230000-estudiantes-dejaron-de-ir-al-colegio-en-2020*

Tafur, R. M., y Soria-Valencia, E. (2021). La gestión de los centros educativos en situaciones de confinamiento en Perú. En J. Gairín y C. Mercader (Eds.). *https://departamento.pucp.edu.pe/educacion/publicacion/educacion-ciudadania-atencion-la-diversidad-20/*

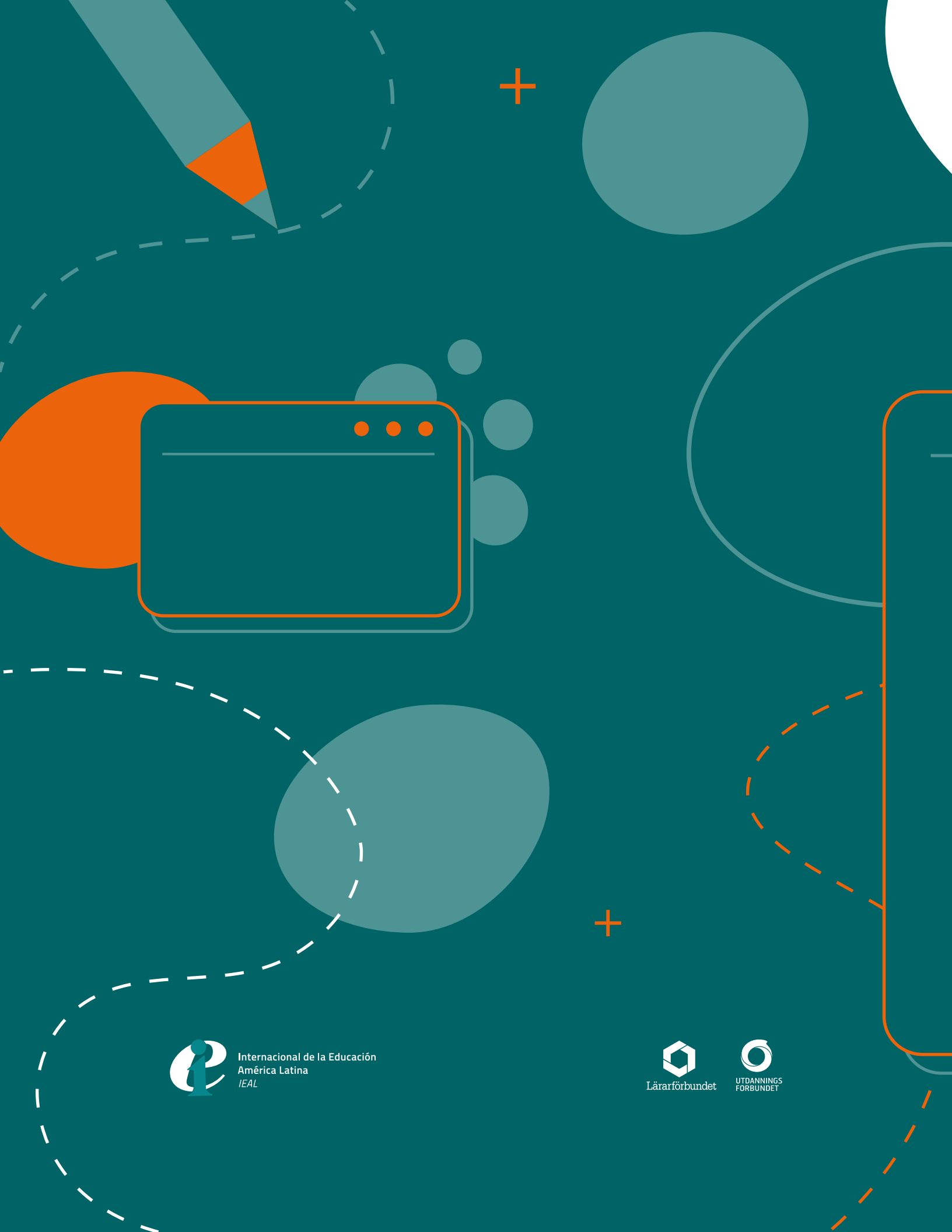
REPÚBLICA DOMINICANA:

Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. (2020). Población de Republica Dominicana. *https://countrymeters.info/es/Dominican_Republic*

Ministerio de Educación de Republica Dominicana. (2021). Calendario Escolar 2021-2022. Gobierno de la República Dominicana, Santo Domingo. *https://ministeriodeeducacion.gob.do/media/c3f586c6e0e149a36324cd2ee0d1c6ac945157d2calendario-escolar-2021-2022-webpdf.pdf*

Observatorio de Políticas Educativa de la República Dominicana (OPERD), Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). (2020). Educación Dominicana en el Contexto de la COVID-19. Santo Domingo. *https: // Educación%20Dominicana%20en%20el%20Contexto%20de%20la%20COVID-19%20(1).*

RED ACTÚA. (2020). Segunda encuesta sobre el impacto socioeconómico de la COVID-19. Informe de Resultados, Santo Domingo. *https://dominicanrepublic.unfpa.org/es/publications/informe-de-resultados-red-actu%CC%81a-segunda-encuesta-sobre-el-impacto-socioecono%CC%81mico-de-0*



Internacional de la Educación
América Latina
IEAL

Lärarförbundet

UTDANNINGS FORBUNDET