

La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19

Chilean Education in Times of Emergency: Educating and Learning During the COVID-19 Pandemic

Carolina Belmar-Rojas¹; Carolina Fuentes-González²; Luis Jiménez-Cruces³

RESUMEN

La educación ha vivido importantes cambios durante el periodo de crisis sanitaria. Las escuelas y las familias han debido adaptarse a las nuevas formas de generar aprendizajes y, conjuntamente, resolver brechas de accesibilidad en materia de comunicación, tecnología y distribución territorial. En el caso de Chile, las actuales macro y micropolíticas educativas suscitadas durante la pandemia han jugado un papel trascendental respecto a cómo se diseñan, implementan y viven los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el hogar. Por lo mismo, es imperativo conocer las percepciones de docentes y apoderadas/os en torno a la enseñanza de emergencia implementada en contexto de pandemia. La investigación presentada en este artículo pretende aportar a dicha finalidad desde un enfoque cualitativo-interpretativo, mediante la aplicación de grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Esto permitió el análisis categorial de resultados de forma deductiva e inductiva, arrojando interesantes reflexiones en torno a las percepciones de docentes y apoderadas/os. Algunos de los hallazgos más relevantes de este estudio se relacionan con la valoración de la acción educativa en tiempos de pandemia, la visión de docentes y apoderadas/os como comunidad de aprendizaje y el rol de las emociones en el aprendizaje.

Palabras claves: educación a distancia; educación remota de emergencia; priorización curricular; educación emocional; COVID-19; pandemia.

¹ Docente auxiliar adjunta, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral, Valdivia, Chile; Profesora de Educación Física, Deportes y Recreación; carolina.belmar@uach.cl; <https://orcid.org/0000-0002-3072-8989>.

² Docente adjunta en Pedagogía en Comunicación en Lengua Inglesa, Universidad Austral, Valdivia, Chile; Profesora en Comunicación en Lengua Inglesa; carolina.fuentes@uach.cl; <https://orcid.org/0000-0001-8345-6481>.

³ Estudiante de Magíster en Educación, mención Políticas y Gestión Educativa, Universidad Austral, Valdivia, Chile; Profesor en Educación General Básica; ljprofesor@yahoo.es; <https://orcid.org/0000-0002-6908-2564>.

ABSTRACT

Education has undergone important changes during the period of the health crisis. Schools and families have had to adapt to new ways of generating learning and, jointly, solving accessibility gaps in terms of communication, technology and territorial distribution. In the case of Chile, the current educational macro and micro policies that arose during the pandemic have played a transcendental role regarding how teaching-learning processes are designed, implemented and lived from the home. For this reason, it is imperative to know the perceptions of teachers and parents or guardians regarding emergency teaching implemented in the context of a pandemic. The research presented in this article aims to contribute to this aim from a qualitative-interpretive approach, through the application of focus groups and semi-structured interviews. This allowed the categorical analysis of results in a deductive and inductive way, throwing interesting reflections on the perceptions of teachers and parents or guardian. Some of the most relevant findings of this study are related to the assessment of educational action in times of pandemic, the vision of teachers and parents as a learning community, and the role of emotions in learning.

Keywords: Long distance education; remote emergency education; curricular prioritization; emotional education; COVID-19; pandemic.

De acuerdo con Davies (2011), existe una amplia documentación acerca de cómo la fragilidad de algunos sistemas o Estados puede impactar aspectos de la educación, tales como acceso, calidad, relevancia, equidad y gestión. Esta fragilidad puede deberse a situaciones de guerra, crisis económicas o, como ocurre en la actualidad, pandemias.

La actual crisis sanitaria por COVID-19, que ha impuesto estados de cuarentena a nivel nacional y el cierre físico de lugares de reunión masiva, ha obligado a los establecimientos educacionales a buscar soluciones para no detener los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos, desde la educación parvularia hasta la superior. En este nuevo escenario, la capacidad de adaptación de docentes y apoderadas/os ha sido esencial, siendo estas/os últimas/os quienes han tomado el rol de facilitadoras/es del aprendizaje, ante la imposibilidad de la presencia física de las y los docentes.

Debido a lo inédito y reciente de la situación actual, son escasas las investigaciones empíricas en torno a cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes y apoderadas/os, así como también son escasos los estudios relativos a las concepciones

y apreciaciones que estos actores tienen respecto a la educación de emergencia que se ha implementado a raíz del contexto vigente. Se hace necesario, por tanto, contar con más investigaciones que den cuenta de las complejas dinámicas de estos procesos en contextos de emergencia, y de la mirada que docentes y apoderadas/os tienen en cuanto a la efectividad de programas y políticas públicas que buscan garantizar el derecho fundamental a la educación.

La investigación de la cual da cuenta este artículo buscó aportar a dicho vacío de conocimiento, poniendo a disposición la información recabada en dos establecimientos educativos particulares-subvencionados de la ciudad de Valdivia, Chile, en los meses de marzo a agosto del año escolar 2020. Su objetivo general fue conocer las perspectivas de apoderadas/os y docentes en torno a la enseñanza de emergencia, en contexto de pandemia en Chile. En cuanto a los objetivos específicos, estos fueron dos: el primero, discutir en torno a las micro y macropolíticas que se han generado en educación durante la pandemia; y el segundo, reflexionar en torno a qué es considerado “educativo”, según la mirada de apoderadas/os y docentes de niveles parvularios y básicos, en contraste con las propuestas del gobierno.

Marco referencial

Educación de emergencia versus educación a distancia

En julio de 2010, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó una resolución sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia. Esta última reconoce que

los desastres naturales y los conflictos sociales plantean un grave problema para el cumplimiento de los objetivos internacionales en materia de educación. Asimismo, reconoce que la protección de las escuelas y la educación en situaciones de emergencia debe ser una prioridad fundamental para la comunidad internacional y los Estados miembros. (Traducción propia, Davies, 2011, p.7)

Siendo uno de los países fundadores de la ONU, Chile debe respetar dicha resolución y, por ende, no es de extrañar que el actual Gobierno busque honrar ese compromiso, a través de múltiples y variadas políticas públicas, documentos oficiales y sugerencias, con objeto de que el año

académico siga su curso en medio de la pandemia por COVID-19. Sin embargo, cabe preguntarse qué comprende el Estado chileno por “situaciones de emergencia”, así como también cabe cuestionarse si acaso las políticas impulsadas en contexto de pandemia realmente se sitúan desde aquella mirada y si, además, cumplen con garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, como se citó en Davies, 2011), la educación ofrecida tiene el carácter de emergencia cuando no se desarrolla bajo condiciones normales de estabilidad, a saber, en situaciones de desastres naturales, guerras, dictaduras, entre otras. La educación a distancia, por otro lado, es definida por Ruz-Fuenzalida (2021) como “un ecosistema educativo en donde se articulan elementos curriculares, pedagógicos, plataformas de trabajo y otras tecnologías” (p.132). Por su parte, Trillo (2007) la entiende como una instancia que, hasta ahora, era considerada de segunda clase, puesto que no ofrecería los mismos espacios de interacción que la educación presencial. Sin embargo, según el autor, esta visión se ha transformado en una más positiva, debido a las facilidades espaciales que ofrece: aunque las y los participantes se encuentran geográficamente distanciados/as, el vínculo esencial se mantiene.

Cuatro estudios de caso realizados por la Unesco entre los años 2009 y 2011 buscan establecer el impacto de la educación en situaciones de fragilidad en países de Asia, África y Europa. El análisis y la comparación de los resultados obtenidos muestran que el papel que ha desempeñado la educación en situaciones de emergencia, a través del acceso, el plan de estudios, los libros de texto y la gestión, ha mostrado aspectos negativos y positivos (Davies, 2011). Las repercusiones varían, como es de esperarse, según se haga del acceso a la educación un privilegio o un derecho. Estas dependen también de los planes de estudio, los libros de texto utilizados y el tipo de gestión educativa que se presente, ya sea que se caracterice por la ineficacia, incompetencia y corrupción, o por la eficacia, los altos niveles de capacidad y la transparencia.

Por otro lado, Laura Czerniewicz (2020) da cuenta de la experiencia de Sudáfrica tras llevar las clases de educación superior a la modalidad *online* durante los años 2015-2017, debido a las múltiples protestas estudiantiles que significaron el cierre físico paulatino de todas las universidades públicas del país. En su reflexión, la autora advierte que la puesta en funcionamiento de un “aprendizaje mixto” (transitar desde la presencialidad a la virtualidad) se introdujo en las

agendas políticas sin prestar suficiente atención a cómo las instituciones llevarían a cabo su implementación.

En todos estos casos, se puede observar que las motivaciones tras las macro y micropolíticas educativas generadas en un estado de fragilidad o emergencia, la posterior aplicación de las mismas y la recepción por parte de los/as encargados/as de facilitar el aprendizaje son determinantes a la hora de analizar su efectividad y el alcance de su acción.

En el presente artículo no se hará referencia a la educación a distancia o remota y a la educación “de emergencia” por separado, puesto que creemos estar en un escenario donde Chile ha intentado funcionar en base a ambas nociones, conjuntamente. Utilizaremos, por tanto, el concepto de “educación remota de emergencia”. De acuerdo con Hodges et al. (2020), esta última corresponde a una educación que, en contexto de crisis, implica un cambio temporal en la entrega tradicional de la instrucción, recurriendo a la utilización de soluciones de enseñanza totalmente remotas. En palabras de Ruz-Fuenzalida (2021), la educación remota de emergencia “no es una solución de largo plazo, sino una aproximación temporal a una circunstancia inmediata y transitoria, que en este caso corresponde a la pandemia de COVID-19” (p.136). Esto refleja inequívocamente lo que ha ocurrido y ocurre en distintos establecimientos educacionales a lo largo de Chile, desde mediados de marzo del 2020 hasta la fecha.

Macropolíticas del Estado chileno para la educación en pandemia

En los últimos años, en Chile, las políticas y reformas educativas se han enmarcado en los principios de una educación inclusiva y de calidad. Bajo tales estándares se han puesto los esfuerzos públicos para desarrollar estrategias que lleguen a todos los establecimientos educativos del país. En consecuencia, se puede indicar que

[las] políticas estructurales del sistema educativo chileno son, por ejemplo, la política de financiamiento vía *voucher* y la ley SEP, el sistema de *accountability* externo, relacionado con el SIMCE y el SAC (Sistema de Aseguramiento de la Calidad), la ley de municipalización, que gradualmente será sustituida por el Sistema de Educación Pública, así como la ley de inclusión y la ley de carrera docente. (Aziz, 2018, p.9)

Sin embargo, pese a los intentos que se han realizado en los últimos cuarenta años, aún no se ha podido ascender en las posiciones logradas en mediciones internacionales y nacionales, como son las pruebas PISA y SIMCE (Aziz, 2018). Esto lleva a reflexionar acerca de los altos porcentajes de segregación socioeconómica y, además, desestabiliza las percepciones en torno a la efectividad de las diferentes políticas aplicadas a las múltiples realidades existentes. Varias de estas políticas se han basado en “principios diversos y siguen motivaciones muchas veces antagónicas: desde la competencia a la colaboración, desde la selección a la inclusión, y desde la imposición de apoyo externo a la creación de capacidades internas” (Aziz, 2018, p.10).

El Ministerio de Educación ha reaccionado a la emergencia causada por la pandemia considerando acuerdos temporales y priorizando principios educativos, que van desde ajustes curriculares hasta la diversificación de posibilidades, buscando dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes niveles del sistema escolar. En esta respuesta a la emergencia, el Ministerio ha decidido realizar modificaciones a nivel nacional, como la cancelación de clases presenciales a partir de la segunda semana de marzo de 2020 (por un periodo de 14 días con reevaluación), adelantar las vacaciones de invierno para la tercera y cuarta semana de abril de 2020, implementar plataformas digitales para las comunidades educativas (estudiantes, apoderadas/os y docentes), priorización curricular basada en principios de seguridad, flexibilidad y equidad, y cursos de capacitación o perfeccionamiento docente, gratuitos, relativos al uso de plataformas digitales.

Todas las medidas anteriormente mencionadas han sido presentadas por los medios de comunicación nacionales, enfatizando la necesidad de mantener activo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se ha puesto a disposición de las comunidades educativas estrategias para el reforzamiento de los contenidos curriculares, a través de los siguientes mecanismos:

1. Aprendo en Línea: plataforma alojada en el sitio web del Ministerio de Educación, con material pedagógico para estudiantes y docentes de todos los niveles, atendiendo desde la educación parvularia hasta la educación de adultos e incluyendo la educación especial. La plataforma aloja un apartado de herramientas digitales en las que se encuentra literatura relativa a temas que podrían ser de interés para niños, niñas, jóvenes y adultos, tales como cine, artes visuales, memoria chilena, entre otros.

2. **Aprendo TV:** programa de televisión basado en cápsulas educativas dirigidas al primer ciclo de enseñanza básica, las cuales son transmitidas por el canal de televisión TV Educa Chile, de lunes a jueves. Su intención es abordar las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación [Mineduc], 20 de julio de 2020).

Priorización curricular impulsada por el Ministerio de Educación

La emergencia sanitaria ha provocado la paralización de las clases presenciales en la mayoría de los establecimientos educacionales a nivel mundial, impactando sobre la totalidad de las entidades educativas del territorio nacional, afectando así a más de 3,5 millones de estudiantes de educación parvularia, básica y media (Mineduc, 2020a).

La responsabilidad del Mineduc por cumplir el mandato de la ley que establece el derecho a la educación ha impulsado a la Unidad de Currículum y Evaluación del mismo Ministerio a elaborar y poner a disposición de los establecimientos educacionales (jardines infantiles, escuelas, colegios, liceos y otros) una herramienta curricular denominada “priorización curricular” (Mineduc, 2020a). Esta se presenta como un recurso de apoyo pedagógico para todos los actores educativos que diseñan, imparten o acompañan las clases en tiempos de pandemia, en especial los equipos directivos/as, profesores/as y apoderados/as, permitiéndoles enfrentar y minimizar las dificultades que experimentan los y las estudiantes en sus hogares a causa de la interrupción de clases presenciales.

La priorización curricular se entiende como una herramienta “que define objetivos de aprendizaje, secuenciados y adecuados a la edad de los estudiantes, procurando que puedan ser cumplidos con el máximo de realización posible en las circunstancias en que se encuentra el país” (Mineduc, 2020b, p.4). La priorización curricular referida abarca las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Artes Visuales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, involucrando a todos los niveles educativos formales, exceptuando la educación superior.

Los planteamientos indicados en los documentos “Fundamentación Priorización Curricular” (Mineduc, 2020a) y “Orientaciones Priorización Curricular” (Mineduc, 2020c), detallan algunas de las cualidades que posee esta herramienta curricular:

1. Se enmarca en tres principios básicos definidos por el Ministerio de Educación: seguridad, flexibilidad y equidad. Se suma también el principio de educación de calidad y de atención a la diversidad (educación inclusiva).
2. Es una herramienta de apoyo pedagógico que responde a las restricciones temporoespaciales de enseñanza-aprendizaje durante el periodo de distanciamiento social por COVID-19.
3. No es un nuevo currículum o un ajuste curricular, ya que el currículum vigente se mantiene por decreto y es mandatorio. La priorización es solo una medida circunstancial para los años 2020 y 2021.
4. Se ha construido considerando que el aprendizaje debe responder a una educación integral, que permita el desarrollo personal, social, cultural y del conocimiento de todos/as los/as estudiantes.
5. Se organiza en dos niveles: uno de objetivos reducidos y otro de objetivos priorizados. El primer nivel explicita aquellos “objetivos disciplinarios” que fueron seleccionados por ser esenciales para avanzar hacia nuevos aprendizajes en las distintas asignaturas. El segundo, corresponde a los “objetivos transversales e interdisciplinarios” que fueron seleccionados, ya que facilitan la inserción social de los estudiantes.
6. Considera la contención de los/as estudiantes y sus familias, el desarrollo de habilidades socioemocionales y los aprendizajes valóricos.
7. Requiere de la flexibilidad del plan de estudios y una mirada formativa de la evaluación (retroalimentación, toma de decisiones, acompañamiento, etc.), entre muchas otras.

Según estos criterios, para lograr la adecuada implementación de la priorización curricular se requiere que los centros educativos adopten un rol pedagógico crítico frente a la construcción de los nuevos planes anuales y las planificaciones por asignaturas, logrando que estos sean objetivos

y pertinentes a la realidad sociocultural de los/as educandos/as. Por lo mismo, es necesario diseñar y ajustar, de acuerdo a las nuevas necesidades sociales y las disposiciones ministeriales, los planes de estudio, los modos de enseñanza y la evaluación de los mismos.

Materiales y métodos

La investigación cualitativa realizada corresponde a un estudio de campo de carácter exploratorio, pues desea contribuir al vacío teórico encontrado en el ámbito de los procesos educativos en tiempos de pandemia. Se comprende la investigación cualitativa como aquella que se funda en la interpretación de la experiencia de los/as participantes, ya que intenta comprender el fenómeno de estudio en todas sus dimensiones (Hernández et al., 2008), valorando y rescatando los diferentes aspectos de la entrega de datos.

Los y las participantes de esta investigación son apoderadas/os y docentes de educación parvularia y primer ciclo de enseñanza básica, de dos establecimientos educacionales particulares subvencionados de la ciudad de Valdivia, Región de los Ríos, Chile. La muestra se compone de 11 participantes en total: siete apoderados y cuatro docentes, en su mayoría mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 23 y los 50 años.

Los métodos de recolección de datos utilizados fueron la entrevista semiestructurada, aplicada a los/as docentes, y el grupo de enfoque, aplicado a las/os apoderadas/os. Estos métodos son comprendidos desde la mirada de Hernández et al., (2008) quienes establecen que ambos apuntan a recabar información acerca de las significaciones de los/as participantes, en este caso, respecto a sus vivencias y los procesos llevados a cabo por diferentes actores y entidades en contexto de educación remota de emergencia.

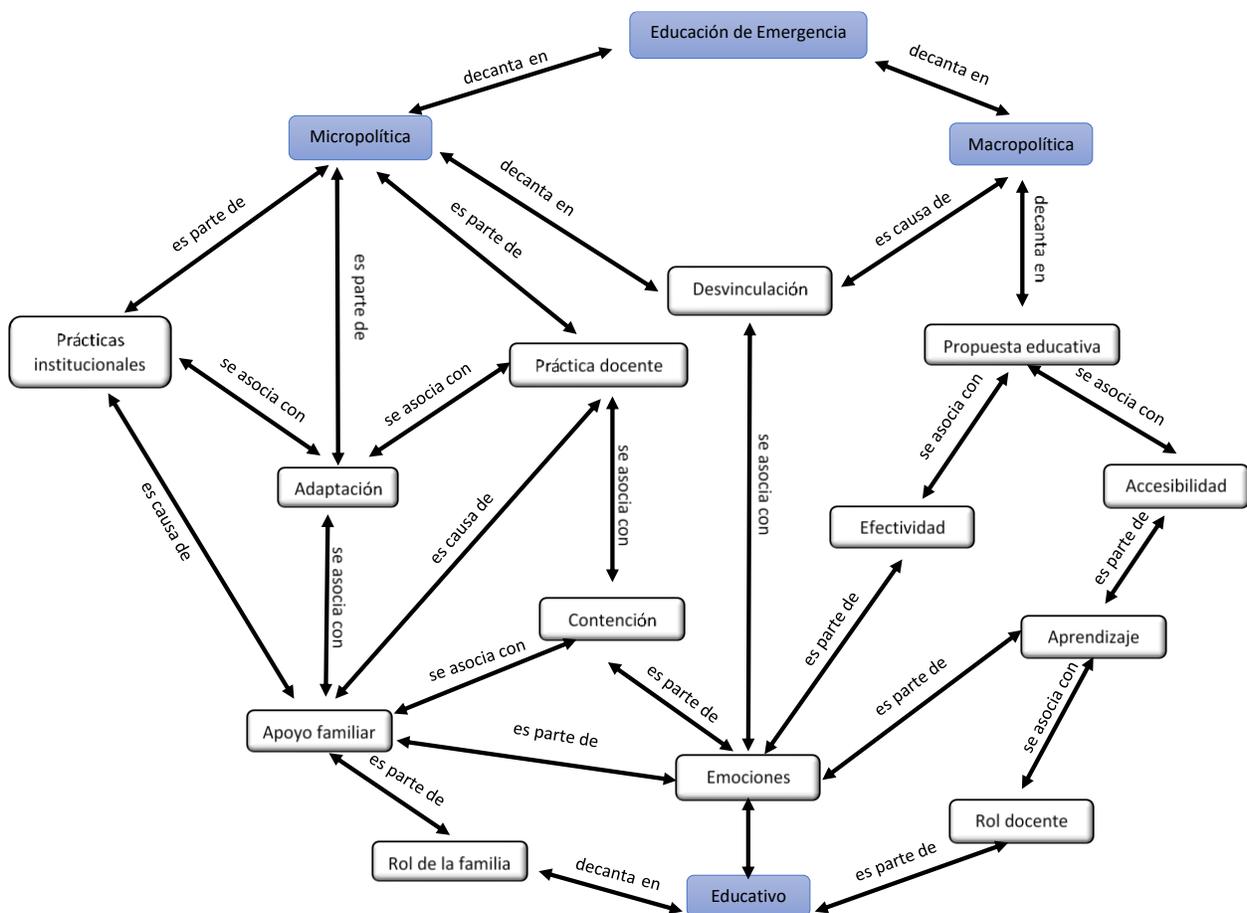
El análisis de los datos recolectados se realizó a través de la creación de categorías preestablecidas y subcategorías emergentes, mediante el *software* de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, el cual permitió generar redes conceptuales articuladas para una lectura holística de los resultados.

Resultados y discusión

En línea con los objetivos planteados, se establecieron tres categorías de análisis de resultados: educación de emergencia, macro y micropolíticas, y lo educativo. Sin embargo, de acuerdo a la información recabada en las entrevistas y grupos de enfoque, surgieron subcategorías bajo las cuales se categorizó la información para su posterior análisis. Estas subcategorías emergentes comprenden dimensiones como emociones, rol docente, rol de la familia, accesibilidad, propuestas educativas, entre otras, según se puede apreciar en la red semántica que presenta la Figura 1.

Figura 1

Relaciones de categorías y subcategorías



Nota. Los recuadros azules corresponden a categorías y los blancos a subcategorías.

A continuación, se presentan resultados y discusiones en base a las categorías de análisis preestablecidas (deductivas) y emergentes (inductivas).

Categorías deductivas

Educación de emergencia. Pese a reconocer no haber escuchado hablar del concepto de “educación de emergencia”, las/os apoderadas/os comparten nociones de lo que este puede significar y lo diferencian del concepto de educación virtual o remota, haciendo alusión a “la crisis” como foco del primero y a “la normalidad” como rasgo del segundo, comprendiendo que la educación virtual o remota puede ocurrir independientemente de un estado de emergencia. Existe consenso en que lo que se ha dado en Chile corresponde a educación de emergencia y que la educación remota es simplemente una vía para propagarla.

De igual manera, los y las docentes mencionan no tener claridad con respecto al concepto de “educación de emergencia”, pero la mayoría concuerda en que existen distintos mecanismos para lograr impartir educación en contexto de pandemia: clases virtuales, contacto vía WhatsApp, llamadas telefónicas, guías y materiales impresos. Existe además una noción compartida de que la educación de emergencia refiere a tomar decisiones frente a lo inesperado y que constituye un proceso no planificado, de ensayo y error. Esta percepción concuerda con lo señalado por Ruz-Fuenzalida (2021), quien establece que en todos los niveles y establecimientos se han dado soluciones espontáneas de cara a la contingencia, a fin de poder continuar con los procesos educativos mediante el uso de dispositivos digitales, aun cuando dichos procesos no estaban originalmente diseñados para dictarse de esta forma. Finalmente, las y los docentes indican que la enseñanza de emergencia implica una carga laboral aumentada con respecto a un contexto normal.

Ambos grupos de participantes concuerdan en que se han adoptado medidas e implementado adaptaciones al modo tradicional de educar. Estas adaptaciones refieren a cambios en los roles del Estado, las instituciones educativas, la familia y el profesorado, así como también la incorporación y/o eliminación de contenidos, espacios de encuentros y aprendizajes. Todas estas visiones se condicen con las definiciones entregadas por la Unesco (como se citó en Davies, 2011) y Hodges

et al. (2020), donde se establece que la educación de emergencia supone un cambio en la forma en que tradicionalmente se imparte la educación, debido a alguna crisis que afecta a la población, y que el carácter remoto de las estrategias educativas empleadas es un medio temporal de intercambio que surge en reemplazo de las interacciones cara a cara.

Macro y micropolíticas educativas. Con respecto a las macropolíticas impulsadas por el Gobierno en materia de educación, las/os apoderadas/os reconocen las siguientes iniciativas: creación del canal TV Educa Chile, priorización curricular, redes sociales dedicadas a la difusión de información sanitaria, kit de cuidado sanitario entregado a los establecimientos, flexibilización en la evaluación (mediante anexo al Decreto 67) y anticipación de las vacaciones de invierno. Sin embargo, no hay consenso respecto a la efectividad de estas macropolíticas entre las/os apoderadas/os. Señalan que el Gobierno sobreestimó la tecnología y el acceso expedito a internet por parte de los/as estudiantes, critican la anticipación de las vacaciones de invierno en un período en que los establecimientos se encontraban afianzando su labor pedagógica en coordinación con las familias, y exponen su descontento acerca de lo que perciben como la verdadera razón para impulsar la continuidad de las clases en estado de emergencia, razón que sería económica y no educativa.

Adicionalmente, uno de los apoderados manifiesta su preocupación por la libertad de acción otorgada por el Ministerio de Educación a los establecimientos en algunas áreas, lo que habría desencadenado múltiples prácticas educativas. Respecto a esta percepción, Aziz (2018) plantea que existe una desarticulación entre las políticas educativas emanadas del macrosistema y la capacidad de accionar interna de los establecimientos educacionales, generándose así una tensión significativa entre lo que se plantea y lo que realmente se logra llevar a cabo, lo cual impulsa a los directivos intermedios a tomar medidas de acuerdo a su contexto más próximo.

Al igual que las/os apoderadas/os, el profesorado identifica algunas medidas adoptadas desde el Gobierno, como la creación del canal TV Educa Chile, la priorización curricular, los cursos de capacitación acordes a la contingencia y la entrega de alimentación a las familias. Conjuntamente, expresan diversas apreciaciones acerca de los alcances de estas macropolíticas. Así, por ejemplo, mencionan que no existen lineamientos claros por parte del Ministerio para la organización de un plan pedagógico (cantidad de clases por semana, modalidad de la enseñanza, recursos de aprendizaje, adaptación a las realidades territoriales, entre otras). También señalan que la libertad

de acción dada a los establecimientos en estas materias no ha sido beneficiosa. Esta situación revela en gran medida “el rol que juegan los líderes intermedios (...), que a veces moviliza y otras dificulta las acciones necesarias para implementar y correlacionar políticas nacionales” (Aziz, 2018, p.10). Asimismo, los/as docentes critican la decisión de suspender las clases tras declararse la pandemia, señalando que fue una medida emanada del Ministerio de Salud y no del Ministerio de Educación.

En cuanto a las micropolíticas, las y los apoderados destacan la importante gestión que los equipos directivos hacen en sus establecimientos, en cuanto al manejo de los procesos educativos durante la emergencia. Entre las medidas valoradas, distinguen las siguientes: realización de clases remotas dos veces por semana, división de los cursos en grupos pequeños, entrega de guías impresas para el trabajo en el hogar, capacitación de docentes en el uso de plataformas virtuales y realización de jornadas reflexivas mensuales. Estas miradas evidencian que, pese al contexto sanitario, las familias valoran y necesitan que los centros educativos continúen ofreciendo educación, pues esto les otorga cierto grado de certeza y la tranquilidad de que sus hijos/as están recibiendo formación de calidad (Pérez et al., 2007).

Adicionalmente, las/os apoderadas/os resaltan ciertas micropolíticas ligadas a la gestión docente, destacando la cercanía, los vínculos y la comunicación constante con las familias, la creación de planes de estudios contextualizados a la contingencia (salud, autocuidado, emociones), la habilitación de espacios de interacción durante las clases virtuales y, en general, la buena disposición de los/as profesores/as para atender las necesidades pedagógicas que emergen desde los hogares (Pérez et al., 2007). Estas micropolíticas denotan una línea pragmática común entre los y las docentes: se preocupan por la interacción y enseñanza de sus estudiantes.

Por su parte, pese a reconocer las gestiones institucionales, los y las docentes ponen énfasis en las decisiones y medidas autogestionadas que nacen como respuesta a las demandas del contexto y las necesidades del estudiantado: implementación de clases en línea mediante diferentes plataformas, grabación de videos, priorización de las artes, las emociones y la autonomía, uso de metodologías distintas a las tradicionales, y un cambio en la forma de evaluar los aprendizajes, transitando desde lo sumativo a lo formativo. Sin duda, este último año los/as docentes “se han enfrentado a un desafío para el cual estaban difícilmente preparados, esto es, recontextualizar y hacer viable la educación en línea sincrónica o a distancia” (Salas et al., 2020, p.8). Del mismo modo, los y las docentes hacen notar su preocupación por el bienestar de los/as estudiantes, sus

rutinas de aseo, su alimentación diaria y los peligros existentes en el hogar. Subrayan la importancia que tienen los procesos de socialización con los/as estudiantes acerca de la contingencia, los roles en casa y la contextualización de la educación en la vida diaria que han debido implementar. Al respecto, Rodríguez Silva (2016) señala que la educación se da en la convivencia, siendo esta última una instancia de reconocimiento familiar para un aprendizaje mutuo en la vida.

Lo educativo. De acuerdo con esta categoría, las/os apoderadas/os indican que el contexto de pandemia ha provocado un estancamiento en el aprendizaje de algunos/as estudiantes, pues la virtualidad condiciona el despliegue de ciertas habilidades en determinadas áreas. Manifiestan, además, que la crisis sanitaria ha afectado la motivación de los/as niños/as respecto al estudio, así como también sus posibilidades de lograr un aprendizaje progresivo que sea independiente de sus realidades socioeconómicas.

Existen diferentes visiones sobre qué ha sido “educativo”, pues algunas/os apoderadas/os consideran que abordar la contingencia con clases virtuales no es aprendizaje formal. Por el contrario, otras/os consideran que aprender sobre autocuidado, condición humana, valores y labores del hogar sí ha sido educativo, enfatizando que los/as niños/as han aprendido a valorarse a sí mismos/as, sus espacios y las interacciones cotidianas que tienen con el núcleo familiar y con sus pares. Finalmente, las/os apoderadas/os destacan la importancia del aprendizaje tecnológico, el desarrollo de habilidades para el siglo XXI y la autonomía que se desprende de esta experiencia.

Por su parte, los y las docentes recalcan el aprendizaje de las familias respecto a conceptos pedagógicos que antes desconocían. Consideran como educativo el desarrollo de habilidades emocionales a través del juego, actividades lúdicas, la comunicación con la familia, la empatía y la valoración de los encuentros, tanto virtuales (en el presente) como presenciales (en el pasado). Asimismo, mencionan que el aprendizaje desde lo cotidiano puede ser significativo, en la medida que los/as estudiantes logran reconocerse a sí mismos/as y tomar conciencia sobre contexto en el que están insertos/as.

Contribuyendo con lo educativo, los y las docentes declaran incorporar en su trabajo elementos y habilidades relacionados con corporeidad, formación ciudadana, actividades de autocuidado (higiene y alimentación) y autorregulación de las rutinas en casa, dando importancia a la autonomía y la autoevaluación del estudiantado respecto a su quehacer escolar. A pesar de sus esfuerzos, los

y las docentes expresan algunas dificultades que presentan las clases remotas, por ejemplo, en relación al acompañamiento en los ritmos de aprendizaje, el logro de ciertos niveles de concentración y la efectiva organización de las tareas, dada la cantidad de personas que comparten un mismo espacio en cada hogar. Finalmente, existe preocupación por la sensación de que el aprendizaje es casi nulo en relación al currículum escolar vigente.

Considerando las ideas que refieren a las miradas de apoderadas/os y profesores/as respecto a lo educativo, queda claro que la pandemia ha generado condiciones distintas a las que se tenían consideradas para la ejecución del currículum; además, ha hecho emerger aprendizajes y habilidades que han cobrado mayor importancia debido al contexto (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal] y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC/Unesco], 2020). Por lo mismo, sería prudente tensionar o volver a mirar algunas de las macropolíticas chilenas en esta materia, de manera que la enseñanza y el aprendizaje logren dialogar con el contexto que se está viviendo. En esta línea, sería recomendable revisar la priorización curricular estipulada para los años 2020 y 2021, considerando los aspectos “que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia” (Cepal y OREALC/Unesco, 2020, p.4).

Categorías inductivas

Emociones. En el marco de esta categoría emergente, apoderadas/os y docentes se refieren a diversas ideas, expresando emociones positivas y negativas que se han gestado durante el periodo de educación remota de emergencia.

En cuanto a los aspectos positivos, las/os apoderadas/os expresan satisfacción por estar presentes en los procesos de aprendizaje de sus hijos/as y sentimientos de alegría por la implementación de espacios para la interacción de estos/as con su pares y profesores/as (clases en línea). Destacan la nostalgia de los/as niños/as en relación a situaciones cotidianas vividas con sus pares antes del COVID-19 (jugar a la pelota, colación, recreo) y, en consecuencia, mencionan la necesidad que hoy tienen sus hijos/as de relacionarse con personas fuera del núcleo familiar. Dentro

de lo negativo, señalan experimentar agotamiento por el trabajo educativo llevado desde el hogar, expresan sentir pena y lástima por las diferentes circunstancias que las familias enfrentan a causa de la contingencia, sienten preocupación por los alcances del aislamiento en la salud mental de los/as niños/as y experimentan sentimientos de culpa por la atención que pueden brindar a sus hijos/as, a causa del teletrabajo. Por último, expresan un sentimiento ambivalente respecto a la realidad actual: agradecen estar en familia, pero al mismo tiempo se sienten abrumadas/os por las rutinas individuales que deben desarrollarse dentro de un mismo espacio.

Por su parte, los y las docentes destacan la importancia de trabajar las emociones por sobre los contenidos, manifiestan sentirse constantemente preocupados/as por entregar instancias de trabajo dirigidas a evocar emociones positivas en sus estudiantes y, a la vez, hacen una crítica al Gobierno por su falta de interés en el sentir de niños y niñas, lo cual se reflejaría en las políticas educativas emanadas en estos meses. Denotan sentimientos ambivalentes respecto a la postura del Ministerio en cuanto a continuar con una evaluación traducida en calificaciones y evidencian agobio laboral por el trabajo extra que supone realizar clases remotas. Asimismo, señalan sentir molestia, disgusto y preocupación por la sobreexposición de niños y niñas a las pantallas, utilizando expresiones como “someter a niños en etapa de desarrollo” o “una situación que han tenido que sufrir”. Por otro lado, reconocen haber tenido dudas respecto a la efectividad de las clases remotas, sin embargo, hoy se manifiestan contentos/as por la retroalimentación positiva obtenida desde los/as niños/as, lo que constituye un estímulo para continuar haciendo su labor. Como lo indican Cornejo-Chávez et al. (2021), la base de los aprendizajes significativos requiere que exista un proceso afectivo entre quien enseña y quien aprende, es por ello que la labor docente y sus reflexiones acerca de la misma son intrínsecamente emocionales.

En relación a lo que ocurre en casa, los y las docentes observan aspectos positivos y negativos en la educación remota de emergencia. En cuanto a lo positivo, perciben en sus estudiantes una mayor valoración del hecho de compartir con la familia y sus pares, aunque sea a través de un medio digital. Igualmente, destacan el interés y gusto por parte de los/as estudiantes respecto a conversar cosas cotidianas y autoconocerse. En cuanto a lo negativo, los y las docentes observan estrés, frustración y cansancio, tanto en apoderadas/os como en estudiantes, debido a los problemas de conectividad y la falta de contacto físico con personas externas al núcleo familiar. Estas significaciones levantadas por los/as docentes se consideran, sobre todo en periodo de crisis

sanitaria, como una señal de alarma “para repensar el valor que tienen las emociones en el proceso educativo y cómo (...) abordarlas en la escuela, pero también desde la política pública” (Educación 2020, 2020). Asimismo, el profesorado hace hincapié en que las/os apoderadas/os se ven abrumadas/os por la cantidad de trabajo que llega desde los establecimientos y que, en algunos casos, la rutina del contexto familiar tensiona a los/as estudiantes, exacerbando su desánimo al momento de participar en los encuentros virtuales.

Rol de la familia y rol docente. Las reflexiones en torno al rol de la familia se relacionan con los cambios suscitados en el funcionamiento y la convivencia diaria del hogar, donde las/os apoderadas/os se han vuelto conscientes de los aprendizajes que van logrando sus hijos/as. Al respecto, madres y padres reconocen brechas de acceso a la educación, a causa de la falta de competencias pedagógicas que posee la familia para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el hogar, quedando al descubierto que el apoyo parental en los procesos educativos constituye un desafío complejo desde antes de la pandemia, acentuándose gravemente en la actualidad (Salas et al., 2020).

Se produce un contraste importante entre los aprendizajes que las/os apoderadas/os han logrado y aquellos asuntos que temen ignorar, ocasionando tensiones debido a las altas expectativas que ellas/os mismas/os se imponen a la hora de acompañar los aprendizajes de sus hijos/as. Dentro de estas demandas autoimpuestas se pueden incluir “la salud física y emocional, la responsabilidad por su felicidad, su desarrollo moral, académico y un largo etcétera, que aumenta la ansiedad y el miedo de equivocarse” (como se citó en Salas et al., 2020, p.10).

Por su parte, los y las docentes resaltan el rol activo y consciente de las/os apoderadas/os respecto al trabajo escolar de sus hijos/as. En palabras de Gubbins et al. (2017), los y las docentes “expresan gran valoración del aporte que las familias pueden hacer al mejoramiento de los procesos educativos y formativos que se desarrollan desde la escuela” (p.111). Sin embargo, algunos/as docentes señalan que sin conexión a internet es más difícil que el aprendizaje académico se produzca, sin importar cuánto apoyo familiar posea el o la estudiante.

Con respecto al rol docente, madres y padres otorgan gran valor a la gestión y comunicación que los/as docentes han tenido con ellos/as y los/as estudiantes, en el contexto de la crisis sanitaria. Conjuntamente, relevan la importancia del rol que cumplen los/as profesores/as en la entrega de

información pedagógica, los procesos de retroalimentación y la motivación con que enfrentan las actividades de aprendizaje. Las/os apoderadas/os reconocen la carga laboral que enfrentan las y los docentes, así como también la complejidad de materializar la enseñanza virtual con grandes grupos de niños/as. Por último, tomando en cuenta los cambios que han identificado en los roles de la familia y los/as profesores/as, se aprecia claramente un binomio educativo que ha posibilitado la educabilidad en tiempos de pandemia (Sánchez et al., 2016).

Accesibilidad. Frente a esta noción, las/os apoderadas/os dicen sentir pesar por aquellos/as niños/as que no han podido acceder a clases virtuales por no contar con acceso a internet, manifestando que este factor es una limitante en el aprendizaje. Asimismo, expresan que el Gobierno debió liberar el acceso a conexión para todos y todas, a través de una red gratuita, ya que el no hacerlo provoca exclusión educativa. Esto pone en evidencia la brecha existente en educación, la cual seguirá en aumento en este contexto de crisis donde el uso de tecnologías es imprescindible (Cabero y Ruiz, 2017). Adicionalmente, las/os apoderadas/os reconocen que el acceso a internet se ve afectado no solo por factores económicos, sino también territoriales (Cortés et al., 2020) y reparan en que las propuestas educativas emitidas por televisión, a través de la señal abierta, son más asequibles para las familias, aunque no por eso son mejores.

Del mismo modo, existe preocupación y cuestionamientos por parte de las/os apoderadas/os respecto a la limitación de recursos económicos en los establecimientos educativos durante la emergencia sanitaria. Dado que los recursos ya estaban garantizados y asignados por el Estado para el año 2020, con propensión a una educación de calidad, las/os apoderadas/os consideran que los establecimientos no debiesen tener inconvenientes monetarios para ir en ayuda de las familias. A pesar de ello, las/os apoderados reconocen la labor de los centros de enseñanza a la hora de generar diversos mecanismos para facilitar el acceso educativo a todos/as los/as estudiantes, por ejemplo, mediante el préstamo de computadores, la impresión de guías y la preparación de material físico para los/as niños/as que no tienen la posibilidad de conectarse a internet.

Por otra parte, algunas/os apoderadas/os manifiestan preocupación por el acceso que tienen los/as estudiantes a la alimentación, expresando que se trata de un tema poco abordado y que, si bien la conectividad a internet es importante, de nada sirve si algunos/as estudiantes padecen hambre. Esta situación deja en evidencia la vulnerabilidad económica en que se encuentran

numerosas familias en el país, situación que se ve acentuada por las medidas sanitarias adoptadas, las cuales han provocado una baja en el ingreso económico de las familias (Salas et al., 2020).

Por su lado, los/as profesores/as señalan que el acceso a la educación también pasa por diseñar e implementar actividades educativas comprensibles para la familia, en un lenguaje cotidiano, con materiales disponibles en el hogar, de tal manera que puedan trabajar de forma expedita con los/as estudiantes. Señalan que existe un déficit en las familias respecto al conocimiento y uso de la tecnología (celular, correo electrónico, computador, plataformas educativas, entre otros), pero también en términos de lectoescritura, denotando de esta forma que la falta de conocimiento para el uso de tecnologías es solo una de las aristas de la brecha digital en el país (Cabero y Ruiz, 2017). Por lo tanto, se deben buscar formas rápidas y fáciles de comunicación, como son el envío de mensajes de voz vía WhatsApp y la utilización de vídeos explicativos en YouTube, entre otras alternativas.

En definitiva, todas y cada una de las ideas mencionadas por apoderadas/os y docentes vienen a contribuir y a constituirse como sugerencias “para fortalecer la implementación de acciones que, en las condiciones actuales, preserven el derecho a la educación de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes, y salvaguarden su salud, seguridad y bienestar integral durante la emergencia” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, p.2).

Solicitudes y propuestas educativas

Considerando todas las percepciones mencionadas con anterioridad, las/os apoderadas/os y docentes levantan algunas solicitudes que emanan de sus reflexiones y que vienen a favorecer el accionar educativo en contexto de pandemia.

En primer lugar, las/os apoderados solicitan al Gobierno que se tome en cuenta la opinión de la comunidad de madres, padres y apoderadas/os y que se realicen encuestas a las/os docentes a través del Colegio de Profesores, para así impulsar propuestas que provengan de la visión conjunta de apoderadas/os y profesores/as. Además, demandan mejoras en la accesibilidad a condiciones digitales adecuadas para la implementación de clases remotas.

En segundo lugar, las/os apoderadas/os solicitan a las instituciones educativas, ya sean colegios o jardines, que provean instancias de esparcimiento virtual para los/as estudiantes (como son los recreos), donde puedan conversar sin supervisión de apoderadas/os o docentes, dado que han perdido ese espacio íntimo de intercambio. Con respecto a las universidades, piden que haya una reformulación en los programas de formación inicial docente, para que los/as nuevos/as profesores/as cuenten con herramientas profesionales que les permitan un óptimo desempeño en cualquier contexto (tradicional o de emergencia). Desde la perspectiva de las/os apoderadas/os, los acuerdos internacionales que asume el país no decantan en la formación docente ni en la formación universitaria en general: no se prepara a los y las estudiantes de pedagogía para poder cumplir esos acuerdos ni para enfrentar la realidad del aula cuando llega el momento.

Finalmente, las/os apoderadas/os solicitan a las y los docentes incorporar dentro de sus prácticas de aula la temática del COVID-19, para ayudar a los/as niños/as a comprender lo que está pasando, entender por qué se adoptan ciertas medidas y saber cómo podemos enfrentar la pandemia.

En cuanto a las reflexiones de los y las docentes, estos/as proponen al Gobierno que garantice el acceso a conectividad y equipos de calidad, y que se decreten más medidas en favor de la salud mental de niños/as y adolescentes. En un futuro, una vez garantizado el acceso, proponen continuar con la modalidad híbrida y, además, que exista una plataforma educativa con control parental y de libre acceso.

A las instituciones educativas, las y los docentes proponen unificar las formas de evaluar, trabajar interdisciplinariamente, relevar la importancia de las artes y las emociones, y destinar parte de los recursos monetarios a la adquisición de material concreto, para apoyar el aprendizaje de los/as estudiantes en el hogar.

Finalmente, profesoras y profesores solicitan a sus colegas que adopten nuevas estrategias para “bajar” la información pedagógica a las/os apoderadas/os de un modo más comprensible, de manera que estas/os puedan acompañar el trabajo de sus hijos/as.

Conclusiones

Actualmente, la educación remota de emergencia se ha instalado como un mecanismo para salvaguardar los aprendizajes en contexto de crisis sanitaria. Es por ello que surge la necesidad de visualizar cómo se ha ido viviendo este proceso entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Esta práctica, por ahora temporal, ha modificado las dinámicas de las familias y la labor docente, evidenciando una desigualdad social y económica que ha repercutido directamente en las posibilidades de acceder a este tipo de educación y, en consecuencia, al aprendizaje.

El estudio que hemos presentado en este artículo se centró en conocer las percepciones de docentes y apoderadas/os en torno a la nueva forma de enseñar y aprender, entregando importantes antecedentes para el análisis de las vivencias educativas en contexto pandémico. La forma en que estos actores visualizan la situación es más bien comprensiva, pues reconocen la acción educativa como una ayuda fundamental para el anclaje y la creación de “comunidad” entre la familia y la escuela. No obstante, hacen la distinción entre qué consideran aprendizaje y qué no. Desde su perspectiva, los aprendizajes formales, en tanto contenido curricular, parecieran tener mayor valor que los aprendizajes cotidianos. Sin embargo, son capaces de reconocer que el juego, las actividades lúdicas espontáneas y el desplegar las emociones, han ayudado a mitigar los efectos de la crisis sanitaria (Rodríguez Illera, 2018).

Asimismo, se identifica que existe discrepancia entre las políticas adoptadas por el Gobierno y por las instituciones educativas, pudiéndose distinguir aciertos y desaciertos que, en ambos casos, afectan directamente a la comunidad escolar. Esta divergencia de decisiones ha dejado al descubierto las desigualdades respecto a la accesibilidad y alfabetización tecnológica y las carencias existentes para aplicar uniformemente las clases remotas de emergencia (Salas et al., 2020). Ante ello, es interesante destacar que los miembros de la comunidad escolar perciben que no se les ha hecho partícipes de las formas de llevar a cabo la gestión educacional, demandando espacios para el diálogo y el acuerdo colectivo respecto a los pasos a seguir en materia de educación.

En esta línea, es preciso que la actual gestión educacional para el aprendizaje en casa, ya sea a nivel país (desde la macropolítica) o a nivel institucional (desde la micropolítica), considere instancias de participación para recoger las miradas que tienen docentes y apoderados/as respecto

a esta materia. Esto, dado que son ellos/as quienes han rediseñado y materializado las propuestas curriculares estatales durante la contingencia. Además, la práctica educativa remota que han sostenido durante los primeros meses de la pandemia les ha dado evidencia tangible (experiencia vivida) de cómo se podrían fortalecer y redireccionar los programas educativos, en términos de acceso, cobertura, tecnología y currículo, acrecentando las posibilidades de aprendizaje que hoy en día tienen los estudiantes en sus hogares.

Finalmente, a la luz de los resultados obtenidos en el estudio aquí presentado y considerando esta nueva realidad de aprendizaje, se evidencia la necesidad de establecer nuevos mecanismos, estrategias y tiempos, que garanticen y favorezcan la educación mixta y a distancia para la totalidad del estudiantado nacional. Lo anterior, a fin de disminuir las brechas de acceso tecnológico y de aprendizajes que hoy por hoy se observan en algunos centros de enseñanza, familias y, sobre todo, estudiantes. La educación remota de emergencia es un tema que acompañará por un buen tiempo a la sociedad nacional y mundial. Por lo mismo, es preciso continuar recabando información sobre esta realidad, investigando las nuevas macro y micropolíticas educativas que se habiliten en el contexto del COVID-19, además de recoger las impresiones que puedan tener los diversos actores educativos frente a dichas propuestas.

Referencias

- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf
- Cabero Almenara, J. y Ruiz Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16-30.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación,

- la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *10 Sugerencias para la Educación durante la Emergencia por Covid-19* <https://www.oaxaca.gob.mx/ieepo/wp-content/uploads/sites/75/2020/04/MEJOREDUCOVID-19-4-10-sugerencias.pdf>
- Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S. y Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 1-24. doi:10.5354/2452-5014.2021.60681
- Cortés, F., De Tezanos-Pinto, P., Helsper, E., Lay, S., Manzi, J., y Novoa, C. (2020). ¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de Internet. *Midevidencias*, 22, 1-6. <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/08/MIDevidencias-N22.pdf>
- Czerniewicz, L. (15 de marzo de 2020). What We Learnt From “Going Online” During University Shutdowns in South Africa. *PhilOnEdTech*. <https://philonedtech.com/what-we-learnt-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa/>
- Davies, L. (2011). *Understanding Education’s Role in Fragility: Synthesis of Four Situational Analyses of Education and Fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia*. International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191504/PDF/191504eng.pdf.multi>
- Educación 2020 (29 de abril de 2020). *Encuesta Educación 2020 y estado de ánimo de estudiantes ante la pandemia: 63% se siente aburrido y solo un 3% está “feliz” en casa*. Educación 2020. <https://educacion2020.cl/noticias/encuesta-educacion-2020-y-estado-de-animo-de-estudiantes-ante-la-pandemia-63-se-siente-aburrido-y-solo-un-3-esta-feliz-en-casa/>
- Gubbins, V., Tirado, V. y Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(155), 107-122. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.155.58109>
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista P. (2008) *Metodología de la investigación*. McGrawHill.

- Hodges, B. C., Moore, S., Lockee, B. B, Torrey Trust, T. y Bond, M. A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Ministerio de Educación (2020a). Fundamentación Priorización Curricular. *Curriculum Nacional*. <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-178042.html>
- Ministerio de Educación (2020b). Lenguaje 7° y 8° Básico Currículum Priorizado y Contexto Socioemocional. *Biblioteca Digital Mineduc*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15681/2020Lenguaje_7mo8vo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación (20 de julio de 2020). Nuevas Cápsulas Educativas AprendoTV. *Mineduc.cl*. <https://www.mineduc.cl/nuevas-capsulas-aprendotv/>
- Ministerio de Educación (2020c). Orientaciones Priorización Curricular. *Unidad de Currículum y Evaluación*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14477/ori_priorcurric.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, L., Cortese, I., y Gallardo, G. (2007). *Manual para profesores jefe: construyendo una alianza efectiva familia-escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. https://www.unicef.cl/archivos_documento/199/Manual%20profesores%20jefe%20conchali%20.pdf
- Rodríguez Silva, I. (2016). Educar para la vida: Un docente desde la pedagogía del amor. *Revista Universitaria Del Caribe*, 17(2), 20-25. <https://doi.org/10.5377/ruc.v17i2.3234>
- Rodríguez Illera J. (2018) Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Revista Interuniversitaria*, 30(1), 259-252. <http://hdl.handle.net/10366/138452>
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143. doi:10.5354/2452-5014.2021.60713

Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. y López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/9404/8920>

Sánchez Oñate, A., Reyes Reyes, F., Villarroel Henríquez, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 347-367. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art19.pdf>

Trillo, M. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1). <http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v4n1-trillo/293-1210-2-PB.pdf>