

PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DOCENTES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN COMUNIDADES LATINOAMERICANAS

Claudio Barrientos Piñeiro

Fundación Investiga Chiloé – Chile

Olga Lucía Agudelo Velásquez

Universidad de La Guajira – Colombia

Universidad de las Isla Baleares

Mario Ruiz Luis

Instituto de Estudios Superiores del Istmo de Tehuantepec – México

María Teresa Gatica Secaída

Universidad San Carlos de Guatemala

1. INTRODUCCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

El presente trabajo tuvo como objetivo identificar las principales condiciones, prácticas pedagógicas y estrategias didácticas movilizadas por los docentes para el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos de educación a distancia, educación no presencial o educación desde casa.

El contexto de la pandemia del COVID-19 enfrentó a la sociedad mundial a una situación de crisis generalizada, que ha trastocado todos los ámbitos de los quehaceres de la existencia humana, el estado de bienestar y la convivencia, acentuando los niveles de incertidumbre y estabilidad de la sociedad.

En lo que respecta al ámbito educativo, habernos enfrentado a la necesidad e imposición de cerrar las escuelas, trajo consigo, aparejada, la interrupción de los procesos educativos tradicionales, situación que indujo a todos los docentes y la comunidad académica en general, a salir de su zona de confort y adaptarse de una manera inmediata a un modelo educativo que no se había visualizado.

Se inicia, entonces, un camino insospechado en la gestación de un nuevo escenario educativo y un nuevo hacer docente a distancia, que con el paso del tiempo ha complejizado su abordaje, en su forma y en su fondo, ante la impotencia de los gobiernos, autoridades educativas, docentes y expertos, de no contar con el control absoluto para mitigar y disminuir el aumento de contagios y rebrotes del virus en la mayor parte del mundo. Esto generó una crisis educativa inesperada y una búsqueda ipso facto de modelos alternativos y estrategias de acompañamiento educativo para todos y todas las estudiantes, con los medios y dispositivos disponibles que poseían hasta ese entonces las instituciones educativas, estrategias que no han sido estudiadas desde las ciencias pedagógicas ni validados por la investigación.

Haber transitado en este proceso durante el año escolar 2020, impuso entonces a los docentes reconfigurar y reorientar sus estrategias didácticas, mediándolas con la virtualidad y el uso de dispositivos tecnológicos y digitales, lo que sin duda se transformó en un reto, para el cual una gran mayoría de ellos, y el sistema educativo en general, no estaba preparado, aún más, para lo cual no tenemos idea certera del impacto y los resultados de mediano y largo plazo.

Al iniciarse este nuevo trayecto, los profesores comienzan a implementar una variopinto de estrategias, acciones y actividades didácticas para abordar de la mejor forma posible el acompañamiento pedagógico y emocional a distancia para sus estudiantes, proliferando así un hacer docente basado principalmente en la improvisación, con prácticas no probadas y abordadas con precarios conocimientos que garantizaran una preparación de la enseñanza y una didáctica efectiva y eficiente.

Es a partir de este nuevo escenario socioeducativo desde donde nacen las principales inquietudes que movilizan este estudio, el que abarca los ámbitos de la preparación, desarrollo, evaluación y seguimiento de la enseñanza a distancia, tras lo cual hemos indagado para intentar responder a cuestiones tan importantes como: ¿Cómo se organizan entre docente para coordinar y articular el proceso de enseñanza? ¿De qué manera lo docentes planifica sus clases virtuales? ¿Cuál es el nivel de competencias que poseen para el manejo de dispositivos digitales? ¿Qué han hecho para fortalecer sus competencias TIC? ¿Cuáles son las necesidades de formación que requieren hoy los docentes para enfrentar un sistema de educación a distancia? ¿Qué medios utilizan para compartir y recepcionar el material educativo? ¿Cuánto tiempo diario dedican a la preparación de clases virtuales? ¿Cuánto tiempo diario utilizan en brindar acompañamiento a distancia? ¿Qué

estrategias utilizan para realizar seguimiento educativo a sus estudiantes? ¿Qué instrumentos y/o procedimientos utilizan para realizar las evaluaciones de sus estudiantes? ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los docentes para el desarrollo del acompañamiento pedagógico a distancia? ¿Qué estrategias han implementado para incorporar a los padres en este nuevo proceso educativo?, entre otras no menos importantes.

2. EJES DEL ESTUDIO

2.1. Eje 1- Características de la muestra

En esta investigación la población estuvo conformada por los docentes que laboran en instituciones educativas que atienden los niveles de preprimaria, primaria, básica y media; tanto públicas como privadas, del área urbana y rural de México, Chile, Colombia y Guatemala. Para constituir la muestra se utilizó muestreo intencionado, por características de acceso, disponibilidad, interés, conocimiento y experiencia acerca del problema y del tema por investigar. Así, la muestra se consolidó de la siguiente manera: 100 docentes del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, México, provenientes de los municipios de Unión Hidalgo y Juchitán; 117 docentes de los 10 municipios de la provincia de Chiloé, Chile; 574 docentes de los 22 departamentos de la República de Guatemala, 628 docentes estudiantes de la especialización y la maestría virtual en Tecnologías digitales aplicadas a la educación de la Universidad de Santander, Colombia. El total de la muestra llegó a los 1419, en donde están representados docentes de los cuatro países participantes, en su gran mayoría del sector público (82.5%), docentes de los diferentes niveles educativos y de los contextos urbano y rural (exceptuando México que solo contó con muestra del sector urbano).

Los años de experiencia de los docentes van desde 1 hasta 36 años, distribuidos de manera muy equitativa. La coincidencia en mayor número de docentes se concentra en 30 años, en Chile, Guatemala y Colombia. Sin embargo, si se habla de experiencia específica, en cuanto a educación virtual o a distancia, previa a la pandemia es muy variable en los 4 países, en el nivel muy alto, sobresale Colombia, seguido de Guatemala, México y Chile. Éste último presenta porcentaje significativo de docentes sin experiencia.

2.2. Eje 2- Modificación de aspectos pedagógicos

En cuanto a los aspectos pedagógicos modificados, debido a la educación a distancia que se inició a trabajar desde marzo 2020, se indican los siguientes: Metodología, horario de clases, recursos, comunicación, actividades, contenidos, evaluación. Estos aspectos son coincidentes en los docentes. Significativamente, la modalidad de trabajo pedagógico empleado por ellos fue el trabajo individual en los 4 países participantes.

La pandemia obligó a retomar nuevas formas de educar, a diseñar nuevas estrategias de aprendizaje, a partir del cambio brusco de pasar de la presencialidad hacia la educación a distancia, virtual o híbrida, convirtiendo la experiencia de docentes y estudiantes en el conocimiento y vivencias de diversas formas de adaptación del proceso educativo. (Rama, 2020).

En lo procedimental, los docentes expresan haber modificado aspectos como la organización del tiempo, estructuración y organización de la clase, incorporación de nuevas estrategias metodológicas innovadoras, integración con el uso de las TIC y las formas de evaluar e instrumentos de evaluación, elementos que por sí mismos son dables de profundización en nuevos estudios. En este sentido, la educación virtual invita a innovar y diseñar modificaciones en el proceso de interacción entre docentes y para que los estudiantes protagonicen su propia formación. Para ello fue necesario estar actualizados y adaptar el hecho educativo a la educación a distancia con la ayuda de las herramientas virtuales disponibles. (Mullo, 2018). De igual forma, los docentes debieron modificar otros aspectos desde lo actitudinal: aumentaron su compromiso y responsabilidad frente al acto educativo, por ende su apertura y disposición a la mejora, persistencia, tolerancia, flexibilidad y autoformación.

Cacciavillani (2020) afirma que la educación virtual está emparentada con la educación a distancia o con la de la enseñanza por correspondencia, para impartir formación académica a quienes no tenían la facilidad de ingresar a la educación presencial. En la pandemia, con la educación a distancia, virtual o híbrida, da oportunidad de acceder a la educación para todos. Si los cambios aplicados a los diseños pedagógicos son acertados, se garantiza y se demuestra la calidad en el aprendizaje digital. (García, 2017).

Por otra parte, los docentes han visibilizado un serie de dificultades que han debido sortear para llevar a delante el desarrollo de un adecuado acompañamiento pedagógico: El principal de ellos es la carencia de señal de Internet y problemas de conectividad, tanto en las zonas urbanas como rurales, carencia de disponibilidad de dispositivos computacionales por parte de los estudiantes, falta de apoyo de los

padres en el hogar, falta de espacios físicos adecuados para el desarrollo de las actividades escolares en el hogar, desinterés de los estudiantes para realizar un trabajo escolar a distancia, debilitadas competencias digitales de los estudiantes. Es aquí donde se empieza notar una carencia de formación en habilidades para el siglo XXI y recursos que permitan cerrar las brechas tecnológicas.

2.3. Eje 3- Rol y liderazgo. Unidades técnico-pedagógicas y directores/as

Respecto a esta temática, se pudo analizar la información obtenida de los países que cuentan con Unidades Técnico-Pedagógicas¹, los cuales son: Chile, Guatemala y México, en este último se le denomina Comisión Técnico-Pedagógica. En el caso de Colombia no se formuló la pregunta porque no existe una comisión de esta naturaleza.

Evalutando y valorando el rol y liderazgo de las Unidades Técnico-Pedagógicas, se observa que en Chile sobresale en la escala más alta que es 7, con un porcentaje de 22%, mucho mayor al de Guatemala y México que es de 6.4% y 4%, respectivamente. Según lo expresado por los docentes, de todos los elementos que inciden en un bajo resultado de la valoración hacia estos equipos profesionales, destacan: el desconocimiento del tema de educación a distancia, y la falta o nula comunicación entre los docentes y la Unidad Técnico-Pedagógica.

Una explicación del resultado chileno puede entenderse mejor de acuerdo con lo que Beltrán (2014, p.943), quien señala sobre la educación chilena, precisamente, cuando refiere que en las Unidades Técnico Pedagógicas:

...el jefe de la unidad técnica pedagógica, debe ser un profesional con un claro dominio de conocimientos y competencias pedagógicas, puesto que debe apoyar al director, al respecto: supervisa el trabajo de los docentes, planifica y coordina con los profesores actividades relacionadas con la enseñanza, vela por la implementación del currículum, entrega apoyo académico, entre otros.

Lo anterior da pauta para valorar el papel que desempeña la Unidad Técnica Pedagógica en la práctica educativa que realizan los docentes. Con relación a la información del liderazgo directivo, la aceptación que Chile obtuvo es alta en

¹ Docente o Equipo de profesionales de la educación con destacado conocimiento y dominio técnico-pedagógico que se ocupa/n del fortalecimiento de esta área en los establecimientos educacionales.

comparación con los otros países, pues, obtuvo un 91.4% de porcentaje, frente a un 8.6% contradictorio; de ahí, es seguido por Colombia 83.3 % favorable, 16.7 % negativo; Guatemala con 77.7 % favorable, 22.3% desfavorable; y, México con 76% de buena aceptación, 24 % sin reconocimiento a favor; siendo este último, el país más desfavorecido en este sentido.

Al hacer el contraste entre Chile y México, es necesario reconocer, según Sepúlveda y Aparicio (2017, p.4), con respecto al país andino, que:

...el Ministerio de Educación chileno, desde hace años, promueve la capacitación profesional, de los actuales directores a través del desarrollo de talleres organizados por las universidades locales, y el desarrollo de programas de diplomado y master en el área de gestión educacional, financiado a través del Plan de formación de directores.

En el caso de México, de todos los factores señalados de parte de los docentes para justificar tal resultado, especifican que el factor determinante es el desconocimiento del director escolar sobre el trabajo a distancia; en este contexto, Torres (2021) argumenta que el área directiva en México efectivamente es un segmento profesional que recibe menor atención en programas de profesionalización y desarrollo.

Otro tema interesante que surgió de este proceso investigativo fue la capacidad de los docentes para elaborar su material didáctico digital. La encuesta se aplicó en 2021, entonces, se infiere que los docentes ya poseían cierta experiencia en el tema, porque ya contaban con un año trabajando en esta dinámica, y este indicio se pudo comprobar en los resultados. En el ejemplo de Chile, hubo una similitud de resultados tanto en la valoración alta, como en la media con 46% y 45.8% respectivamente; en los resultados de Colombia, sobresale del resto, porque la valoración alta fue de 80%; Guatemala, tuvo un porcentaje alto de 53.9 %; y México, como caso distinto, su valoración media sobresalió con un 51%, por encima del alta que fue de 21%.

2.4. Eje 4- Competencias profesionales y necesidades de formación

En la información que concierne a este eje temático, se pudo comprobar en el caso de todos los países, que sobresalió la autoformación hecha de manera informal e individual, esto quiere decir que cada uno de los docentes decidió formarse bajo su propia cuenta, prepararse por sí mismo: Colombia en 67.7 % y Guatemala con 55.9% como las más destacadas. En el aspecto que señala la capacitación que el

Estado brindó, los docentes de Colombia reconocen con 43.6% de mayor nivel el aporte de formaciones desde el gobierno, y en México con el menor nivel en 18%. Frente al cuestionamiento de si seguirían utilizando las estrategias y las herramientas aprendidas en el periodo postpandemia, al respecto hubo una mayoría considerable hacia el sí. En Chile un 87.3%, votó por el Sí, y con el no un 12.7%; Colombia con un 90.3% con un sí de respuesta, y 9.4% no; Guatemala, 81.4% Sí, 2.4% tal vez, y 16.2% no; y, finalmente, México 69% sí, tal vez un 5% y 26% no.

A partir de los resultados, podemos afirmar, de acuerdo con Bravo (2021, p.5) que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son complementarias de la educación presencial tradicional, pero súbitamente con la Covid-19 se convirtieron en la única forma emergente para dar cumplimiento a la responsabilidad del Estado de impartir educación en el contexto de las restricciones de movilidad impuestas por la pandemia.

Con base en lo expuesto, el papel del docente fue indispensable para poder salir adelante en este escenario de pandemia; en el primero, por la autoformación generada ante la necesidad de cumplir con los grupos escolares y, en el segundo, por el apoyo de las Unidades Técnico-Pedagógicas.

2.5. Eje 5- Estrategias didácticas y evaluativas para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

El WhatsApp se ha popularizado bastante, por su uso práctico, conocido y sencillo, que, en las respuestas de los docentes, y en el área educativa hizo que muchos lo utilizaran como una herramienta para compartir actividades, tareas, llamadas y más. Fue elegida con un 96%, de todas las más nombradas, seguida del correo electrónico y la forma presencial para la entrega de trabajos.

Aunque este medio de comunicación instantánea sea conocido, no podemos asegurar que sea efectivo, pensando en todas las características que el trabajo educativo posee. Y esto ocurre por factores como: el desconocimiento de otras plataformas o herramientas digitales, o también por no querer explorar más posibilidades. Porque incluso el WhatsApp no solo es utilizado por el alumno, sino también por el padre de familia y para múltiples situaciones comunicativas.

Los procesos de seguimiento, retroalimentación y evaluación continua han cobrado gran relevancia, una vez que, en este escenario educativo el rol de los docentes ha mutado a lo tradicionalmente conocido. Si bien, estos procesos se llevan a cabo a través de los distintos medios y herramientas digitales disponibles, es pertinente

potenciar sustancial y rigurosamente su foco formativo, ya que tanto, seguimiento, retroalimentación y evaluación, deberán ser los ejes centrales de todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Era necesario ver el alcance de lo enseñado, sobre lo que los alumnos podían comprender, y de forma específica, aprender. Entonces, por esa situación, muchos docentes consideraron estrategias para conocer sobre ello. Desde realizar video llamadas de manera permanente, entrega de cuadernillos, y hasta visitas domiciliarias. Esto, acompañado también de formas concretas para evaluar, como exámenes en línea, entrega de formulario, o evaluación presencial con cada uno de los alumnos.

2.6. Eje 6- Vinculación de los padres de familia

Los padres de familia se han interesado, o han estado más cerca de la educación de sus hijos y han buscado la forma de conocer con mayores detalles la modalidad actual en educación, esto es, educación a distancia, con sus dispositivos tecnológicos y todas sus circunstancias. En esto, lo más importante es hacer que cada padre de familia haga un compromiso con la educación de sus hijos, se integre en este aprendizaje y evite la deserción escolar. Los beneficios de la educación a distancia, híbrida o virtual ha relevado y visibilizado la importancia del trabajo colaborativo. De esta forma, como se ha mencionado, se avanza en la actualización tecnológica, en el cambio de paradigma, y se va preparando a todos hacia una nueva era en la que los padres de familia deben ser, concretamente, parte elemental del proceso.

Una de las formas de comprometer e incorporar a los padres de familia fue con la firma de convenios, llamadas telefónicas, orientación de cómo apoyar el trabajo de los estudiantes, participación en grupos de WhatsApp; los cuales tienen como objetivo promover un mayor acercamiento y apoyo de ellos a sus hijos y que los resultados de aprendizaje sean más efectivos.

Con base en la experiencia vivida, se puede señalar que el docente fue el promotor de la participación de los padres en las actividades que pretendía establecer con los alumnos. Porque de alguna forma u otra, pudo resaltar diferentes ámbitos o niveles de participación de cada uno de ellos. Y es por eso que, en los resultados obtenidos, el 68% de los profesores tuvo una estrategia para la participación de los padres, contra un 32% que no. Y las más relevantes fueron, las pláticas constantes.

CONCLUSIONES

Los encargados y/o responsables técnicos pedagógicos desempeñan un rol preponderante para apoyar y coordinar el trabajo de los docentes hacia una preparación y desarrollo de una enseñanza de calidad. Esta labor es altamente valorada por los docentes. Sin embargo, es necesario fortalecer, des de un punto de vista de la eficiencia y la cohesión profesional, el trabajo técnico pedagógico con foco colaborativo, que permita consolidar la labor docente para el desarrollo de un proceso educativo en una modalidad híbrida, e incluso en presencialidad.

Los directores han demostrado poseer mayor liderazgo pedagógico que los jefes y/o responsables técnicos de esta área, lo que denota que su labor ha mutado progresivamente desde un foco de gestión administrativa hacia uno de carácter más pedagógico. Sin perjuicio de esto, se deben priorizar programas de formación que tributen a potenciar más y mayores competencias que dialoguen con un paradigma educativo multidimensional, de entornos digitales, y en particular, en procesos de enseñanza aprendizaje en contextos de post pandemia.

Durante el período de pandemia, los profesores recibieron mayor apoyo de los Directores, que, de las otras autoridades ministeriales, lo que generó mayor confianza en el trabajo realizado desde la virtualidad. Ha sido evidente la necesidad de desarrollar nuevas competencias, que permitan afrontar los retos y desafíos en contextos de educación a distancia, los que cada día son más demandantes y requieren de adaptabilidad inmediata. El trabajo en modalidad híbrida constituye doble esfuerzo para estar al día en la tecnología y el modelo educativo actual.

La preparación y desarrollo de la enseñanza han ocurrido de manera individual. Los docentes han demostrado escaso interés por el trabajo colaborativo, situación que se refleja en procesos de retroalimentación pedagógica, como también en lo relativo a la formación continua y fortalecimiento de competencias digitales.

La competencia digital aquí se entiende como la habilidad para gestionar información y transformarla en conocimiento, usando los medios tecnológicos y apropiándolos con unos propósitos claros de aprendizaje, determinando cuándo, cómo y para qué utilizarlos (Santos, Carreño y Camargo, 2016). Actualmente, de manera paulatina se ha avanzado en el fortalecimiento de estos elementos deficitarios.

Un factor primordial que impidió el desarrollo de su trabajo fue el desconocimiento de las plataformas digitales, y sobre todo el interés por aprender. Considerando los resultados de otras investigaciones realizadas en la Provincia de Chiloé, Barrientos y Campos (2020), señalan que, *un 75,8% de los docentes afirma haberse abierto a explorar otras metodologías de enseñanza y un 59,6% reconoce haber fortalecido sus conocimientos tecnológicos*. Estos datos parecen estar relacionados con la alta valoración que declaran los docentes respecto de sus competencias digitales. Sin perjuicio de esto, es urgente atender a la formación permanente de todos los docentes, en especial de aquellos con competencias digitales disminuidas, toda vez que los permanentes avances de la tecnología y las comunicaciones impone mantenerse en un proceso de aprendizaje continuo. Y además, porque los docentes aceptan que no se tiene la formación para diseñar recursos y clases que cumplan con los requerimientos tecnológicos y pedagógicos de los ambientes virtuales de aprendizaje que se requieren hoy, lo cual concuerda con el estudio realizado en Paraguay, en donde la mayoría de los docentes calificó el hecho de asumir repentinamente las clases no presenciales como un compromiso profesional ineludible, en donde intentaban frecuentemente replicar la experiencia de la clase presencial (Picón, Caballero y Sánchez, 2021).

Los docentes cambiaron los métodos y metodologías de enseñanza ante la necesidad de implementar la educación a distancia o virtual, redujeron el tiempo de las clases, utilizaron técnicas de evaluación acordes a la modalidad, adquirieron equipo tecnológico y aprendieron a utilizarlos de manera eficiente y actualizaron las competencias tecnológicas para impartir docencia virtual. A pesar de haber modificado ciertos aspectos para mejorar la planificación de la enseñanza en esta modalidad, se evidencia que algunas de ellas, no responden a los componentes de la planificación de educación a distancia o virtual.

Los docentes se han desafiado en la utilización de herramientas tecnológicas para la enseñanza, al menos en la operatividad de éstas. La utilización de herramientas digitales gratuitas (correo electrónico, redes sociales, WhatsApp, plataformas educativas, etc.) han sido el gran soporte para llevar a cabo la educación a distancia, en lo que ha comunicación efectiva se refiere. Sin embargo, reconocen que les falta mucha formación y capacitación para avanzar en el uso de estrategias didácticas con mayor intencionalidad pedagógica. En muchos casos esa formación se ha dado motivada por la inmediatez y de manera desarticulada entre tecnología y pedagogía. Esta situación, concuerda con la de los docentes de Ecuador, según estudio en el

cual, los docentes desarrollaron espacios en red digital para enseñar y aprender generando entornos de calidad mediante aplicaciones digitales (L. Monsalve & M. Aguasanta, 2020).

A todo lo mencionado, es importante promover una cultura de la indagación, que dé la posibilidad de contar con más herramientas digitales que potencien la vinculación entre maestro y alumno. Un canal de comunicación más amplio, efectivo y quizá hasta menos costoso.

Los procesos de seguimiento, retroalimentación y evaluación continua se han tornado relevantes. En este escenario educativo el rol de los docentes ha mutado a lo tradicionalmente conocido. Si bien, estos procesos se llevan a cabo a través de los distintos medios y herramientas digitales disponibles, es pertinente potenciar sustancial y rigurosamente su foco formativo, ya que tanto, seguimiento, retroalimentación y evaluación, deberán ser los ejes centrales de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de situaciones, no pudieron dejarse desapercibidas porque es menester del que enseña saber qué tanto es lo que el otro aprende, para mejora del proceso de enseñanza.

La incorporación de los padres al proceso educativo a distancia de los estudiantes es un ámbito poco estudiado, por tanto, no se cuenta con referencias afines. Las escuelas deben buscar estrategias que tributen a una incorporación que responda a las necesidades de apoyo educativo desde el hogar y asistencial. No es suficiente, para el éxito escolar de los estudiantes, mantener contacto permanente con los padres, a través de medios virtuales, solo para transmitir información. Es preponderante la incorporación de los padres al proceso escolar a distancia, como lo expresa Failache (2020) en un estudio realizado en Uruguay: en este período el acceso a los espacios virtuales depende especialmente de las posibilidades del hogar y del apoyo familiar.

Por otro lado, el internet se ha transformado en un servicio imprescindible para el desarrollo de los procesos educativos. La ausencia y mala recepción de este insumo, además de la falta de dispositivos en los estudiantes en un alto porcentaje del territorio, evidencia la desigualdad con que muchos niños deben enfrentar sus actividades escolares, principalmente en los grupos sociales con menos recursos económicos.

Difícilmente se podrá ver efectividad en el trabajo a distancia, o éxito en las actividades que el docente plantea al alumno en esta modalidad. Es imperativo tener acceso digno a internet, y a otros servicios básicos para la supervivencia.

Los maestros dieron a conocer que la principal razón que dificultó el trabajo fue la carencia de internet, y en el caso de contar con él, las fallas o mala recepción.

Finalmente, los docentes han transitado, han aprendido, han experimentado, se han formado y seguirán utilizando los conocimientos, estrategias y/o herramientas aprendidas durante este tiempo. Muchos son los interrogantes que se plantean respecto a la nueva normalidad en la educación, igual, se tendrán que seguir enfrentando retos relacionados con conectividad, accesibilidad, desvinculación de las familias, desinterés de los estudiantes por el trabajo académico a distancia, pero sin duda, la necesidad de fortalecer las competencias digitales de docentes y estudiantes estará en el foco de atención de todos en los próximos años.

REFERENCIAS

- Barrientos, C. y Campos, M. (2021). Condiciones del acompañamiento docente y el escenario educativo ante la actual crisis sanitaria COVID-19: El caso de la Provincia de Chiloé. José Antonio Marín Marín, Juan Manuel Trujillo Torres, Gerardo Gómez García, Natalia Campos Soto (Coord.). *Hacia un modelo de educación sostenible en educación*. Editorial Dykinson S.L. 111-124.
- Beltrán, J. Carlos. (2014). Factores que dificultan la Gestión Pedagógica Curricular de los jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 939-961.
- Bravo, J. (2021). Educación en línea, pandemia y rezago. *El financiero*. <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/Educacion-en-linea-pandemia-y-rezago-20210806-0033.html>
- Cacciavillani, M. (22 de abril de 2020). ComparaSoftware. <https://blog.comparasoftware.com/historia-de-la-educacion-virtual>
- Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185> (Original work published 20 de mayo de 2020)
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes Adaptativo y móvil. *RIED. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 09-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>

- Monsalve, L. y Aguasanta, M. (2020). Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela The new learning ecology in the curriculum : the digital age at school. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 19 (1), 4-16.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>
- Mullo, V. (2018). *La importancia del uso de las plataformas virtuales en la Educación Superior*. Atlante. <https://www.eumed.net/es/revistas/atlante>
- Picón, G. A., González de Caballero, G. K., y Paredes Sánchez, J. N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu UTIC*, 8(1), 139–153.
<http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>
- Rama, C. (2020). La nueva educación híbrida. *En Cuadernos de Universidades*, 11. Ciudad de México: Unión de Universidades de América Latina y El Caribe, 2020.
- Santos, A. R. P., Carreño, J. D., & Camargo, C. A. (2016). Modelo espiral de competencias docentes TICTACTEP aplicado al desarrollo de competencias digitales. *Hekademos: revista educativa digital*, (19), 39-48.
<https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/issue/archive>
- Sepúlveda F., Aparicio C. (2017). El desafío de los directores de las escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional, hacia un enfoque distribuido. *Rev. Gestión de la Educación*, 7 (2), 1-19.
- Torres, C. (2021). *Los directores escolares exitosos en México*.
<https://transferencia.tec.mx/2021/12/09/los-directores-escolares-exitosos-en-mexico/>