



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**DISEÑO DE UN PLAN DE ACCIÓN VINCULADO A LA INTEGRACIÓN DE LAS
TICS QUE FORTALEZCA EL PLAN DE DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE EN EL LICEO POLIVALENTE MANUEL RODRÍGUEZ, DE LA
COMUNA DE TILTIL**

AFE para optar al grado de Magíster en Gestión Educacional

SARA HIDALGO AGUIRRE

**Profesor Guía:
Rodrigo Sánchez.**

Santiago de Chile, 2022

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	5
1.0 INTRODUCCIÓN.....	6
2.0 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
2.1 Diseño de un plan de acción que integre a las TICs	9
2.2 Pregunta de investigación	10
2.3 Objetivo general	10
2.3.1 Objetivos específicos:	11
3.0 MARCO TEÓRICO.....	12
3.1 Una aproximación hacia la contextualización y conceptualización sobre las TICs	12
3.1.1 Contextualización sobre las TICs.....	12
3.1.2 Conceptualización sobre las TICs.....	14
3.2 Antecedentes educativos sobre la utilización de las TICs en un contexto de pandemia	16
3.2.1 Medidas internacionales	16
3.2.2 Medidas nacionales	18
3.3 Contextualización desde una perspectiva de derecho respecto a la formación profesional docente sobre las TICs.....	20
3.3.1 Una mirada hacia el derecho de educación de las/os estudiantes, en contexto de pandemia.....	20
3.3.2 Apostar por el desarrollo profesional docente como una apertura a concretizar el derecho de educación de las/os docentes.....	22
3.4 Una aproximación hacia el diseño de un plan de desarrollo profesional docente	24
3.4.1 Marco legislativo del plan de desarrollo profesional docente	24
3.4.2 Elementos para el diseño de un plan de desarrollo profesional docente.....	26
3.4.3 Enfoque de derechos para el diseño de un plan de desarrollo profesional docente	28
4.0 METODOLOGÍA.....	33
4.1 Recopilación y análisis de información	34
4.1.1 Técnicas de recolección de información	34
4.2 Universo y Muestra	35

4.3 Validez y confiabilidad.....	37
5.0 RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.....	39
5.1 Contextualización de las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez ...	39
5.1.1 Las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez previo al contexto de pandemia	39
5.1.2 Las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez durante el contexto de pandemia	40
5.2 Desafíos para la integración de herramientas necesarias para el aprendizaje y uso de las TICs	42
5.2.1 Aprendizaje y uso de las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez	42
5.2.2 Elementos a integrar en el plan acción de desarrollo docente del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez	43
6.0 PLAN DE ACCIÓN DE LAS TICS PARA FORTALECER DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DEL LICEO POLIVALENTE MANUEL RODRIGUEZ	46
6.1 Introducción.....	46
6.2 Fundamentación del Plan de Acción.....	47
6.3 Metodología y objetivo general del diseño del Plan de Acción.....	48
6.4 Líneas de acción y actividades	48
6.5 Evaluación.....	50
7.0 DISCUSIÓN ENTRE EL LA PROPUESTA DEL PLAN DE INTERVENCION Y EL MARCO REFERENCIAL.....	52
7.1 Enfoque de derechos: Desde lo teórico hacia lo práctico	52
7.2 Diseño de un plan de acción: Desde la verticalidad hacia horizontalidad en la gestión educativa	53
8.0 CONCLUSIONES FINALES.....	55
BIBLIOGRAFÍA	58
ANEXOS.....	67
Anexo N°1: Formato de pauta de entrevistas semiestructuradas: Equipo directivo y docente del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, comuna de Tiltil.....	67
Anexo N°2: Matriz analítica de las entrevistas semiestructuradas.	68

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	36-37
Tabla 2.....	49-50
Tabla 3.....	51

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	26
Figura 2.....	31

RESUMEN

El presente proyecto de Actividad Formativa Equivalente tiene como finalidad profundizar en la problemática sobre la inexistencia de un plan de acción centrado en la integración de herramientas necesarias para el aprendizaje y uso de las tecnologías de la información y comunicación, que fortalezca el plan de desarrollo profesional docente en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil. Por ello, se pretende diseñar este plan desde un enfoque de derechos, que invita a reconocer las experiencias y percepciones de las/os docentes frente a este fenómeno educativo. Para la realización de esta investigación, se utilizará una metodología cualitativa basada en una investigación-acción, utilizando las técnicas de recolección de información de las entrevistas semiestructuradas y la revisión bibliográfica; que permiten profundizar y encontrar las herramientas necesarias para la realización de este plan de una manera contextualizada y pertinente. Por último, se espera que al término de esta investigación se pueda realizar e implementar el plan de acción para el mejoramiento del plan de desarrollo profesional docente.

PALABRAS CLAVES: TICs, Desarrollo Profesional Docente, Plan de Acción, Enfoque de Derechos, Tiltil.

1.0 INTRODUCCIÓN

A finales del año 2019, en Wuhan, China comenzó el contagio de un virus que hoy conocemos como Covid-19, que se acrecentó hasta llegar a todos los países del mundo y que luego se transformaría en una pandemia (OMS, 2020). Para enfrentar esta crisis sanitaria, se han tomado medidas económicas, sociales, de salud, políticas, ambientales y educativas. Con respecto a esta última, el cierre de las escuelas fue una de las medidas transversales a nivel mundial, afectando así a la presencialidad de las clases y por tanto su funcionamiento normal (Bustamante et al., 2021).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) -en adelante UNESCO- a finales de marzo del año 2020, en el mundo habían más de mil quinientos millones de estudiantes afectados por el Covid-19 y que tuvieron que dejar de ir a las escuelas, lo que se traduce en un 89,4% del total de los y las estudiantes inscritos en 184 países que se quedaron sin clases presenciales. Esta situación mundial, trajo consigo grandes consecuencias y/o transformaciones para el proceso de aprendizaje-enseñanza de los y las estudiantes.

En el caso de Chile, la cifra de estudiantes sin clases presenciales a esa fecha era de 4.891.091 (UNESCO, 2020). Por ende, y como medidas desarrolladas, la UNESCO orientó a los diversos países para implementar opciones de aprendizaje abiertas, flexibles y a distancia, a través de las plataformas educativas de los ministerios de educación de los países del mundo. La mayoría de estas medidas tienen relación con clases virtuales y educación por televisión. En Chile particularmente, las medidas tomadas van en la línea con el uso de las Tecnologías de la información y comunicación -en adelante TICs- como: las clases virtuales, programas de televisión para niños de básica, entrega de cuadernillos para escuelas rurales, lo que se traduce en la entrega de herramientas que permitan un aprendizaje oportuno (MINEDUC, 2020).

Ahora bien, este proceso no ha sido fácil, ya que estudiantes y docentes se han visto envueltos en una serie de dificultades para poder llevar a cabo las clases y la concretización de cualquier tipo de aprendizaje, en especial debido a la brecha digital existente. Respecto a esto, ya Arriazu en el año 2015 expresó que este tipo de brecha se puede categorizar como una brecha social “remite a contextos económicos, políticos, sociales y culturales concretos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar su propia dimensionalidad” (Arriazu, 2015, p. 228). Esta brecha se ha visto materializada en un sinfín de noticias y reportajes centrados en niños y niñas que, por ejemplo, se han tenido que subir a los techos o a un cerro para obtener una mejor señal (Cea et al., 2020).

Sin embargo, poco se ha profundizado en las dificultades que han tenido los/as docentes para enfrentar las clases online en este contexto de pandemia, que significó un cambio abrupto desde la presencialidad a la virtualidad, considerando que nadie estaba preparado para una pandemia mundial. Ante este panorama, los/as docentes se vieron obligados a incluir las herramientas tecnológicas para poder interactuar tanto con los/as estudiantes como con sus colegas, muchos de ellos teniendo que aprender solos (Mendiola, et al., 2020). Desde la encuesta realizada por Educar Chile, se indica que a la fecha de 2020 sólo el 18% de los docentes está haciendo clases en vivo y el 22% envía clases grabadas (EducarChile, 2020) aunque no se mencionan los motivos, se infiere por la literatura nacional que podría ser por dos razones: i) ya sea porque los estudiantes no tienen acceso a herramientas tecnológicas, o bien, ii) los/as docentes no sepan utilizarlas.

Con respecto a este último aspecto, y a partir de una revisión documental nacional se puede indicar que, si bien existe literatura sobre la relación entre formación docente y TICs, entre los cuales se encuentran autores/as como: Quiroz (2017), Cabello, Ochoa y Felmer (2020), Tapia, Campaña y Catillo (2020) y Herrera, Fernández y Seguel (2018), entre otros. La bibliografía sobre la relación que se puede construir entre el plan de desarrollo profesional docente y las TICs se presenta bastante escasa, dejando un gran vacío teórico-práctico sobre este

fenómeno educativo. Por ello, se realiza la importancia de esta investigación que busca conocer las percepciones y experiencias de los/as docentes para diseñar un plan de acción que integre a las TICs y fortalezca el plan de desarrollo profesional docente.

De acuerdo con lo anterior, en la presente Actividad Formativa Equivalente -en adelante AFE- se pretende elaborar un plan de acción sobre el aprendizaje y uso de las TICs para fortalecer el plan de desarrollo profesional docente desde una perspectiva de derechos, en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tilttil. Esto, con la finalidad de contribuir a la solución de la problemática ya relatada, pues las y los docentes no pueden hacer clases o usar metodologías relacionadas con las tecnologías, por falta de formación respecto a las herramientas pedagógicas para aprender a usarlas.

Por ello, este informe se organizará en seis momentos. En primer lugar, se contextualiza la problemática central del diseño del plan de acción en la comuna de Tilttil. Para pasar en segundo lugar, al marco teórico que contará con secciones sobre la contextualización-conceptualización de las TICs, antecedentes educativos sobre el uso de las TICs, una contextualización desde una perspectiva de derechos sobre el plan de desarrollo profesional docente, y una aproximación al diseño del plan mencionado. Con todo ello, se agregará las secciones de la metodología, que incluye un paradigma cualitativo con un estudio de caso del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tilttil mediante entrevistas semiestructuradas y revisión documental. Los resultados elaborados serán a partir de un análisis de contenido y para aumentar la validez interna de la investigación se realizará una triangulación de información. Luego, se presenta el plan de acción sobre las TICs para fortalecer el plan de desarrollo profesional docente, y en el siguiente apartado, se realiza una discusión sobre los temas tratados. Por último, se presentarán las principales conclusiones que se presentan para la implementación del plan de acción sobre las TICs.

2.0 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este apartado se realizará una contextualización general sobre la problemática que presenta actualmente en el territorio nacional, específicamente en la comuna de Tiltil con el diseño de un plan de acción que integre a las TICs para fortalecer el plan de desarrollo profesional docente desde un enfoque de derechos. De esta forma, a continuación, se mencionan los elementos sobre: la pregunta de investigación, el objetivo general, y los objetivos específicos.

2.1 Diseño de un plan de acción que integre a las TICs

Como se pudo observar en el apartado anterior, el contexto nacional ha sido impactado fuertemente por la pandemia de Covid-19, especialmente en el área educativa, generando que muchos/as niños y niñas han visto vulnerado su derecho a la educación. Sin embargo, también ha provocado visualizar una problemática poco abordada a nivel nacional, que es el derecho de las y los docentes para seguir educándose en diversos ámbitos, entre ellos se presenta actualmente las herramientas de las TICs.

A partir de un estudio realizado en agosto del año 2020 por EducarChile y CircularHr, se puede corroborar que más del 65% de los/as docentes encuestados/as señalan que no han recibido las suficientes capacitaciones en relación con el uso de las TICs, incluso teniendo las herramientas tecnológicas para hacerlo. Sumado a ello, se menciona que desde los propios establecimientos no se proponía como relevante -previamente a la pandemia- la realización de estos tipos de capacitaciones (EducarChile, 2020).

Esta situación problemática ha impactado fuertemente a las comunas con un contexto de mayor complejidad social, territorial y/o educativo. De aquí, que la comuna de Tiltil en el último tiempo, se ha presentado a nivel nacional como un territorio con escasez hídrica, y al inicio de este año 2022 fue declarada como zona rezagada que posiciona el área educativa como una dimensión problemática, por ejemplo, la asistencia a educación pre-escolar corresponde a un 49%, la asistencia

a educación media corresponde a un 72%, un 23% ingresa a educación superior y de estos, un 75% logra terminarla (PLADECO, 2015).

Frente a este fenómeno educativo sobre el uso de las TICs por parte de las/os docentes, es importante la innovación en el plan acción para el desarrollo profesional docente. Esta apuesta teórica-práctica se puede situar contextualmente en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez que cuenta con un plan de desarrollo profesional docente, sin embargo, no se encuentra actualizado y no contempla el área de las TICs como una dimensión crucial para el proceso de aprendizaje-enseñanza de la comunidad educativa (Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, 2006).

A partir de esa problemática, es que la presente investigación educativa pretende elaborar un plan de acción complementario al plan de desarrollo docente, con la finalidad de contribuir en los derechos de las/os docentes en su formación profesional para la utilización pedagógica de las TICs, ante el retorno de las clases y/o un nuevo panorama de pandemia. De ahí, la importancia de que tiene el conocer las experiencias que han tenido los/as docentes acerca de las TICs, y las percepciones sobre los elementos necesarios para incluirlos en el plan de acción, teniendo como contexto el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil.

Por ende, esto implica realizar la siguiente pregunta y objetivos para el diseño propuesto en esta investigación AFE:

2.2 Pregunta de investigación

¿Qué elementos debe contener el plan de acción para fortalecer el plan de desarrollo profesional docente del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil respecto a las tecnologías de la información y comunicación?

2.3 Objetivo general

Diseñar un plan de acción que integre las tecnologías de la información y comunicación para fortalecer el plan de desarrollo profesional docente desde un

enfoque de derechos en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil.

2.3.1 Objetivos específicos:

1. Identificar las percepciones y experiencias del equipo docente a través un diagnóstico sobre el uso de las TICs, en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil.
2. Identificar los elementos que el equipo docente considera relevante dentro del plan de acción que fortalezca el plan de desarrollo docente sobre el uso de las TICs, en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil.
3. Elaborar el Plan de Acción que fortalezca el plan de desarrollo profesional docente a partir de lo mencionado por el equipo docente del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil.

3.0 MARCO TEÓRICO

El presente apartado desarrolla una perspectiva teórica para establecer el diseño de un plan de acción sobre la formación pedagógica de las/os docentes con respecto a las TICs, para el plan de desarrollo profesional docente del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil, desde una perspectiva de derechos. Por ello, se trabajarán los siguientes puntos: la contextualización-conceptualización de las TICs, antecedentes educativos sobre el uso de las TICs, una contextualización desde una perspectiva de derechos sobre el plan de desarrollo profesional docente, profundizando en una aproximación al diseño del plan mencionado.

3.1 Una aproximación hacia la contextualización y conceptualización sobre las TICs

3.1.1 Contextualización sobre las TICs

A modo de contextualización, de las primeras veces que se habló sobre las TICs como políticas en los gobiernos, fue en el gobierno de Túnez en el año 1998, donde la Unión Internacional de Telecomunicaciones -en adelante UIT- (2003) resolvió celebrar la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. En esta instancia se dejó por escrito el compromiso de los gobiernos del mundo en construir una sociedad de la información integradora a través de: i) potenciar el conocimiento y las TICs al servicio del desarrollo, ii) fomentar la utilización de la información y del conocimiento para el logro de los objetivos de desarrollo acordados internacionalmente, y iii) hacer frente a los nuevos desafíos de la sociedad de la información en los planos nacional regional e internacional (UIT, 2003).

Luego en el año 2001 nuevamente la UIT decidió celebrar esa cumbre en dos fases, la primera en 2003 y la segunda en 2005 en la ciudad de Ginebra. El objetivo fue redactar y propiciar una declaración explícita de voluntad política, así como tomar medidas concretas para sentar las bases de la sociedad de la información para todos. En esa declaración se definió que uno de los puntos centrales del plan de acción sería definir políticas nacionales, para garantizar la plena integración de las

TICs en todos los niveles educativos y de capacitación (UIT, 2003). Por su parte, la segunda cumbre tuvo por objeto poner en marcha el Plan de acción de Ginebra, encontrar soluciones y alcanzar acuerdos en materia de gobierno de internet, mecanismos de financiación, seguimiento y aplicación de los documentos de Ginebra y Túnez.

A nivel de América Latina y el Caribe, las dos cumbres fueron útiles como base para intensificar los esfuerzos en favor de la elaboración de un enfoque regional del desarrollo de sociedades de la información y así se plantea en la Declaración de Bávaro, aprobada en la Conferencia Ministerial Regional Preparatoria de América Latina y el Caribe para la Cumbre Mundial sobre la sociedad de la información (UIT, 2003). Un punto destacable es que se elaboró el Plan de Acción Regional sobre la Sociedad de la Información en América Latina y el Caribe (eLAC) que tiene por objetivo cumplir una función intermediaria entre las metas de la comunidad internacional, acordada en las cumbres mencionadas anteriormente -desde ese momento a la fecha se han desarrollado tres versiones, las del año 2007, 2010 y 2015-.

Respecto de esos planes y el ámbito educativo, se estableció en el plan del año 2007 que se diera prioridad en avanzar en la conectividad de los centros educativos, en donde se propusieron capacitaciones, establecimiento de redes de investigación y educación, y el desarrollo científico y tecnológico. En el plan del año 2010 se define que la parte educativa y el uso de las TICs tienen máxima prioridad, ya que se consideraba que estas podrían proveer a la educación una mejora en la calidad y también avanzar en la equidad y en la sociedad de la información. Finalmente, en el plan del año 2015 se establece que debe existir una expansión de la conectividad de banda ancha y uso de redes en los establecimientos de enseñanza de la región, la capacitación del cuerpo docente, el desarrollo de contenidos y aplicaciones y el apoyo a la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE) (Sunkel, et al. 2013).

A partir de esta contextualización, en Chile particularmente, se implementó a nivel general La Agenda Digital desde el año 2003, sin embargo, en el contexto de educación se comenzó con el plan RED ENLACES en el año 1992 con el propósito de establecer una red escolar de comunicaciones mediante computadoras para estudiantes y docentes de los liceos, y también entre estos y el mundo exterior (Cox, 2000). De esta forma, recapitulando los distintos contextos se puede apreciar que las políticas sobre las TICs, tanto internacionales como nacionales, han sido cada vez más una prioridad a nivel internacional -aún más en contexto de pandemia-, pero se observan de manera crítica las recientes y acotadas que han sido las mayorías de las políticas que han abordado esta temática.

3.1.2 Conceptualización sobre las TICs

El concepto de las TICs ha tenido diversas definiciones, por ello, es relevante poder conocer un poco más de este componente. Según, Tello (2011) es un término que explora toda forma de tecnología usada para crear, almacenar, intercambiar y procesar información en sus varias formas, tales como datos, conversaciones de voz, imágenes fijas o en movimiento, presentaciones multimedia y otras formas.

Mientras que para Cebreiro (2007), las TICs se vinculan con cuatro medios básicos: las telecomunicaciones, la informática, la microelectrónica y los multimedia. Cabe señalar que, esta conceptualización plantea que cada uno de estos medios giran de forma interactiva y conectada, lo que permite alcanzar nuevas realidades comunicativas, y potenciar las que pueden tener de forma aislada.

Sin embargo, para efectos de este informe, la definición que se utilizará es la de Pérez et al. (2019) quienes dicen que las TICs son “la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro, acceso y presentación de datos, información y contenidos en forma alfanumérica, imágenes, videos, sonidos, aromas, vibraciones, temperaturas, movimientos, acciones a distancia” (p. 202). Permitiendo a través de esta definición, realizar una comprensión de una manera

más general sobre lo que conlleva el fenómeno de las TICs en los contextos educativos.

A partir de las definiciones señaladas se puede desprender, la gran utilidad que tienen las TICs al tener gran alcance en un mundo globalizado -en el que actualmente nos encontramos-. De hecho, Duarte (2008) menciona que las TICs deben aprovecharse para el desarrollo óptimo de la sociedad, para que así se impulse el potencial que tienen las personas en sus diferentes dimensiones, y así también “afianzar la prosperidad económica con equidad y el fortalecimiento democrático con transparencia y justicia social” (Duarte, 2008, p.157).

En el área educativa se potencia aún más la relevancia que tienen las TICs, según Cabero y Ruiz (2017) las TICs hacen posible un mejor aprendizaje entre quienes competen la comunidad educativa, rompiendo las barreras de espacio y tiempo, ofreciendo acceso a la información, a los materiales desde sitios remotos, ofreciendo un entorno inclusivo (personas con algún tipo de discapacidad, personas migrantes, entre otros). Por lo que, desde este artículo, se destaca su propuesta de que

se debería insistir en la importancia de conocer las habilidades que poseen los sujetos en el empleo de las TIC y formular en base a ellas, planes de formación y capacitación en competencia digital, intentando minimizar la brecha cognitiva relacionada con las diferencias entre aquellos que siendo capaces de utilizar sus destrezas digitales no lo llevan a cabo. (Cabero y Ruiz, 2017, p. 26)

Con respecto al desafío indicado sobre las TICs para minimizar las brechas cognitivas, Arriazu (2015) va más allá del espacio educativo, he indica que la brecha digital tiene como principales situaciones problemáticas: el entorno, el acceso y el uso de las TICs. Es que el presente proyecto AFE apuesta por avanzar en los planes

de formación y capacitaciones en torno a la competencia digital para las/os docentes -en el caso chileno a través del plan de desarrollo profesional docente-.

3.2 Antecedentes educativos sobre la utilización de las TICs en un contexto de pandemia

3.2.1 Medidas internacionales

A partir del comienzo del fenómeno por Covid-19 se tomó como principal medida mundial el cierre de las escuelas, por lo que, la UNESCO (2020) dispuso como lineamiento internacional que los diversos países del mundo tenían el deber de implementar opciones de aprendizaje abiertas, flexibles y a distancia, principalmente mediante las plataformas educativas de los ministerios de educación de los países.

Por ello, las medidas transversales en el área educativa estaban en la línea de la educación remota, es decir, mediante el uso de internet y el uso de las TICs en general. Esta situación se puede ilustrar a través de las distintas acciones realizadas por algunos de los contextos internacionales, que se presentan a continuación:

- En el **continente europeo**, específicamente en España: Se ha generado un proceso de fortalecimiento educativo para los y las estudiantes que hayan quedado rezagados durante la pandemia. El proyecto *Rossinyol* se inserta en este proceso, permitiendo que los y las estudiantes puedan acudir a tutorías -realizadas por estudiantes universitarios-, y así prevenir el abandono de sus estudios (Universidad de Girona, 2020).
- En el **continente africano** se puede observar que: Kenia, en el campo de refugiados de Dadaab, se han impartido clases mediante un sistema de radios (ACNUR, 2020). En Mali se han distribuido radios solares y kits escolares destinados a niños/as que viven en campos de refugiados (ACNUR, 2020). Y, en Egipto, se otorgaron paquetes de internet para

teléfonos móviles a niños/as refugiadas, para que pudieran acceder a herramientas educativas y a reuniones por la plataforma ZOOM (CRS, 2020).

- En el **continente asiático**, se puede visualizar que: Siria, los/as docentes han estado enviando las lecciones por WhatsApp a los/as niños/as refugiados (Riaño, 2020). En Turquía, se han transmitido las clases por radio, canales de televisión y mediante transmisiones online por medio de la Red de Información Educativa (Parlamento Andino 2020).
- En el **continente de América Latina**, se puede indicar que: Ecuador ha implementado el plan “Aprendamos juntos en casa”, que ha permitido integrar 160 canales de televisión educativos, acompañamiento a los docentes, un portal educativo, mil radios educativas para las zonas rurales, entre otras (Ministerio de Educación de Ecuador, 2020). En Perú, se implementó el plan “Aprendo en casa” -similar al anterior- pero cuenta con el apoyo de Amazon, Microsoft, Google y Telefónica, que han ofrecido licencias de software, espacio en la nube y acceso a sus plataformas educativas (MINEDUC, 2020). El caso de Uruguay se ha destacado en Latinoamérica, ya que cuenta con el plan Ceibal -creado desde el año 2007- que garantiza a cada NNA una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo (CEIBAL, 2020).

En general, la mayor parte de las medidas tomadas en los países mencionados son acciones transversales que apuntan al canal de conexión para entablar una actividad educativa, siendo las TICs el principalmente medio. De esta manera, lo que antes de la pandemia se pensaba como una posibilidad en la innovación educativa pasó a convertirse en la realidad de la gran mayoría de los países del mundo.

No obstante, este fenómeno ha acrecentado con fuerza diversas problemáticas educativas anteriores y actuales. Dentro de ellas, el autor De Armas (2017) señala que las capacitaciones dentro de la gestión escolar deberían ir más allá del espacio académico -se indica que se utiliza mayormente en las prácticas pedagógicas-, sino

que también debe incidir en el área administrativa. Sin embargo, con el panorama contextual de la pandemia se reforzó que uno de los principales desafíos es la formación pedagógica para la utilización de las TICs, de ahí, la importancia que tiene “identificar las problemáticas que viven los docentes y estudiantes de nuestro medio, para estar en condiciones de tomar decisiones razonadas, razonables e informadas por nuestra realidad” (Mendiola et al., 2020, p.18).

3.2.2 Medidas nacionales

A partir del comienzo del fenómeno por Covid-19 en Chile y siguiendo las experiencias internacionales, el Ministerio de Educación -en adelante MINEDUC- tomó como principal medida el cierre de las escuelas. Esta situación afectó la suspensión de clases en 13.723 establecimientos de educación parvularia, básica y media (Canales, 2021). Ante ello, en Chile algunas de las medidas que se generaron en torno a los espacios educativos son:

- Se creó una plataforma llamada “Aprendo en línea”, la cual consiste en: libros digitales, materia de todos los niveles escolares, radio, juegos educativos, televisión (que se encuentra tanto dentro de la plataforma, como en canales de televisión), entre otras.
- Se realizaron rebajas a los planes de telefonía móvil para que los y las estudiantes puedan conectarse de manera online, aunque como es frecuente, este en algún minuto se acaba y se debe volver a comprar una bolsa de megas.
- Se han entregado computadores a estudiantes de séptimo básico de colegios públicos y subvencionados, -aunque esta medida es una política implementada desde el año 2009 y no es para todos los estudiantes-. Además, el internet que viene con el computador sólo tiene una duración de 11 meses, por lo que luego de eso, es la persona beneficiaria y/o su tutor el que debe hacerse cargo de pagar por internet.

- Se crearon cuadernillos de juegos y experiencias de aprendizaje, con la finalidad de que los contextos sin acceso internet puedan acceder a materiales educativos.
- Entre otras iniciativas que se puede ver en detalle en el documento de (Canales, 2021).

Estas medidas han sido de cierta manera acciones aisladas y del momento, sin una articulación de continuidad -solamente se excluye la política mencionada anteriormente-. Sin embargo, se observa una escasa mirada sobre las medidas en torno a las capacidades a los y las docentes para la utilización de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede indicar que previo a la pandemia se consideraba la relevancia que tenía el vincular las tecnologías digitales con el proceso de aprendizaje-enseñanza (Cerdea y Saiz, 2018).

Como se mencionó anteriormente, el proyecto ENLACES es una primera experiencia nacional que vincula estas temáticas, y en el trascurso de la pandemia, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - en adelante CPEIP- levantó el Proyecto Nuevo Catálogo de Acciones Formativas que aborda dentro de sus 4 temáticas la “Gestión local del desarrollo profesional docente para directivos” (MINEDUC, 2020). No obstante, ambas son iniciativas externas a los espacios educativos, y esta última, no cuenta con una oferta específica para el uso de las TICs por parte de las/os docentes.

Por ello, se observa como una oportunidad de innovación apuntar al diseño de un plan de acción -enmarcado en el plan de desarrollo profesional docente- para enfrentar la problemática de la formación pedagógica por parte de las/os docentes al momento de utilizar las TICs, nuevamente en el espacio educativo y/o en contexto de otro escenario como la pandemia por Covid-19. También, porque se estaría apuntando a visibilizar a un gran vacío teórico-práctico que se relaciona con la construcción del Plan de Desarrollo Profesional docente y las TICs.

3.3 Contextualización desde una perspectiva de derecho respecto a la formación profesional docente sobre las TICs

3.3.1 Una mirada hacia el derecho de educación de las/os estudiantes, en contexto de pandemia

A partir de Ruiz (2020) se plantea que se puede tomar como punto de inicio el hecho de que “todas las personas tienen derecho a la educación debido a que las capacidades para interpretar el mundo y actuar en él resultan esenciales para la vida humana. Al considerar a todas las personas, se subraya en este punto el principio de igualdad” (Ruiz, 2020, p. 47-48). Sin embargo, frente a la actual pandemia de Covid-19 se ha visto un cuestionamiento sobre la concretización del derecho a la educación.

Desde investigaciones internacionales, Espinoza (2020) en su artículo “*Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España*” propone un Plan de Digitalización de la enseñanza a nivel nacional, que contemple no sólo a los/as estudiantes, sino que también a los/as docentes, que conste de la entrega de computadores e internet a ambos grupos. Esta propuesta es muy importante de considerar, puesto que para que efectivamente se pueda dar una educación a distancia de calidad, los/as docentes deben manejarse de manera oportuna en el área de la digitalización. Luego se propone una priorización curricular, que en Chile particularmente si se realizó, sobre todo para los estudiantes de alta vulnerabilidad. Y, por último, se encuentra como medida la constitución de programas de refuerzo académico dirigidos a los/as estudiantes que tienen más dificultades, ya sea por el hecho de proceder de entornos socialmente vulnerables y/o por poseer algún tipo de discapacidad (Espinoza, 2020).

En cuanto al contexto latinoamericano, uno de los estudios que preside en Latinoamérica es un estudio que se realizó desde Argentina, llamado “*Marcas de la Pandemia: El derecho a la educación afectado*” donde su autor Ruiz (2020) analiza las implicancias que ha tenido la pandemia del Covid-19 sobre el ejercicio del

derecho a la educación y la relación de este con el acceso a las TICs. En este sentido, menciona que hay dos tipos de recursos que brindan las TICs, la primera es la que se vincula con la infraestructura necesaria (equipamiento y conectividad para acceder al contenido educativo), y el segundo tipo se refiere a la posibilidad de una apropiación relevante de las TICs, algo que debería ser equitativo, “desde el enfoque de derecho a la educación en la medida que favorezca aprendizajes equivalentes entre los estudiantes” (Ruiz, 2020, p. 55). Un punto a resaltar es que, indica que la vulneración del derecho a la educación por parte de los/as estudiantes puede ser provocada por las diferentes brechas existentes, tales como la de infraestructura, de conectividad, de posibilidades de espacios formativos por partes de los docentes y estudiantes sobre los recursos tecnológicos, que es uno de los puntos importantes que he mencionado en este informe. Todo lo anterior lo expresa en la siguiente cita:

Es importante reconocer que el mayor riesgo es que no se contemplen profundamente las condiciones de emergencias (sanitarias, sociales, psicológicas y tecnológicas) generadas por la pandemia del Covid-19, ya que ello afectará el ejercicio del derecho a la educación y sus implicancias formativas para el desarrollo humano. (Ruiz, 2020, p. 57)

En similitud y concordancia a lo mencionado anteriormente, Álvarez et al (2020) analiza en los resultados de su investigación *“Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19”* en Argentina, que si bien los Estados tomaron medidas respecto a la educación en Pandemia, estas fueron reactivas y descoordinadas, por lo que concluye que si antes de la pandemia la educación estaba marcada por la segregación, este tipo de escenarios potencia las consecuencias de los déficits que ya existen y da cuenta de cómo las desigualdades van en aumento y por otro lado menciona que la inclinación de la tecnología fuese un superador de las dificultades para ciertos sectores y condiciones, pero que lamentablemente no se cumplen estas condiciones en la totalidad de las instituciones educativas, especialmente en los

sectores más vulnerables, haciendo hincapié en la profunda diferencia de los segmentos.

En cuanto a las investigaciones chilenas que vinculen la pandemia con la educación, aún hay muy pocas, sin embargo una de ellas, denominada “*Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile*” escrita por Quiroz (2020) que reafirma todo lo que se ha mencionado de las investigaciones anteriores, la desigualdad que se ha dejado entrever producto de la pandemia, haciendo hincapié en que los sectores socioeconómicos bajos, medios bajos y medios, se ha profundizado aún más la desigualdad en educación, ya que deben acceder, pero con limitaciones más altas que un/a estudiante que tiene todo a su favor, en este sentido o se accede con limitaciones a la educación virtual o bien es no tener acceso al derecho a la educación. De todas maneras, es importante mencionar que aún faltan más investigaciones que revelen la desigualdad que se ha producido por la pandemia Covid-19 en relación al acceso a la educación, ya que es importante tener otras perspectivas que amplíen la visión que se tiene respecto a la vulneración al derecho de educación por parte de las/os docentes.

3.3.2 Apostar por el desarrollo profesional docente como una apertura a concretizar el derecho de educación de las/os docentes

Frente a la situación de vulneración al derecho de educación por parte de las/os docentes, y al desafío de apostar por la formación profesional docente para abordar las TICs. Es pertinente contextualizar que, ya desde el año 2015, la autora Swing indicaba que a nivel de América Latina las TICs no han sido priorizadas, provocando que las/os docentes no estén formados en el uso de las TICs para fines pedagógicos (Swig, 2015).

Para ejemplificar esta situación problemática, se puede observar en una investigación realizada en Colombia que una de las competencias menos desarrolladas por las/os docentes es el contenido digital (Martínez y Garcés, 2020). De igual modo, en un estudio desarrollado a nivel universitario en México, se indica

que uno de los componentes más problemáticos para estos actores educativos es la tecnológica (39.7%) -como acceso a internet, la disposición de equipos, los conocimientos de plataformas educativas, entre otras- (Mendiola et al., 2020).

Por ello, las mayorías de investigaciones a nivel internacional que abarcan las opiniones y/o experiencias de los/as docentes, señalan que, requieren de una formación pedagógica para el uso de las TICs (Mendiola et al., 2020; Martínez y Garcés, 2020; Canales, 2021), comprendiendo este concepto como el para qué y por qué utilizar las TICs (Ferrada et al., 2021) en un contexto educativo. Sumado a ello, se releva la importancia que tiene la integración de las TICs desde una gestión en el liderazgo escolar, es decir, que el equipo directivo sea capaz de establecer las condiciones mínimas para lograr el cambio y la innovación educativa (Hepp et al., 2017).

En el caso de Chile, se puede observar que previo a la pandemia se contaba con la experiencia de Enlaces que consistía en proporcionar apoyo pedagógico permanente y programas de entrenamiento a los/as directores y administradores educativos. Sin embargo, Hepp et al (2017) plantea que las mayorías de las escuelas han sido receptoras de políticas sobre las TICs, dejando un espacio reducido a la creación interna de programas, proyectos y/o políticas en esta temática.

Esta situación se ha intensificado a partir de la llegada de un contexto de pandemia, Ramos et al. (2020) indica que los/as docentes han tenido una experiencia muy limitada en torno al uso de las TICs, debido a que, existen escasas capacitaciones y/o formación previa sobre la temática. Con respecto a estos dos aspectos, sobre la formación previa se puede mencionar que una alta proporción de planes de estudio no integra en absoluto las TICs (Cabello, et al, 2020). A su vez, se puede corroborar son escasas las acciones formativas que apuntan al desarrollo profesional docente en el ámbito pedagógico, en los espacios educativos (Canales, 2021).

De esta forma, como plantea Canales (2021) uno de los desafíos a nivel de establecimiento educacional es definir un marco para abordar las competencias digitales docentes mediante la implementación de planes de desarrollo profesional docente y formación continua. En el caso del presente proyecto AFE, se acotará a al derecho a la educación de los/as docentes en el desarrollo profesional que se puede generar al interior de los establecimientos educativos.

3.4 Una aproximación hacia el diseño de un plan de desarrollo profesional docente

En este apartado se pretende abordar los elementos centrales que están presentes al momento de diseñar un plan de desarrollo profesional, con la excepción de una integración de una perspectiva de derecho. Por ello, a continuación, se presenta en un primer momento el marco legislativo en que se enmarca este plan, para que en un segundo momento se detalle el ciclo que presenta este plan -profundizando en la fase/etapa 1 y 2-, y con ello, cerrar en tercer momento con una mirada de derecho al plan.

3.4.1 Marco legislativo del plan de desarrollo profesional docente

En el año 2016 se promulga la Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente para Chile, promoviendo como una de sus acciones la elaboración de planes que aborden el desarrollo profesional docente en cada establecimiento educacional del país (Ley N.º 20903, 2016). Estos planes tienen como horizonte discursivo el trabajo entre pares, así como también promocionar la reflexión pedagógica entre los/as docentes con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes.

Específicamente en el artículo N°11 de la ley mencionada, se señala que “los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas” (Ley N.º 20903, 2016). De esta manera, se comprende al desarrollo profesional con el crecimiento por parte del profesorado en conocimientos

pedagógicos que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto de los estudiantes como de ellos mismos (Laitón, et al., 2017), y uno de los mecanismos para concretar esta propuesta es la creación de planes de desarrollo profesional docente por parte de las comunidades educativas.

Este panorama legislativo se refuerza con fuerza en las disposiciones entregadas por el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) con respecto a la gestión escolar, dentro de las cuales se presenta la dimensión desarrollo de las capacidades profesionales, donde se especifica que los establecimientos educacionales: “Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo” (MINEDUC, 2015, p.22).

Sin embargo, desde Ruffinelli (2016) se puede visualizar que la ley comprende a la profesión docente de manera integral, pero que se caracteriza por una combinación entre un enfoque orgánico y gerencialista del desarrollo profesional, como se puede ejemplificar este último con una regulación de la calidad -de los egresados- según instrumentos de control, y un escaso mejoramiento de las condiciones del ejercicio profesional. Un punto para resaltar es que se observa como una excepción que la formación continua se presenta en el discurso como un derecho, a partir de criterios de pertinencia y calidad para lograr una integralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido este marco legislativo, aparece como oportunidad discursiva para innovar en el área educativa principalmente en la gestión de desarrollo profesional docente, considerando la formación gratuita, pertinente y de mejora continua se extiende el derecho a seguir perfeccionándose por parte del cuerpo docente para la mejora de su enseñanza (Martínez et al., 2018).

3.4.2 Elementos para el diseño de un plan de desarrollo profesional docente

A partir del documento “*Diseño de un plan de desarrollo profesional continuo*” desarrollado por MINEDUC (2016) se puede observar un ciclo para fomentar el desarrollo profesional a través de 5 fases/etapas, como se presentará a continuación -en la Figura N°1-, sin embargo, para este proyecto AFE se tendrá en consideración el punto 1 y 2 que engloban el proceso de diseño del plan:

Figura 1

Ciclo de fases para el plan de desarrollo profesional docente



Nota. La figura muestra las fases para el diseño de un plan de desarrollo profesional docente. Fuente: MINEDUC (2016).

Con respecto al primer punto, MINEDUC (2016) propone que es pertinente realizar un diagnóstico participativo donde se identifique con los equipos educativos cuáles son las necesidades que presentan los/as docentes en función a los requerimientos de las/os estudiantes; para después definir los objetivos específicos que orientarán al plan. En esta fase, es central que primero se identifique el objetivo principal que pretende abordar el plan de desarrollo profesional, de ahí la importancia de revisar los lineamientos estratégicos que se presenta en el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento educacional.

Teniendo esta recolección de información a partir de los propios actores educativos, continua la segunda fase/etapa que comprende el diseño del plan de desarrollo profesional propiamente. Se plantean diversos procesos que deben realizarse para lograr una estructura clara y concisa con el plan, MINEDUC (2016) señala:

- ❖ Definir responsable (responsable(s) y roles para cada integrante)
- ❖ Definir los contenidos
- ❖ Definir destinatarios
- ❖ Establecer las modalidades a utilizar (talleres, co-enseñanza, observaciones y retroalimentación), Definir los objetivos específicos de cada iniciativa, Identificar los/as encargados/as.
- ❖ Definir instancia de formación (dónde y cuándo)

A partir de estas dos fases/etapas se puede visualizar discursivamente el potencial que tiene el diseño de un plan de desarrollo profesional docente, al proponer una participación activa de los actores educativos. Sin embargo, se podría cuestionar el proceso de evaluación que se presenta como una instancia final, perdiendo instancias significativas como podría ser integrar una evaluación de proceso para conocer las experiencias y percepciones de los equipos profesionales sobre la calidad e integralidad del diagnóstico y de la propuesta del plan.

Por otro lado, los planes de desarrollo profesional docente son herramientas de gestión educativa que permite disponer de un periodo no lectivo, para preparar el trabajo en el aula, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje, evaluar y retroalimentar para mejorar estas (MINEDUC, 2019). Lo cual, se presenta como una ventaja considerable al momento de plantear una innovación desde una perspectiva de derecho en el diseño de este tipo de plan, ya que considera una participación significativa de los actores educativos.

En esta misma línea, orientan a los líderes de los centros educativos a realizar prácticas para avanzar en el conocimiento profesional contextualizado de los

docentes y permite la reflexión y mejora de las prácticas pedagógicas. Para estos fines el CPEIP, promueve las siguientes metodologías: 1. Comunidades de Aprendizaje Profesional, 2. Estudio de Clases, 3. Club de Video, 4. Investigación - Acción, 5. Caminatas Pedagógicas, 6. Coaching entre pares, 7. Visitas al Aula y 8. Rondas Instruccionales. (MINEDUC, 2019). En este caso se eligió investigación-acción, teniendo presente la experiencia desarrollada por docentes en comuna de la Región de la Araucanía de Chile, que lograron generar un informe escrito respecto a sus experiencias y prácticas pedagógicas (Labra y Peña, 2009).

Por todo lo anterior, es fundamental entender la importancia que tienen los planes de desarrollo profesional docente, sobre todo en el contexto actual de pandemia que estamos viviendo, en donde toda la comunidad educativa ha tenido que adaptarse a una educación vía remota. De ahí, se visualiza la importancia de tener un plan de acción que fortalezca y enriquezca el plan de desarrollo docente, permitirá el derecho de las personas, no sólo de los estudiantes a acceder a clases, si no de los profesores para que puedan seguir perfeccionándose y poder contribuir al aprendizaje de los/as estudiantes.

3.4.3 Enfoque de derechos para el diseño de un plan de desarrollo profesional docente.

Frente al desafío de diseñar el plan de desarrollo profesional docente desde una concretización del enfoque de derechos, debido a que, la pandemia visualizó que el contexto neoliberal impacta con fuerza a las estructuras educativas -en palabras de Mejía (2021) una sindemia (crisis por pandemia y crisis social)-. Provocando desde lo propuesto por Mejía (2006) una despedagogización y la desprofesionalización, que tendría como uno de sus reflejos que los/as docentes apuesten por priorizar lo individual, en desmedro del trabajo colaborativo (Galaz y Carrasco, 2021).

Por ello, es relevante tener una crítica hacia esta situación, y por ello, es pertinente comprender qué se entiende por el enfoque basado en derechos humanos. En primer lugar, Abramovich (2004) sostiene que:

El enfoque de derechos humanos apunta esencialmente a ese otorgamiento de poder por la vía del reconocimiento de derechos. Una vez introducido este concepto en el contexto de la adopción de políticas, la razón fundamental de la reducción de la pobreza ya no procede simplemente del hecho de que ciertos sectores sociales tienen necesidades, sino también de que tienen derechos, atribuciones que dan origen a obligaciones jurídicas de parte de otros (...). Se procura cambiar la lógica de la relación entre el Estado y aquellos que se beneficiarán con las políticas. No se trata sólo de personas con necesidades, que reciben beneficios asistenciales o prestaciones fruto de la discrecionalidad, sino titulares de derechos que tienen el poder jurídico y social de exigir del Estado ciertos comportamientos. (Abramovich, 2004, p. 10)

En este sentido, extrapolando esta conceptualización al ámbito educativo, se establece que el enfoque de derecho se hace más presente que nunca en el área educativa, puesto que es un derecho fundamental el poder acceder a la educación. Además, según Tomasevsky (2003) indica que la importancia de dicho enfoque en materia educativa puede facilitar indudablemente que se conceda prioridad a la educación de todos los NNA -considerando el derecho de las/os docentes a seguir educándose-. De ahí que, la perspectiva de derechos debe ser consistente y convertirse en políticas públicas que se requieren para su realización y con las garantías que preserven su más completa exigibilidad (Scioscioli, 2014).

Frente a esta propuesta sobre el enfoque de derechos, se realiza una validación en los sujetos de derechos de la comunidad educativa recogiendo las necesidades y/o intereses de cada uno de los actores. Sin embargo, se podría preguntar ¿cómo concretizar un proceso de diseño del plan de desarrollo profesional docente a partir

de un enfoque de derechos? Desde una revisión en la literatura, se pueden presentar los siguientes lineamientos -que estarán presentes en el diseño del plan de acción de las TICs-:

A partir de la UNESCO (2007) se considera dos dimensiones claves para lograr una educación desde un enfoque de derechos: 1) relevancia, comprendida como el respecto a los derechos humanos; y 2) pertinencia, que invita a comprender los contenidos desde el territorio y sus propios actores. Sumado a ello, Edwards (1991) propone que la evaluación tiene objetivo “analizar el pasado para diseñar o re-diseñar el futuro en función de acciones educativas que se traducen en políticas, proyectos o programas” (Edwards, 1991, p.40), respondiendo a los factores señalados anteriormente.

También, se puede observar los diversos niveles de participación que puede estar involucrado el/la docente en el proceso de diseño del plan de desarrollo profesional docente, sin embargo, para concretizar un enfoque de derechos el presente proyecto AFE propone ir hacia una participación resolutive. Como se muestra en la Figura N° 2:

Figura 2

Niveles de participación para el diseño del plan de desarrollo profesional docente

INFORMATIVO	•Entregar información necesaria a los actores de la comunidad escolar sobre determinados temas, decisiones, noticias, etc.
CONSULTIVO	•Obtener la opinión de los actores de la comunidad escolar.
PROPOSITIVO	•Recibir ideas y propuestas concretas de los actores de la comunidad.
RESOLUTIVO	•Tomar decisiones en conjunto con la comunidad escolar. Compartir responsabilidades.

Nota. La figura muestra los niveles de participación para el diseño del plan de desarrollo profesional docente. Fuente: MINEDUC (2016).

Con lo mencionado, y desde una perspectiva teoría crítica y/o pedagogía crítica se potencia un profesional reflexivo y crítico, donde se invita a que los/as profesores/as puedan reflexionar sobre las políticas educativas preguntándose ¿en qué medida éstas favorecen la construcción de una sociedad más humana, justa y democrática?, por ello, se comprende al docente “como un profesional reflexivo y crítico, que se responsabiliza por su quehacer, es decir, sabe los por qué y los para qué de su actuar como docente” (Assaél, 2008, p.115).

De ahí, se levanta la importancia de una formación del desarrollo profesional, y con ello posicionar al docente como sujeto de derechos en los espacios educativos. Se orienta que esta práctica debe de velar por:

la pedagogía como un territorio propio y amplio, en donde él produce su práctica, su saber, su experiencia con su comunidad, configurándose así como sujeto de poder y de saber, dando paso a procesos de sistematización y producción de saber con los cuales despierta socialmente el posicionamiento de éste en el campo de la pedagogía. (Mejía, 2006, p.53)

En ese sentido, desde un contexto de pandemia es crucial repensar este plan de formación profesional para “convertir cada centro educativo e institución en una comunidad de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento e investigación orientada a la innovación” (Mejía, 2021, p.1). En este caso, se puede orientar plenamente al uso pedagógico de las TICs por parte de las/os docentes.

Frente a todo a ello, se puede establecer ciertos lineamientos para tener en consideración al momento de que el diseño de un programa, plan y/o proyecto sea desde un enfoque de derechos:

- ❖ Relevancia y pertinencia en el diseño del plan de desarrollo profesional docente.
- ❖ Participación resolutoria de las/os docentes en el diseño del plan de desarrollo profesional docente.

- ❖ Evaluación de proceso para tener una mirada crítica de los procesos desarrollada para el diseño del plan de desarrollo profesional docente.

4.0 METODOLOGÍA

La presente investigación tendrá un enfoque de investigación aplicada ya que tiene como finalidad “la búsqueda y consolidación del saber, la aplicación de los conocimientos para el enriquecimiento del acervo cultural, y científico, así como para la producción” (Vargas, 2009, p. 161). Además, se realizará una investigación con enfoque de tipo exploratorio, debido a la escasa bibliografía que existe de la problemática a tratar, y que según Baptista et al. (2014) este tipo de estudio se debe realizar cuando hay un tema poco estudiado y novedoso. Se utilizará principalmente la metodología cualitativa, debido a que esta herramienta trata de entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, es decir, se basa en métodos de recolección que no son estandarizados ni predeterminados completamente (Hernández, 2014). Por ende, se analizan sus experiencias y prácticas en su contexto natural para que no haya alteraciones en las vivencias e interacciones de los sujetos investigados, quienes son los que construyen los significados del fenómeno a estudiar (Denzin y Lincoln, 2005).

Además, se eligió un estudio de caso ya que permite profundizar las dinámicas de configuraciones individuales (Eisenhardt, 1989) y en un fenómeno contemporáneo en un contexto de la vida real (Yin, 2003). Para la presente investigación el estudio de caso se realizará en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, que se encuentra ubicado al norte de la región Metropolitana, en la comuna de Tiltil centro, específicamente en Daniel Moya #102 y cuenta con aproximadamente 720 estudiantes. Este espacio educativo cuenta con diferentes modalidades de educación: Educación Parvularia, Enseñanza Básica, Educación Básica adultos sin oficios, Enseñanza Media Humanista-Científica, Educación Media H-C adultos, Enseñanza Media Técnico-Profesional; donde el énfasis del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se centra en el desarrollo integral, enfoque inclusivo e inserción laboral (Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, 2006).

Por otro lado, el diseño de investigación en el que se hará en este proyecto es de investigación-acción -en adelante IA-, ya que según Baptista et al (2014) este busca

resolver problemas específicos de una organización vinculadas a un entorno y así mejorar prácticas concretas. Su propósito es aportar información que dirija la toma de decisiones para programas, procesos y reformas elementales. Así mismo, Sandín (2003) señala que la IA busca "propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación" (p.61) Esto último, es relevante puesto que es necesario que se involucren, interpreten, conozcan y transformen la realidad en objeto de estudio por medios de acciones presentados por ellos mismos (Alban, 2020).

4.1 Recopilación y análisis de información

4.1.1 Técnicas de recolección de información

Es pertinente señalar que el presente proyecto AFE recopiló la información entre el período de enero y abril del año 2022, a través de las técnicas de un enfoque cualitativo: entrevistas semiestructuradas y revisión documental (Baptista, et al., 2014), que se detallarán con mayor profundidad en los siguientes apartados:

A) Entrevistas semiestructuradas

La entrevista semiestructurada permite un diálogo interpersonal establecido entre el/la investigador/a y el sujeto de estudio por medio de preguntas planificadas previamente, las cuales se ajustan a las diferentes especificidades de cada entrevistado/a debido al grado de flexibilidad y uniformidad que posee este tipo de entrevistas (Canales, 2006). La capacidad de adaptación que nos permite esta herramienta nos ayudará a aumentar las posibilidades de motivar la participación del interlocutor, ya que parte de las preguntas planeadas se adaptan a este, además aclara términos, identifica ciertas ambigüedades y reduce formalismos que pueden generarse en la interacción entre el/la entrevistador/a y el/la entrevistado/a (Martínez, 2012).

Sin embargo, algunas de las limitaciones que posee esta técnica de recolección de información es su flexibilidad, también, el papel clave que juega el investigador en la toma de decisiones a la hora de realizar la entrevista al tener un alto grado de

sensibilidad. Además, puede que la persona entrevistada no desee hablar o expresar su opinión por ser un tema delicado, por no comprender el discurso del entrevistador, o debido a que, tanto por el contexto como por la expresión tanto verbal como no verbal del interpelante, el entrevistado no quiera ahondar en el tema o responder en profundidad (Díaz et al., 2013).

B) Revisión documental

Este se identifica como un método que permite “delimitar con mayor precisión nuestro objeto de estudio y constatar el estado de la cuestión” (Gómez y Roquet, 2012, p.18). En este sentido se recopiló información de dos principales bases de datos: Scopus y Google académico. Por último, se consultó directamente a páginas web de instituciones de relevancia y organizaciones nacionales e internacionales, como el Banco Mundial, UNICEF, diferentes Ministerios de Educación, UNESCO, entre otras.

4.2 Universo y Muestra

En esta investigación, el caso de estudio seleccionado es el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil. Por lo cual, es un muestro no probabilístico porque fue una decisión tomada por características determinadas por quien escribe esta investigación. Es por esto que, se seleccionó este caso por conveniencia (Baptista et al., 2015) ya que vivo en la comuna, y cuento con el acceso de entrevistar a los/as docentes del establecimiento educacional.

Por otro lado, es un establecimiento que según La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) los estudiantes de educación básica están dentro del 96% de mayor vulnerabilidad, mientras que los estudiantes de educación media están dentro del 93% (JUNAEB, 2021). Además, a partir del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) se indica que el Liceo se encuentra en la categoría “medio bajo” (ACE, 2019). Este último punto es relevante, puesto que los/as docentes deben trabajar con estudiantes que presentan un alto índice de vulnerabilidad y bajo rendimiento académico, por lo que, se realiza aún más la

importancia de trabajar en un establecimiento con estas características. Por ello, que resulta primordial realizar un plan de acción que fortalezca el plan de desarrollo docente en el uso de las TICs resulta primordial, ya que es fundamental para el aprendizaje de los/as estudiantes y el crecimiento profesional de los docentes en ejercicio.

Con respecto al número de personas para la muestra de las técnicas de recolección de información, Taylor y Bogdan (2008) señalan que al realizar estudios cualitativos se requiere un diseño flexible, lo que quiere decir, que se puede estimar con anterioridad la cantidad de personas entrevistadas, pero la muestra dependerá del curso que tome la investigación. Por ende, con respecto a las entrevistas semiestructuradas, se considera que entre 10 a 15 personas es un rango prudente, sin embargo, Taylor y Bogdan (2008) mencionan que “uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva” (p.199), y ese es el momento cuando se pueden dejar de realizar.

Por lo que, para la presente investigación se realizaron un total de 4 entrevistas a las/os docentes del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, y que presentan como formato de entrevista la que se muestra en el Anexo N°1. Para especificar aún más el detalle de las entrevistas, a continuación -en la tabla N°1-, se presenta un cuadro resumen con las entrevistas:

Tabla 1

Entrevistas semiestructuradas

Entrevista	Trayectoria académica en el Liceo
Director del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez.	46 años
Profesor del Programa de Integración de Educación Media	9 años
Profesor del área de tecnología, y emprendimiento de Educación Media	20 años
Profesora de Inglés de Educación Media	39 años

Nota. Elaboración propia.

4.3 Validez y confiabilidad

Hamui y Varela (2013) señalan que la triangulación de información es una buena técnica para asegurar la validez y confiabilidad del estudio, en esta línea, Casanova (2007) menciona que la triangulación es la “utilización de diferentes medios para comprobar un dato o indicador, que en función de las distintas situaciones a las que se aplique, serán las fuentes, los métodos, las técnicas, los sujetos, los espacios” (p.8). Es por esto, que en el presente estudio se realizará una triangulación de fuentes, debido a que la información provendrá de profesores/as de diferentes niveles de enseñanza. Por otro lado, existirá una triangulación metodológica, ya que se comparan los datos obtenidos por la revisión bibliográfica y las entrevistas semiestructuradas. También, para aumentar la confiabilidad y validez del estudio, se debe conservar el anonimato de cada entrevistado/a o participante del grupo focal. Hamui y Varela (2013) mencionan que se deben transcribir las entrevistas sin realizar modificaciones, además señalan que, para respaldar las conclusiones, interpretaciones y dichos del estudio, se debe corroborar con las personas participantes. Debido a esto, es que, una opción es tener el correo electrónico y/o el medio que la persona prefiera, y enviar la investigación antes de oficializarla, para comprobar si hubo una incorrecta interpretación de los dichos de los entrevistados y participantes.

Finalmente, como modo de análisis de datos se hará una codificación cualitativa la cual como plantea Baptista et al (2015) consiste en primer lugar, en ordenar y explorar todos los datos obtenidos, en segundo lugar, se hace una codificación abierta de los datos, es decir, se localizará unidades para designarlas en categorías y, en tercer lugar, se realiza una codificación axial, en donde se comparan las categorías, identificando similitudes, diferencias y vínculos posibles entre ellas, para poder agruparlas en temas. En esta ocasión se puede revisar la matriz de categorías analíticas que se muestra en el Anexo N°2.

5.0 RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

En este capítulo, se presentarán los resultados de los principales puntos claves que permiten justificar el diseño del Plan de Acción que incorpora el uso de las TICs en el Plan de Desarrollo Profesional Docente. En este sentido, en cada sección de este capítulo se presentará la información producida a partir de las técnicas utilizadas, con el fin de tener un análisis completo de la compleja realidad educativa del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, lo cual permitirá diseñar un plan pertinente al contexto. Por lo tanto, este capítulo permitirá identificar las percepciones y experiencias del equipo docente a través un diagnóstico sobre el uso de las TICs (Objetivo específico 1) e identificar los elementos que el equipo docente considera relevante dentro del plan de acción (Objetivo específico 2).

5.1 Contextualización de las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez

5.1.1 Las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez previo al contexto de pandemia

Las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez previo al contexto de la pandemia estaba marcada por una resistencia por parte de la mayoría de las/os docentes, ya que, era poco habitual utilizarlas como herramientas pedagógicas “antes un poco reacio al tema tecnológico (...) porque se usaba poco como herramienta de aprendizaje” (Director), por ello, “costo mucho poder acostumbrarnos a una disciplina de conexión” (Profesor de Tecnología, y Emprendimiento).

Este panorama de que “hay colegas que no están dispuestos a este nuevo cambio” (Profesor del Programa de Integración) se puede reflejar en una situación relatada por este mismo profesor “yo he conversado con profesores antiguos, no puedo, no me gusta usar el libro digital -sistema utilizado en los últimos años en el Liceo-, y les digo “*pero profe, pasa la asistencia automática, les genera el informe, más encima nos aliviana la pega*” pero no, a ellos les gusta más lo clásico, del papel entonces esa vendría siendo una debilidad que muchos no están dispuestos a este cambio”.

Por otro lado, si bien el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez tenía un trabajo avanzado sobre capacitaciones de las TICs a las/os docentes “el perfil que hemos desarrollado con otros profes, nos hemos capacitados con otros profes, hemos capacitados a otros profesores” (Profesor de Tecnología, y Emprendimiento), y se destaca por ir más allá de aprender sobre las aplicaciones básicas de Office; se tiene otra mirada desde las experiencias de la comunidad educativa del establecimiento que visualizan escasas capacitaciones de las TICs “si bien había un grupo de profesores que se manejaban en el tema, había una gran mayoría que no teníamos ni idea” (Director), provocando una desactualización en el grupo docente para abordarlas previo y durante la pandemia. Con respecto a este último contexto -el uso de las TICs durante la pandemia-, se puede mencionar lo señalado por una de las docentes del establecimiento “porque si bien es cierto que hubo capacitaciones en el liceo a mí no me consideraron” (Profesora de Inglés), lo que, evidencia una problemática en el establecimiento educacional.

5.1.2 Las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez durante el contexto de pandemia

Las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez durante el contexto de la pandemia se caracterizó, según los relatos de las/os docentes del establecimiento, por estar marcado por una resistencia para integrar a las TICs debido al desconocimiento de su uso “cuando partió la pandemia de un momento a otro nos hablaron de empezar a hacer clases online y a mí se me cayó el mundo porque nunca había tenido esa experiencia” (Profesora de Inglés). Frente a ello, vienen a interpelar los conceptos de obligación “aprendimos por obligación”, y adaptación que dejó varios elementos como: 1) “usar las TICs como herramientas de aprendizaje” (Director), 2) colaboración “recibía ayuda de mis colegas pero también de mis estudiante” (Profesora de Inglés), y 3) avanzar desde aprender cosas básicas de las TICs hacia complejizar su uso,

“Mira antes de la pandemia hacíamos trabajo con los chiquillos como a grandes rasgos, las cosas más básicas como el buen uso de Word, PowerPoint las cosas más básicas en cambio ahora desde la pandemia se

empezó a hacer más como más macro trabajos y haciendo creaciones de la materia, los videos”. (Profesor del Programa de Integración)

Esa adaptación de las TICs por parte de las/os docentes estuvo sujeta por un aumento de las capacitaciones sobre esta temática durante el periodo de la pandemia. Se pueden observar capacitaciones externas como las financiadas por la compañía de Agloamerican -empresa minera del territorio de Tilttil-, que tuvieron como propósito que las/os docentes aprendieran sobre el uso de las TICs, con la realización de una previa encuesta sobre el manejo de las TICs por parte de ellas/os. Sin embargo, se destacan considerablemente las capacitaciones ejecutadas desde el propio establecimiento educacional, que cuenta con un Departamento “Apropiación Tecnológica” que según el director está conformado por 5-6 profesores “que le pegan hartito al tema”, y se destaca porque una de las acciones concretas que pudieron realizar es que “durante la primera semana de pandemia -se capacitó- en el uso de esta herramienta entonces ahí conocimos el famoso Jamboard” (Profesor del Programa de Integración).

No obstante, desde uno de los relatos de las/os docentes, se puede visualizar la existencia de una situación que se escapó de este trabajo realizado con las TICs en el Liceo, y que refleja la vulneración al derecho de seguir educándose por parte de las/os docentes,

“mi computador no estaba cargado, lo tuve que hacer por el teléfono y estaba tan nerviosa que cuando accedí a los niños casi que me pongo a llorar porque no sabía cómo, que apretar para poner la guía en pantalla porque trabajábamos con guía y las niñas de primero medio me dijeron profesora, relájese vaya a tomar un vasito de agua y cuando vuelva yo le voy a decir lo que tiene que hacer, pero por favor relájese”. (Profesora de Inglés)

En este relato además de visualizar lo mencionado anteriormente, se observa el apoyo que tuvieron las/os docentes por parte de las/os estudiantes para poder realizar sus clases de forma virtual, por lo tanto, el aprendizaje en esta instancia se construyó en conjunto.

5.2 Desafíos para la integración de herramientas necesarias para el aprendizaje y uso de las TICs

5.2.1 Aprendizaje y uso de las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez

Los desafíos para el aprendizaje y uso de las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, según los relatos de las/os docentes, se pueden observar desde tres dimensiones: La primera es el limitado uso de las TICs por parte de las/os estudiantes “los niños pasan, y no saben enviar un correo electrónico, saben chatear, pero no saben ocupar ciertas funciones” (Profesor de Tecnología, y Emprendimiento). Por ello, una de las propuestas encontradas por parte del equipo docente es apostar por “estar ahí para guiarlo porque si no sucede que muchos de los estudiantes se quedan con la parte lúdica, pero no van al fondo entonces no se provoca el aprendizaje que uno quiere” (Profesora de Inglés).

El segundo desafío a largo plazo es la integración del aprendizaje y uso de las TICs al currículo formal, ya que es una oportunidad para incluir integrar los conocimientos y aprendizajes a las/os docentes y a las/os estudiantes. En palabras de los docentes “no hay una asignatura que se llame informática educativa, entonces eso es lo que necesitamos nosotros, que sea parte de la malla curricular” (Profesor de Tecnología, y Emprendimiento); y “Sí, es necesario que se agregue al currículo, ojalá pase luego” (Profesor del Programa de Integración).

Por último, el tercer desafío radica en una dimensión contextual del presente establecimiento educacional, para tener en consideración al momento de integrar las TICs. En primer lugar, se pueden mencionar las condiciones externas de la infraestructura donde está ubicado el Liceo “el liceo de partida una de las grandes debilidades son las constantes cortes de luz que sufrimos (...) en la comunidad de tilitil que de repente se va la señal de internet nos termina limitando” (Profesor del Programa de Integración). Además, en segundo lugar, se puede indicar la rotación por parte de las/os docentes al interior del establecimiento educacional “el profesor en todos los establecimientos tiene que cumplir muchos roles y a veces no siendo especialista”, sumado a ello, se menciona que son una gran cantidad de docentes (45-50 aproximadamente) y la mayoría de las/docentes viven lejos del sector

ocasionando que no se puedan reunir constantemente para conversar sobre estos temas.

5.2.2 Elementos a integrar en el plan acción de desarrollo docente del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez

Los desafíos que se presentan sobre el plan de acción de desarrollo docente del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, según los relatos de las/os docentes, se pueden visualizar a partir de los conceptos como: enfoques de derechos, pertinencia y colaboración.

Sin embargo, antes de profundizar en esos elementos de integración para el plan, se debe mencionar que no se presenta un acuerdo sobre la existencia del plan en el establecimiento educacional, lo que, hace imperante el diseño en formato en físico del plan. El director indica que “nosotros tenemos un plan de desarrollo profesional”, no obstante, otros relatos señalan que “más que escrita no, es prácticamente de forma interna de lo que es el liceo, más para nosotros poder entregar las herramientas, pero no es algo establecido en ley en el colegio, pero si se hace” (Profesor del Programa de Integración); y en un plano más explícito “No existe, hace muchos años que no se crea” (Profesor de Tecnología, y Emprendimiento).

Teniendo este discurso contradictorio presente al interior por parte de las personas de la comunidad educativa del establecimiento, se puede continuar que uno de los elementos necesarios que debe contar el plan de desarrollo docente es un enfoque de derechos, que releve la importancia del derecho a educarse de las/os docentes del Liceo; mediante capacitaciones, talleres y/o otras instancias que sean externas o internas, pero puedan problematizar la siguiente situación,

“Y que no solamente tenga que ver con aprieta este botón, descarga esta otra cosa, sino que tenga que ver con que en conjunto podamos ir descubriendo sitios de interés, web que sean o que se dediquen al aprendizaje, en pedagogía o que nos sirva para estimular, para motivar”.
(Profesora de Inglés)

En esa misma línea, con respecto a la integración de una mirada desde un enfoque de derechos en las/os docentes, también se extiende en toda la comunidad educativa que para lograr una pertinencia con el contenido del plan de acción de desarrollo docente para el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez. En un primer momento, se menciona como base contar con una infraestructura óptima (espacios, computadores, tablets, conexión a internet, entre otros), en palabras del Profesor del Programa de Integración “de partida para que funcione realmente bien tiene que estar todo lo que es infraestructura bien, resguardar que estén las condiciones óptimas para desarrollar esto”.

Sumado a ello, y como segundo momento, se releva la importancia de este proceso de diseño debe estar sujeto a una participación significativa y horizontal de toda la comunidad educativa del establecimiento,

“debe salir de las necesidades e intereses de la comunidad educativa, y que a partir de estos intereses el empleador contrate a un experto con una metodología (...) debería ser super participativa y horizontal, que tu no veas que estas mirando de forma vertical”. (Profesora de Inglés)

“Haciendo una convocatoria llamativa, (...) también creo que integrar a todos los estamentos, pero de manera real, no decir “aquí participaron los apoderados, aquí los asistentes, etc.”. (Profesor de Tecnología, y Emprendimiento)

En tercer momento, el plan debe priorizar las necesidades y/o intereses de las/os estudiantes para poder llevar un aprendizaje de las TICs más cercano a las realidades de ellas/os. De acuerdo, con el Profesor del Programa de Integración “ir buscando siempre le interés del estudiante y ahí abordarlo con los TICs para que aprendan a usarlo de mejor manera, ya que si hace algo con un tema que le interesa más empeño le coloca uno”. Esta misma mirada es compartida por la Profesora de Inglés que menciona que “los profesores sabemos que el estudiante va a aprender cuando le interesa y para nosotros ya no es suficiente tener un plumón y una pizarra”.

Por último, otro elemento que se debe tener en consideración para el desarrollo de este plan tiene que ver con la colaboración permanente que se debe fortalecer al interior de la comunidad educativa, ya que desde relatos sobre cómo fue el uso de las TICs en contexto de pandemia, se valora considerablemente la colaboración entre pares “pero siempre hubieron colegas que estuvieron dispuestos a conducirme un poco y si no hubiera sido por ellos” (Profesora de Inglés) y “la fortaleza es que el equipo está más o menos cohesionados” (Profesor de Tecnología, y Emprendimiento).

En ese sentido, esta colaboración se podría utilizar para otros escenarios de construcción/diseño de materiales educativos -como en este caso del plan de acción de desarrollo docente-, como lo indica la profesora de inglés “Si, algo como tomar un objetivo, llevarlo a la sala de clases te fijai y hacer una clase yo por ejemplo planifico una clase, le muestro a mis colegas y entre todos descubramos que hay que mejorar, que tengo que cambiar o agregar”.

Es por esto, que se propone el trabajo colaborativo tomando en cuenta los intereses de las/os profesoras/es, en este sentido, se debe evaluar en conjunto qué desean aprender, cómo desean aprender y en qué tiempos, para que no vean el plan como una carga laboral, sino como un beneficio para ellos/as y su desarrollo profesional en el contexto educativo.

6.0 PLAN DE ACCIÓN DE LAS TICS PARA FORTALECER EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DEL LICEO POLIVALENTE MANUEL RODRIGUEZ

En este apartado, se presentará el Plan de las TICs que se diseñó a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas al equipo docente del establecimiento educacional, donde se levantó la información de los elementos que deberían estar presentes en el Plan de Acción para su elaboración. Por ello, a continuación, se presenta: objetivo principal, principales líneas de acción, actividades, medios de verificación y evaluación.

6.1 Introducción al Plan de Acción

El presente Plan que aborda las TICs, fue elaborado a partir de los relatos entregados por el equipo docente (4 docentes) del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez durante el año 2022. Este Plan determina, gestiona y planifica diferentes acciones enfocadas a las/os docentes del establecimiento educacional, teniendo como propósito fortalecer los conocimientos y aprendizajes de las TICs en el contexto del aula. Esta propuesta está estrechamente relacionada con los lineamientos entregados por la ley N° 20.903, que tiene como objetivo reconocer la docencia, apoyar su desempeño, fomentar el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, con el fin de garantizar una educación de calidad para todos/as. Además, el presente plan se alinea a la misión, visión y valores institucionales, los cuales son:

Misión: Somos un Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, que atiende niños, niñas jóvenes y adultos de la comuna de Tiltil para entregar a través de la cultura del buen trato, herramientas que potencien todos los ámbitos de aprendizajes, integrando a la familia y manifestando en distintas modalidades, lo que permitirá estimular la diversidad para crecer como persona autónoma y formar ciudadanos que la sociedad requiere.

Visión: Lograr que todos nuestros estudiantes -rodeados de un ambiente de buen trato- sean gestores de su propio proyecto de vida, y que a través de la mediación oportuna e intencionada de sus docentes, obtenga las herramientas que les permitan adquirir las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para enfrentar con éxito las exigencias de la sociedad actual.

6.2 Fundamentación del Plan de Acción

El Plan de las TICs surge desde las necesidades visualizadas por parte de las/os docentes durante el proceso de la Pandemia por Covid-19, principalmente por la escasa preparación que se tenía sobre el uso básico de las TICs pero también por su uso en el plano pedagógico. Frente a ello, desde el año 2020 se comenzaron a realizar diversas capacitaciones -de manera externa e interna- sobre el uso de estas herramientas en los espacios educativos, sin embargo, desde el caso de estudio con que se trabaja en el presente informe -Liceo Polivalente Manuel Rodríguez- se puede inferir que no existe un Plan de Acción con una perspectiva de enfoque de derechos, que incluya los aportes de las/os docentes del establecimiento sobre sus experiencias, problemáticas y posibles mejores sobre este fenómeno.

En este sentido, el Plan se posiciona desde un enfoque de derechos, relevando la importancia de la participación de todos los actores claves del espacio educativo, siendo esencial que reconociendo que son “titulares de derechos que tienen el poder jurídico y social de exigir del Estado ciertos comportamientos” (Abramovich, 2004). En ese sentido, a partir de la UNESCO (2007) se pueden recoger dos dimensiones centrales para concretizar el enfoque de derechos en la educación: 1) relevancia, comprendida como el respecto a los derechos humanos; y 2) pertinencia, que invita a comprender los contenidos desde el territorio y sus propios actores. Frente a este lineamiento teórico-conceptual, el presente Plan se enfocará en contar una mirada a partir de los relatos de las/os docentes de este espacio educativo.

El Plan de desarrollo profesional docente se diseña a partir de la combinación entre un nivel de participación consultiva y propositivo (MINEDUC, 2016), que vienen a dar oportunidades para que las/os docentes puedan proponer ideas y/o propuestas

para poder cambiar la realidad en torno a ejecutar las TICs en los escenarios educativos.

6.3 Metodología y objetivo general del diseño del Plan de Acción

Las acciones presentadas a continuación, fueron levantadas en las entrevistas semiestructuradas con el equipo docente del Liceo. Estas entrevistas tuvieron como objetivo, en un primer lugar, poder recoger las experiencias de las/docentes con las TICs, para pasar en un segundo lugar, las propuestas sobre esta situación para poder abordar e integrar en el plan de acción.

Por ello, mediante las entrevistas y la recolección de información realizada se diseñó el Plan cuyas líneas de acción serán presentadas en el siguiente apartado, debido a ello, el presente Plan se posiciona desde un enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por ser abierto y flexible a las situaciones y/o ideas nuevas que surjan por parte de la comunidad educativa.

Teniendo presente esta metodología para el diseño del Plan acción es relevante presentar el objetivo general que guía esta propuesta educativa; y posteriormente - en el punto 6.4- se observan las líneas de acciones y/o objetivos específicos que abordarán en el presente plan, para poder enfrentar el fenómeno descrito anteriormente:

Objetivo general: Fortalecer el desempeño profesional docente mediante la actualización y profundización de las TICs, a través de espacios reflexivos, colaborativos y realización de talleres.

6.4 Líneas de acción y actividades

Las líneas de acción y actividades que contempla el presente plan de acción se pueden resumir en la presente Tabla -Nº2-, donde se detallan ambas dimensiones con el respaldo del cronograma mensual y los medios de verificación para cada una de las acciones:

Tabla 2

Propuesta del Plan de Acción sobre las TICs

Propuesta del Plan de Acción sobre las TICs		
Mes	Marzo-Abril	
Líneas de acción	Actividades	Medios de verificación
Generar espacios para diagnosticar las necesidades de las/os docentes y las/os niñas/os sobre el uso de las TICs	<p>Reunión de presentación (entrega de encuesta).</p> <p>Conversatorio sobre las necesidades de las/os docentes sobre las Tics.</p> <p>Conversatorio participativo sobre los intereses de las/os niñas/os.</p>	<p>Encuesta para las/os niñas/os</p> <p>Lista de asistencia, fotografías y videos a reuniones.</p>
Mes	Mayo-Junio	
Líneas de acción	Actividades	Medios de verificación
Aplicar un ciclo de taller generales sobre las TICs, según los intereses revisados anteriormente.	<p>Reunión de presentación sobre los resultados.</p> <p>Taller N°1: Plataformas lúdicas para incorporar en el aula.</p> <p>Taller N°2: El uso de las Tics de manera pedagógica.</p> <p>Taller N°3: Determinar según el diagnóstico*.</p>	<p>Lista de asistencia, fotografías y videos a reuniones y talleres.</p>
Mes	Agosto- Septiembre	

Líneas de acción	Actividades	Medios de verificación
Generar un ciclo de taller auto-constuidos sobre las TICs	Reunión sobre otros posibles talleres autogestionados. Talleres autogestionados por las/os docentes (mínimo 3).	Lista de asistencia, fotografías y videos a reuniones y talleres.
Mes	Octubre	
Líneas de acción	Actividades	Medios de verificación
Evaluar el proceso global de las TICs en el establecimiento	Encuesta de los procesos llevados a cabo de las TICs para las/os docentes.	Encuesta para las/os docentes.

Nota. Elaboración propia.

6.5 Evaluación

Para corroborar los beneficios de la ejecución del plan de acción, se realizan evaluaciones de procesos donde en cada finalización de las actividades se dará paso a que el coordinador -puede ser encargado de convivencia escolar-, pueda llevar una hoja de registro sobre los procesos identificando principales la retroalimentación de cada una de las acciones.

Tabla 3

Evaluación

Nombre de la persona que realiza el seguimiento:			
Fecha	Línea de acción	Actividades	Retroalimentación

Nota: Elaboración propia.

Además de realizar dicho seguimiento, luego de cada actividad las/os docentes podrán responder una evaluación por Google Forms u otra aplicación que tendrá como propósito llevar un seguimiento de las acciones realizadas del Plan, con la finalidad de ir adaptándolas y/o cambiando según sus opiniones. Por ello, el presente Plan escrito se debe considerar por parte de la comunidad educativa como una herramienta dinámica, donde cada año será evaluada, actualizada y ajustada si las percepciones de las/os docentes consideren necesario.

7.0 DISCUSIÓN ENTRE EL LA PROPUESTA DEL PLAN DE INTERVENCION Y EL MARCO REFERENCIAL

7.1 Enfoque de derechos: Desde lo teórico hacia lo práctico

A partir de los resultados se puede tener una mirada concreta de las experiencias de las/os docentes, es importante vincular ambas técnicas de recolección de información -entrevistas semiestructuradas e indagación bibliográfica- para ver las contradicciones y/o aportes que surgen sobre las TICs en una realidad concreta como en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez.

Desde un panorama teórico, y retomando lo expuesto en los apartados anteriormente, se debe tener en consideración que los dos tipos de recursos que brindan las TICs, la primera es la que se vincula con la infraestructura necesaria, es decir equipamiento y conectividad para acceder al contenido educativo y el segundo tipo se refiere a la posibilidad de una apropiación relevante de las TICs, algo que debería ser equitativo, “desde el enfoque de derecho a la educación en la medida que favorezca aprendizajes equivalentes entre los estudiantes” (Ruiz, 2020, p. 55).

Esta situación esperada para concretizar un enfoque de derecho en las realidades educativas tiene una distancia con los procesos prácticos en el establecimiento educacional. Debido a que, los relatos de las/os docentes, pudieron dar cuenta de los diversos limitantes y/o debilidades que se presentaba en torno al fenómeno de las TICs, entre los cuales se puede resumir en la escasa participación de las/os docentes para abordar esta temática (pertinencia, colaboración, participación significativa, entre otros).

En concreto, desde una lectura de vulneración de los derechos se puede sostener a partir de Arrazú (2015) que dentro del fenómeno de las TICs se pueden condicionar mediante los siguientes tipos de vulnerabilidades: vulnerabilidad económica, material y territorial. Estas categorías en el escenario del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez cumplirían con este concepto, en primer lugar, el espacio educativo esta inserto en la vulnerabilidad económica o acceso, esto queda expuesto cuando se indica mencionan la rotativa de las/os docentes, el uso propio

del teléfono o internet, y el aprendizaje autogestionado por cada uno/a. Luego está la vulnerabilidad territorial o entorno, ya que es una comuna que no cuenta con buena señal de internet y tampoco tiene fibra óptica. Y, por último, la vulnerabilidad material que es el hecho de no tener un computador, o tener que compartirlo, no tener internet, ya sea un modem o plan, entre otros.

No obstante, se observan otras ciertas fortalezas al interior del equipo docente del establecimiento que son oportunidades para incorporar en el diseño del plan de acción de desarrollo profesional docente. De ahí la importancia que tiene el (re)conocer este fenómeno en el ámbito educativo, ya que invita a interpelar los posibles escenarios a cuáles fortalecer y/o apostar.

7.2 Diseño de un plan de acción: Desde la verticalidad hacia horizontalidad en la gestión educativa

Desde lo expuesto en los apartados anteriores, se visualiza que para el diseño de un plan de acción en el contexto educativa ha tomado mucha fuerza la idea de que las decisiones estén marcada por participación significativa de la comunidad educativa y por una horizontalidad -no haya diferencias de opiniones entre los distintos estamentos de la comunidad educativa-. De esta manera, se están replantando las ideas tradicionales sobre la verticalidad en las tomas de decisiones, que involucran a ciertos agentes educativos.

Esta propuesta se puede observar -en lo presentado en el marco teórico- con las tipologías de los niveles de participación (MINEDUC, 2016), que van desde una meramente informativa hacia gestionar un proceso resolutivo donde los actores de la comunidad educativa son agentes claves de los cambios. Bajo esta lógica las tomas decisiones rompen con que las tomas de decisiones deben de ir desde “arriba hacia abajo”, permitiendo que se integre cierto dinamismo en los procesos educativos.

En esa misma línea, se puede sostener desde López y Gallegos (2019) que un modelo de gestión educativa tiene como tener dentro de sus dimensiones el considerar a la comunidad educativa “como un actor relevante y parte del contexto interno de la organización” (p.55), teniendo presente cotidianamente sus

necesidades y/o intereses a la hora de diseñar un programa, proyecto y/o plan educativo.

En ese sentido, estos lineamientos teóricos-prácticos quedan expuesto considerablemente en los relatos de las/os docentes, que invocan a una mayor participación por parte de ellas/os en los procesos -en especial con los temas con las TICs-, se pueden rescatar los conceptos de participación, horizontalidad, intereses y escucha activa por parte de los otros estamentos del establecimiento educacional. Por lo cual, este proyecto AFE viene a soslayar de cierta manera esta demanda por parte de las/os docentes, sin embargo, es importante que al interior del contexto educativo se trabaje sobre la horizontalidad en las tomas de decisiones en diversas instancias educativas.

8.0 CONCLUSIONES FINALES

El caso de estudio del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil relevó la importancia que tuvieron en el contexto de pandemia las TICs, y que actualmente en los espacios educativos para abordar los conocimientos y aprendizajes. Además, como un hito más relevante se pudo observar a partir de las experiencias del equipo docente los elementos centrales para integrar en el plan de acción de desarrollo docente del presente establecimiento educacional, que se enmarcan un enfoque de derechos de las/os docentes.

En concreto, con respecto a la contextualización de las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, se visualizó que las TICs en contextos previos a la pandemia estuvo marcada por resistencias por parte de las/os docentes y escasas capacidades sobre esta temática. Este panorama durante la pandemia se acrecentó, según los relatos de las/os docentes, se profundizó la resistencia, pero también se fueron adaptando durante el proceso debido al aumento de las capacitaciones sobre las TICs.

Por otro lado, se observan los desafíos para la integración de herramientas necesarias para el aprendizaje y uso de las TICs, que tienen relación con el limitado uso de las TICs por parte de las/os estudiantes, incorporación al currículo formal y los limitantes contextuales. Esto se replica en identificar los elementos a integrar en el plan acción de desarrollo docente, donde se levantan el enfoque de derechos - reconocimiento de los intereses-, pertinencia y colaboración entre la comunidad educativa.

De esta manera, esta propuesta de investigación educativa cumplió con cada uno de los objetivos planteados anteriormente, que tenía como objetivo central el diseño de un plan de acción que integre las TICs, para fortalecer el plan de desarrollo profesional docente desde un enfoque de derechos en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de la comuna de Tiltil.

En ese sentido el objetivo específico 1, este permitió relevar las voces de las/os docentes que repercutió tener presente un diagnóstico de cómo ha sido la implementación de las TICs previo al contexto de la pandemia y durante este

contexto. En esa misma línea, el objetivo específico 2 permitió identificar los elementos centrales para integrar en el diseño del plan de acción, dentro de los cuales se pueden mencionar: i) limitado uso de las TICs por parte de las/os estudiantes, ii) incorporación al currículo formal, iii) contextual; sumado a estos, se debe indicar los conceptos de: i) enfoque de derechos, ii) pertinencia, y iii) colaboración para lograr la elaboración de un plan de acción que fortalezca el plan de desarrollo profesional del presente Liceo.

En específico, estos objetivos se pudieron lograr mediante el uso de las técnicas de recolección de información se encontraron los elementos básicos en torno a la temática de las TICs, principalmente el avance que tuvieron después de la pandemia, y el uso de las TICs como herramientas aprendizajes centrales para los espacios educativos del siglo XXI.

Ahora bien, una investigación de esta temática tiene un gran impacto para el área de la gestión e innovación educativa. En un primer momento, porque abre la oportunidad de un trabajo colaborativo y horizontal con la comunidad educativa, donde las/os docentes puedan ser parte del diseño del plan de acción. Y, en un segundo momento, porque tiene la posibilidad de extender y fortalecer las capacidades de las/os docentes y las/os estudiantes en el en los procesos de aprendizaje y enseñanza con el uso de las TICs.

Este proyecto investigativo no estuvo exento de limitaciones y desafíos, sin embargo, estos pueden presentar oportunidades en futuras investigaciones de esta misma temática.

En cuanto a las limitaciones principales que presenta esta AFE fue que no se llegó a implementar ni evaluar el Plan, solo centrándose en la etapa de planificación, que a pesar de que no se aplica sigue siendo un modo de intervención. En este sentido se abre un nuevo desafío para poder generar una investigación que donde se puedan aplicar dichos planes, sobre todo, en la temática de las TICs que como ya se ha relatado son un desafío tan necesario de aprender.

Una segunda limitación que presenta el proyecto, es debido a la pandemia de Covid-19, que impidió realizar grupos focales -técnicas de recolección de información pensada anteriormente-, realizar de manera presencial las entrevistas semiestructuras de las/os docentes del establecimiento educacional y a todos/as los/as docentes que se tenía pensado. Sumado a esta situación se pueden agregar otros dos contextos que impidieron realizar lo señalado, que fue el paro de profesores/as que había a nivel comunal por pago de provisiones y el tiempo de la misma investigadora.

Una tercera limitación, fue que a pesar de que había una variedad de edad entre los/as profesoras/os entrevistadas/os y años de trabajo, faltó diversificación en las etapas escolares en donde realizaban las clases, esto teniendo en cuenta que las TICs se viven de manera diferente en cada curso y persona.

En cuanto a los desafíos de la investigación, se puede indicar específicamente el conversar con las/os docentes acerca de este plan, específicamente del Plan de desarrollo profesional Docente, ya que no todas/os lo tenían claro y no estaba completamente trabajado en el establecimiento. Esto último, sin embargo, se vuelve una oportunidad, ya que el plan realizado para esta AFE quedará en propiedad del establecimiento, en donde pueda ser ocupado y enseñado voluntariamente por la investigadora.

En resumen, este proyecto AFE contribuye localmente a relevar las TICs como herramienta pedagógica para la comunidad educativa del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, dejando disponible para los espacios educativos un valioso documento para replicar en estos y que más adelante, se puede replicar en otros establecimientos de la comuna, en donde existen problemáticas similares a las presentadas en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación (hypothesis, method y research design). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- ACE. (2019) Resultados educativos. Comunidad educativa. Educación básica. Santiago, Chile. Recuperado de: http://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2019/presentacion/Presentacion_Basica_2019_RBD-10432.pdf
- ACNUR. (2020). EMERGENCIAS El COVID-19 lastra los progresos en la educación de las personas refugiadas: Ingenio en tiempos de pandemia. octubre 13, 2020. Recuperado de: <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/covid-19-impacto-educacion-refugiados>
- Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., y Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardevlevsky, A., y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Arriazu, R. (2015). La incidencia de la brecha digital y la exclusión social tecnológica: el impacto de las competencias digitales en los colectivos vulnerables. *Praxis sociológica*, (19), 225-240.
- Assaél, J (2008). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. Libro *Nuevas regulaciones educativas en américa latina*. Ed. (Andrade, D y Feldfeber, M). Fondo Editorial UCH.
- Baptista, P., Hernández, R., y Fernández, C. (2015). Libro *Metodología de la investigación* 6ta edición. Editorial Mcgraw-Hill.

- Baptista, P., Hernández, R., y Fernández, C. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. México: McGraw-Hill
- Bustamante, V., Oro, N., Caroca, M., Donaire, A., Correa, D., y Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (6), 144-168.
- Cabello, P., Ochoa, J. M., y Felmer, P. (2020). Tecnologías digitales como recurso pedagógico y su integración curricular en la formación inicial docente en Chile. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-20.
- Cabero, J., y Ruiz, 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.
- Canales, M. (2006). Metodología de investigación social. Santiago: LOM. Obtenido de <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-cheron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Canales R. (2021). La Educación como un Derecho: Chile en tiempos de pandemia. *Revista Linhas*. Florianópolis, 22 (48), p. 106-121.
- Casanova, M. (Ed.). (2007). Capítulo V: Un modelo evaluador y su metodología, el camino para llegar a la meta. En *Manual de Evaluación Educativa* (pp. 120-180). Ed. La Muralla.
- Cea, F., García A., Turra, H., Moya, B., Sanguenza, S., Moya, R., Vidal, W., (2020) Educación online de emergencia: Hablando a pantallas en negro. CIPER. Chile.
- Cebreiro, B. (2007). Las nuevas tecnologías como instrumentos didácticos. En *Tecnología educativa* (pp. 159-172). McGraw-Hill.
- CEIBAL. (2020). Plan Ceibal. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.ceibal.edu.uy/es/>

- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cerda, C., y Saiz, J. (2018). Aprendizaje autodirigido del saber pedagógico con tecnologías digitales. Generación de un modelo teórico en estudiantes de pedagogía chilenos. *Perfiles educativos*, 40(162), 138-157.
- Cox, C. (2000). El programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación secundaria de Chile, 1995-2000, inédito.
- CRS. (2020). Adaptando la educación de refugiados durante COVID-19. octubre 13. 2020, Recuperado de: <https://www.crsespanol.org/adaptando-la-educacion-de-refugiados-durante-covid-19/>
- De Armas, J. (2017). Análisis de valoración del uso de las NTIC1 en la gestión escolar. *INVESTICGA: Revista de Investigación en Gestión Administrativa y Ciencias de la Información*, 1. <http://revistas.sena.edu.co/index.php/ricga/article/view/1048/1165>
- Denzin y Lincoln. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Recuperado de <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/investigacion-de-la-practica-pedagogica/materiales-de-clases-1/actividades/apunte-2>
- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M y Varela, Ma. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.
- Duarte, E. S. (2008). Las tecnologías de información y comunicación (TIC) desde una perspectiva social. *Revista Electrónica Educare*, 12, 155-162.
- EducarChile, (2020) *ENGAGEMENT Y AGOTAMIENTO EN LAS Y LOS DOCENTES DE CHILE: una mirada a partir de la realidad Covid-19*. Chile.
- Edwards, V. (1991). El concepto de calidad de la educación. UNESCO, Santiago.

- Eisenhardt, K. (1989). Construyendo teorías a partir de la investigación de casos de estudio. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. doi: 10.5465/amr.1989.4308385
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51,67.
- Espinosa, M. A. (2020). Covid-19, educación y derechos de la infancia en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 245-258.
- Galaz, A y Carrasco, Y. (2021). Libro Entramados Educativos: Tejiendo Miradas desde el Sur-Austral. Capítulo. La subjetividad de profesoras y profesores: el sujeto neoliberal en crisis sanitaria. <http://humanidades.uach.cl/wp-content/uploads/2021/04/LIBRO-WEB-Entramados-Educativos.pdf#page=71>
- Gómez, S., y Roquet, J. V. (2012). *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- Hamui, y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado en 08 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000100009&lng=es&tlng=es.
- Hepp, P., Pérez, M., Aravena, F., y Zoro, B. (2017). Desafíos para la integración de las TIC en las escuelas: Implicaciones para el liderazgo educativo. *Informe Técnico*, (2).
- Hernández, R. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada*. Cuestiones pedagógicas, Universidad de Sevilla, España.
- Herrera, M., Fernández, D., y Seguel, R.(2018). Percepción de los profesores sobre integración de TIC en las prácticas de enseñanza en relación a los marcos normativos para la profesión docente en Chilea. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26, 163-184.
- JUNAEB. (2021). Índice de Vulnerabilidad Escolar. Ministerio de Educación. Chile. Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/ive>

- Labra, I., y Peña, I. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74.
- Laitón, E.V., Gómez, S.E., Sarmiento, R.E., Mejía, C. (2017) Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia* 13 (2): 82-95.
- Liceo Polivalente Manuel Rodríguez. (2006). Proyecto educativo institucional. Recuperado de <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/10435/ProyectoEducativo10435.pdf>
- Ley Nº 20903, (2016). Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras Normas. Chile: Biblioteca del congreso nacional.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Departamento de Atención a la Salud, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I., y Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos.
- Martínez, J., y Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y humanismo*, 22(39), 1-16.
- Mejía. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía.
- Mejía, M. (2021). La escuela entre la presencialidad y la educación en casa. Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional.
- Mendiola, M. S., Hernández, A., Torres, R., Carrasco, M., Romo, A., Mario, A., y Cazales, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24.

- Ministerio de Educación de Ecuador. (2020). Plan Educativo “Aprendamos juntos en casa”. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-aprendamos-juntos-en-casa/>
- MINEDUC. (2015). Marco para MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- MINEDUC. (2016). Diseño de un plan de desarrollo profesional continuo. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/11/Dise%C3%B1o-de-un-Plan-de-Desarrollo-Profesional.pdf>
- MINEDUC. (2016). Gestión de la participación de la comunidad escolar. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/06/verde_gestion-de-la-participacion-de-la-comunidad-escolar.pdf
- MINEDUC. (2019). Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela. Santiago: CPEIP.
- MINEDUC. (2020). Orientaciones MINEDUC Covid-19. Chile. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/orientaciones-mineduc-covid-19>
- López, P. y Gallegos, V. (2019). La gestión para enfrentar la complejidad y el cambio de las organizaciones. En P. López y V. Gallegos (Eds.), Gestión de organizaciones educativas: Una mirada desde el liderazgo distribuido (pp. 11-169). Ril editores.
- OMS. (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS.
- Parlamento Andino. (2020). Principales medidas adoptadas por el gobierno turco frente a la emergencia provocada por la COVID-19: SECTOR EDUCACIÓN. Colombia.
- Pérez, M.A., Pozo Vinuesa, M.A., Aushay Yupangui, H.R. y Arias Parra, A.D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación

estudiantil. e-Ciencias de la Información, 9(1). doi:
<https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>

PLADECO. (2015). PLADECO TIL TIL 2015-2019.
https://www.tiltil.cl/transparencia/archivos/Pladeco/Resumen_Ejecutivo_Pladeco_2015_2019.pdf

Quiroz, J. (2017). Inserción de TIC en pedagogías del área de las humanidades en una universidad chilena. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 7(2), 80-96.

Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).

Ramos, V., García, H., Olea, C., Lobos-, K., y Sáez, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353.

Riaño, J. (2020). La educación de los menores refugiados en tiempos de pandemia. octubre 13, 2020. Recuperado de: <https://www.france24.com/es/20200408-migrantes-educacion-refugiados-siria-covid19>

Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado.

Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

Scioscioli, S. (2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of supranational policies of education*.

Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. CEPAL.

- Swig, S. (2015). TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente. Notas de Política PREAL, 1-8.
- Tapia, H., Campaña, K., y Castillo, R. (2020). Análisis comparativo de las asignaturas tic en la formación inicial de profesores en Chile entre 2012 y 2018. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 4-29.
- Taylor, S. y Bogdan R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica. pp. 100-132
- Tello, E. (2011). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Rev. RUSC*, 4(2). Recuperado de <http://www.rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n2-tello/305-1221-2-PB.pdf>
- Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, C.R.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UIT. (2003). *Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información Ginebra 2003- Túnez 2005*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiflZyH3b7tAhVwILkGHevNDoUQFjACegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.oas.org%2Fcotep%2FGetAttach.aspx%3Flang%3Den%26clid%3D447%26aid%3D676&usg=AOvVaw1oH5eyQ1_XiLotjwNQG_dl
- UNESCO. (2007). *Un salto de la igualdad en el acceso, a la igualdad en los aprendizajes*. Revista Docencia N° 32, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*, UNESCO. Recuperado de <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>
- Universidad de Girona. (2020). *Proyecto Rossinyol*. Recuperado de <http://www.projecterossinyol.org/?lang=es>
- Vargas, Z. (2009). La Investigación Aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33 (1),155-165. [fecha de Consulta 8 de

junio de 2021]. ISSN: 0379-7082. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>

Yin, R. (2003). Investigación de estudios de caso: diseño y métodos, Thousand Oaks, United States, Sage Publications.

ANEXOS

Anexo N°1: Formato de pauta de entrevistas semiestructuradas: Equipo directivo y docente del Liceo Polivalente Manuel Rodríguez, comuna de Tiltil.

Datos básicos:	
Nombre:	
Edad:	
Género:	
Fecha de la entrevista:	
Horario de la entrevista:	

A. Caracterización y Contexto

1. ¿Hace cuántos años trabaja en el liceo?
2. ¿Cuál es su trabajo actual y en qué consiste?

B. Percepción/experiencias de los/as docentes sobre las TICs en contexto de pandemia

1. Desde su experiencia -antes de la pandemia-, ¿Cómo fue su acercamiento a las TICs? ¿Había contado con formación en las TICs (como talleres, capacitaciones, cursos, entre otros)?
2. Con el contexto de pandemia ¿Cómo fue su experiencia con el uso de las TICs en pandemia? ¿Recibió apoyo por el equipo directivo y/o docente (como talleres, capacitaciones, cursos, entre otros)? ¿Cuáles considera que fueron sus principales dificultades con las TICs?
3. A partir de esta experiencia, ¿Considera que las TICs son relevantes para el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños? ¿Cuáles cree que son los aspectos más importantes que se deben abordar para el uso de las TICs?

C. Percepción/experiencias de las/os docentes sobre el plan de desarrollo profesional y las TICs

1. Acerca del Plan de desarrollo profesional docente, ¿El liceo cuenta con este plan? ¿Cómo fue su proceso? ¿Cuáles considera que son las fortalezas y debilidades que presentó el plan en torno a su diseño?

2. Desde su experiencia en pandemia, ¿Considera que las TICs deben estar incluidas en este plan?

3. Pregunta para directivos: Según su cargo profesional, ¿Cuáles considera que son las fortalezas y/o limitaciones que presenta el espacio educativo para considerar un diseño participativo de este plan -por ejemplo, una participación más profunda de las/os docentes-?

4. Pregunta para docentes: Según su realidad, ¿Cuáles considera que son las fortalezas y/o limitaciones que presenta el espacio educativo -especialmente el equipo directivo- para considerar un diseño más participativo de este plan?

D. Desafíos para diseñar un plan de desarrollo profesional docente

1. Según su experiencia profesional, ¿Cómo se podría lograr un diseño de un plan de desarrollo profesional docente representativo de la comunidad educativa? ¿Qué dimensiones se deberían incluir para ello -mediante talleres-?

Anexo N°2: Matriz analítica de las entrevistas semiestructuradas.

Categorías Analíticas	Dimensiones	Subdimensiones
Contextualización de las TICs en el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez.	Las TICs en contextos previos a la pandemia.	Resistencia
		Escasas capacitaciones
	Las TICs en contexto de la pandemia.	Resistencia/Adaptación
		Aumento de capacitaciones
Desafíos para la integración de herramientas necesarias para el aprendizaje y uso de las TICs	Aprendizaje y uso de las TICs	Limitado uso de las TICs por las/os estudiantes
		Currículo formal

		Contextual
	Elementos que integrar en el plan acción de desarrollo docente	Enfoque de derechos
		Pertinencia
		Colaboración