



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

**DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DEL COVID-19: ANÁLISIS TEMÁTICO DE  
DISCURSOS DE EXPERTOS Y DE EJECUTORES DE INSTANCIAS DE FORMACIÓN EN CHILE**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en Informática Educativa**

**JOSÉ IGNACIO GARROTE RAMOS**

**Director:**

Prof. Eduardo Hamuy Pinto

**Comisión Examinadora:**

Prof. Ricardo Abarca Alarcón

Prof. Christian Miranda Jaña

**Santiago de Chile, 2022**

## RESUMEN

En este trabajo se exponen los resultados de una investigación de carácter cualitativa que se propuso analizar cómo es que diferentes profesionales del mundo de la educación comprendieron el fenómeno del desarrollo profesional de docentes escolares en ejercicio en tiempos del COVID-19. Para lograr tal objetivo, se realizó una revisión narrativa de literatura académica relativa a la formación docente en pandemia, y se aplicaron entrevistas semiestructuradas con expertos del ámbito de la educación y con ejecutores de cursos de formación del CPEIP, que se analizaron mediante la técnica del análisis temático. Entre los principales hallazgos del estudio se destaca la existencia de una comprensión temporalizada del desarrollo profesional docente, en la que las acciones formativas del pasado se entienden como una carencia; el desarrollo profesional del presente es comprendido dentro de una multiplicidad de posibilidades, que varían a partir de factores tales como los objetivos, modalidades y modelos de formación; y se proyecta un futuro en el que el CPEIP utilice modelos formativos más colaborativos, interactivos y situados, así como en el que el sistema educativo forme a los docentes en determinadas competencias para la educación en situaciones de emergencia (*e-learning* o *b-learning*, gestión socioemocional y gestión de crisis).

**Palabras Claves:** Desarrollo profesional docente (DPD), enseñanza remota de emergencia (ERT), docentes escolares en ejercicio, COVID-19, CPEIP.

## AGRADECIMIENTOS

A mi familia por su amor y su apoyo incondicional.

A Camila Margarita, mi compañera de vida, por su apañe y cariño.

Al profesor Eduardo Hamuy, por su apoyo, orientación y por su calidad humana.

A nuestra querida secretaria Luisa Romero, por su calidad humana y profesional.

A los profesores Christian Miranda, Ricardo Abarca, Fabiola Maldonado y Jaime Sánchez por su ayuda en la orientación de este proyecto.

A todos los profesores del Magíster que ayudaron en la elaboración de esta investigación.

A todos los compañeros de Magíster, por su apoyo y por su participación en esta investigación como jueces expertos.

A la Dra. Beatrice Ávalos, a la Dra. Claudia Lagos, a la Dra. Soledad López de Lériida, al Dr. Jaime Sánchez, al Dr. Jorge Chávez y a todos los demás participantes que hicieron posible esta investigación.

Especial agradecimiento a ANID (CONICYT) por otorgarme la beca que me permitió financiar este Magister. CONICYT-PFCHA/MagísterNacional/2019 - 22190921.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>3</b>
1.1. Formulación del problema de investigación .....	3
1.2. Pregunta de investigación.....	8
1.3. Objetivos .....	8
1.3.1. Objetivo general .....	8
1.3.2. Objetivos específicos.....	8
1.4. Justificación.....	8
1.5. Antecedentes de las instancias de formación del CPEIP en pandemia .....	10
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL.....</b>	<b>13</b>
2.1. La enseñanza remota de emergencia y la didáctica de emergencia.....	13
2.2. El desarrollo profesional docente como objeto de estudio .....	17
2.3. Los modelos de formación docente.....	19
2.4. El desarrollo profesional docente a distancia .....	22
2.5. El desarrollo profesional en el marco de la educación en situaciones de emergencia .....	23
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>28</b>
3.1. Diseño y tipo de estudio .....	28
3.2. Fases de la investigación .....	29
3.2.1. Fase I: Revisión narrativa de literatura.....	29
3.2.2. Fase II: Entrevistas semiestructuradas a expertos y ejecutores .....	36
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>42</b>
4.1. Revisión narrativa de literatura .....	42
4.1.1. Publicaciones teóricas o reflexivas sobre la educación en pandemia.....	43
4.1.2. Propuestas o adaptaciones de marcos, directrices o iniciativas específicas de DPD para el contexto de pandemia.....	50

4.1.3. Investigaciones que tematizan el DPD en pandemia.....	57
4.1.4. Desarrollo de instancias de DPD en pandemia.....	67
4.1.5. Estructura temática de la revisión narrativa .....	79
4.2. Análisis de las entrevistas de los expertos.....	80
4.2.1. Análisis de casos de los expertos .....	80
4.2.2. Análisis temático de los discursos de los expertos en DPD, EiE y IE .....	84
4.3. Análisis de las entrevistas de los ejecutores de los cursos del CPEIP.....	99
4.3.1 Análisis de casos de los ejecutores de los cursos del CPEIP.....	100
4.3.2. Análisis temático de los discursos de los ejecutores de los cursos del CPEIP .....	103
4.4. Discusión de los resultados .....	126
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES.....</b>	<b>145</b>
5.1. Hallazgos relevantes.....	145
5.2. Limitaciones .....	148
5.3. Proyecciones .....	150
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>161</b>
Anexo 1: Cadena de búsqueda de la revisión narrativa.....	161
Anexo 2: Pauta de validación de entrevista por jueces expertos .....	162
Anexo 3: Pauta de entrevista (expertos).....	167
Anexo 4: Pauta de entrevista (ejecutores de los cursos del CPEIP).....	168
Anexo 5: Consentimiento informado (expertos).....	170
Anexo 6: Consentimiento informado (ejecutores de los cursos del CPEIP).....	173
Anexo 7: Pauta de transcripción.....	176
Anexo 8: Resultados de la búsqueda en las bases de datos.....	177

## ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y TABLAS

### TABLAS:

Tabla 1. Modelos de formación de Kennedy.....	21
Tabla 2. Comparación entre la NR tradicional, la SR y nuestra propuesta de NR. ....	31
Tabla 3. Selección de participantes y criterios de inclusión.....	37
Tabla 4. Ejes temáticos de la revisión narrativa.....	43
Tabla 5. Estructura temática: Publicaciones teóricas o reflexivas sobre la educación en pandemia	48
Tabla 6. Estructura temática: Propuestas o adaptaciones de marcos, directrices o iniciativas específicas de DPD para el contexto de pandemia.....	55
Tabla 7. Investigaciones que tematizan el DPD en pandemia.....	57
Tabla 8. Objetivo principal de las investigaciones que tematizan el DPD en pandemia.....	58
Tabla 9. Estructura temática: Investigaciones que tematizan el DPD en pandemia .....	64
Tabla 10. Instancias de DPD realizadas en pandemia .....	68
Tabla 11. Estructura temática: Desarrollo de instancias de DPD en pandemia.....	76
Tabla 12. Estructura temática de la revisión narrativa .....	79
Tabla 13. Múltiples comprensiones del DPD en pandemia. ....	146

### CUADROS:

Cuadro 1. Criterios de inclusión y exclusión de la revisión narrativa. ....	33
Cuadro 2. Estructura temática del análisis de los expertos .....	85
Cuadro 3. Estructura temática del análisis de los ejecutores de los cursos del CPEIP.....	103

### FIGURAS:

Figura 1. Proceso de selección y de exclusión de documentos de la revisión narrativa .....	35
--------------------------------------------------------------------------------------------	----

## INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19 ha impactado fuertemente a nuestra sociedad y nuestros estilos de vida, afectando a su vez a los sistemas educativos. En el punto más álgido de la pandemia, más de 1500 millones de estudiantes se vieron imposibilitados de seguir asistiendo a sus respectivos establecimientos educacionales (UNICEF, 2021). En tal contexto inédito, surge la llamada enseñanza remota de emergencia (ERT desde ahora, por su sigla en inglés) (Hodges et al., 2020), provocando que los países organizaran diferentes procesos formativos para ayudar a los docentes a enfrentar esta situación de excepción. En el caso de nuestro país, este proceso fue llevado a cabo por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP desde ahora). Este organismo comenzó de esta manera el llamado ‘Plan de Priorización Curricular, desarrollo socioemocional, y herramientas digitales para la enseñanza’, que se concretaría mediante la oferta formativa de diversos cursos originales y 100% en línea, sobre priorización curricular, contexto socioemocional y sobre el uso de herramientas digitales para la enseñanza.

Tras revisar la literatura de educación en situaciones de emergencia (EiE desde ahora, por su sigla en inglés), así como su subtema relativo al desarrollo profesional docente (DPD desde ahora) en estos contextos, constatamos que habían varias diferencias contextuales entre la pandemia del COVID-19 y los escenarios de crisis tratados generalmente en este campo de estudios. En primer lugar, el contexto de pandemia implicó una transición masiva hacia la ERT, lo que no suele ser el escenario más común en este campo de estudios. En segundo lugar, en el contexto chileno se contaba con docentes profesionales, lo que también discrepa de muchas de las situaciones de emergencia descritas por la literatura. En tal contexto, consideramos que la pregunta práctica respecto a la manera en que se debe hacer DPD y respecto a los objetivos prioritarios de formación que se deben tener en cuenta en este contexto era algo fundamental de contrastar empíricamente, debido a la distancia de este escenario con el campo de estudios más próximo. De esta manera, nos propusimos indagar cómo es que el CPEIP y diferentes académicos y especialistas del mundo educativo chileno habían comprendido este proceso inédito de formación en el que, como señala la literatura, suelen aparecer necesidades de formación de temas no tradicionales (contención socioemocional, sensibilización sobre temas bélicos, etc.), así como de formación en métodos no tradicionales (pedagogías centradas en el estudiantes, derivaciones psicosociales, etc.), lo que tiene su correlato además con la necesidad de formación en programas educativos no tradicionales (UNESCO, 2011).

Considerando este particular escenario, en nuestra investigación nos preguntamos respecto a cómo diferentes académicos del mundo de la educación comprenden el proceso de desarrollo profesional de docentes escolares en ejercicio en contexto de la pandemia, poniendo énfasis además en el caso específico de los cursos de formación del CPEIP. Más específicamente, nos preguntamos qué convergencias y divergencias existen en el discurso de diferentes expertos del ámbito educativo (en desarrollo profesional docente, en educación en situaciones de emergencia y en informática educativa), de ejecutores de cursos mandatados por el CPEIP, así como de literatura especializada que aborde la formación docente en pandemia. De esta manera, nuestra investigación se propone contribuir a la discusión sobre el emergente campo de estudios del DPD en tiempos de pandemia en Chile y en el mundo.

Desde un punto de vista del enfoque metodológico, nuestro estudio propuso un diseño exploratorio-descriptivo-cualitativo de dos fases. La primera fase consiste en una revisión narrativa de literatura. En una segunda fase, llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas a diferentes expertos del ámbito educativo, así como a miembros de los equipos ejecutores de los cursos mandatados por el CPEIP en contexto de pandemia. Estas entrevistas se realizaron por videoconferencia y se transcribieron para facilitar el proceso de análisis de los datos. Los datos producidos por ambas fases se analizarán por medio de la codificación temática propuesta por Flick (2018).

En adelante, ordenamos la estructura de la investigación en cinco segmentos. Primero, plantearemos la delimitación del problema, así como de los objetivos de nuestra investigación. En segundo lugar, presentaremos el marco teórico-referencial, que incluirá los conceptos que fundamentan la investigación. Después de esto, expondremos la metodología de investigación, donde daremos cuenta del diseño del estudio, del tipo de estudio, de las técnicas y de los instrumentos de recogida y de análisis de la información, de la selección de los participantes, entre otros elementos. En el cuarto segmento, nos referiremos a los resultados del estudio, así como presentaremos la discusión de los mismos. Finalmente, presentaremos las conclusiones y principales hallazgos de nuestra investigación, así como las limitaciones y las proyecciones de esta.

## **CAPÍTULO I: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

En este capítulo introduciremos el problema que da origen a la pregunta que orienta nuestra investigación. Además, presentaremos el objetivo general y los objetivos específicos, así como la justificación de la investigación. Por último, presentaremos una síntesis de la oferta formativa que el CPEIP ha desarrollado durante el periodo de pandemia, a fin de poder contextualizar de mejor manera al lector del presente escrito.

### **1.1. Formulación del problema de investigación**

Chile y el mundo se han estado enfrentando a un escenario inédito de pandemia, lo que ha abierto un debate respecto a la incidencia de este fenómeno en el campo educativo. El COVID-19 produjo el cierre de las escuelas, ocasionando de esta manera la interrupción de las rutinas y la privación de los métodos de aprendizaje tradicionales, lo que ha supuesto a su vez una mayor presión y una carga socioemocional para los estudiantes, sus familias y las comunidades educativas (UNESCO, 2020a). Los establecimientos educativos y los docentes han debido continuar con las clases por medio de diferentes estrategias, organizando lo que se ha llamado como una ERT (Hodges et al., 2020), aunque ya ha comenzado el proceso de vuelta a clases presenciales o híbridas en muchos países, incluido el nuestro. Si bien las comunidades educativas cuentan con una amplia serie de recomendaciones internacionales respecto a cómo abordar estos escenarios (INEE, 2020; UNESCO, 2020a, 2020b; UNICEF, 2020; UNICEF et al., 2020), este cambio inédito en el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje ha supuesto una serie de desafíos prácticos que la literatura científica recién está comenzando a evidenciar.

Dado lo emergente e inédito de este fenómeno, en que las medidas de distanciamiento social han impedido masivamente la copresencia de los diferentes agentes del sistema educativo, en esta investigación nos hemos interesado por las perspectivas de desarrollo profesional que se pueden considerar para la formación de los docentes escolares en servicio en este contexto de ERT en nuestro país. Ahora bien, aun cuando la ERT vinculada al COVID-19 es un fenómeno emergente en sí, esta puede ser situada -al menos en parte- en un ámbito más amplio de lo que la literatura científica enmarca dentro de la EiE. Este campo de estudios comenzó a consolidarse en el año 2000, cuando se creó la *Inter-Agency Network for Education in Emergencies* (INEE desde ahora, por su sigla en inglés). Al respecto, nos parece interesante destacar que los documentos de trabajo de esta organización (INEE 2004, 2010) son los que han orientado los documentos de EiE de organismos

internacionales (UNICEF, 2010; UNESCO, 2011), constituyéndose además como la base para las recomendaciones internacionales que se han producido para responder al escenario de la pandemia del COVID-19.

Lo que estos documentos de organismos internacionales y la literatura sobre investigaciones en EiE muestran (INEE, 2004, 2010; UNICEF, 2010; UNESCO, 2011; Burde et al., 2016; Burns y Lawrie, 2015; Tausson y Stannard, 2018), es que en situaciones de emergencia se produce un cambio en las prioridades de las comunidades educativas, debiendo darle mayor importancia a los temas de acceso a la educación (problemas con las infraestructuras, problemas de seguridad en los traslados, etc.) y de gestión socioemocional (trauma, ansiedad, estrés, etc.) asociados a diferentes posibles problemas de los estados de emergencia, exigiéndole de esta manera a las escuelas y a los docentes nuevos roles sociales que estas no suelen tener en contextos educativos regulares. Asimismo, la literatura en EiE nos evidencia igualmente que este tipo de contextos suelen exigir una serie de cambios a nivel curricular y didáctico en los procesos de enseñanza, dando paso a aprendizajes priorizados y metodologías específicas que cobran mayor importancia en estas situaciones de emergencia. Es por todo lo anterior, que es importante que las autoridades sean capaces de planificar, administrar y gestionar una respuesta educativa que sea capaz de garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes.

En cuanto al ámbito específico del DPD en EiE, la INEE advirtió desde su primer documento de normas mínimas para contextos de EiE la importancia de la capacitación de los docentes (2004). En un documento más reciente de la INEE editado por Burns y Lawrie (2015), la INEE deja hablar de capacitación, para pasar a discutir respecto a la necesidad de fomentar el desarrollo profesional docente en contextos de EiE. A este respecto, si bien Burns y Lawrie afirman que este campo de estudio en el contexto de las situaciones de crisis sigue siendo un dominio poco teorizado e investigado, nos parece importante recalcar que según estos autores las investigaciones coinciden de manera categórica en advertir respecto a lo esencial que resulta la formación en servicio de los docentes en todas las fases de una situación de conflicto o de desastre (2015, p. 9-13). Ahora bien, aunque es cierto que esta situación actual de pandemia comparte ciertas similitudes con estos escenarios de emergencias complejas (situaciones causadas por el hombre y asociado a conflictos o disturbios civiles) o de desastres naturales (terremotos, inundaciones, etc.), también es importante notar que se trata de un fenómeno particular, en la medida en que dificulta mayoritariamente las instancias presenciales, afectando de manera masiva a los sistemas educativos y dificultando a su vez la realización de instancias de formación presenciales. Asimismo, muchas de las recomendaciones

realizadas por la INEE o de las conclusiones de los estudios de la EiE están pensadas para escenarios en las que no se cuenta necesariamente con docentes profesionales o certificados (INEE 2004, 2010; Burns y Lawrie, 2015), por lo que las sus afirmaciones deben ser leídas con cautela para este nuevo contexto al que se enfrenta nuestro sistema educativo. En ese sentido, la interrogante respecto a la manera en qué se debe hacer DPD y respecto a los objetivos prioritarios de formación en tiempos de la ERT asociada a la pandemia, es una discusión que se encuentra aún abierta, en la medida en que se desarrolla la pandemia y en que la comunidad docente y científica comienzan a abordar estas problemáticas. Por lo demás, esta discusión debe además considerar que la formación en contextos de EiE no se trata en muchos casos de temas de perfeccionamiento, actualización o especialización (CPEIP, 2018) como se daría en contextos regulares (fuera de emergencias), sino que muchas veces se trata de responder a necesidades de formación de temas no tradicionales (contención socioemocional, sensibilización sobre temas bélicos, etc.), así como de formación en métodos no tradicionales (pedagogías centradas en el estudiantes, derivaciones psicosociales, etc.), lo que tiene su correlato con la necesidad de formación en programas educativos no tradicionales (UNESCO, 2011).

En el caso específico de la ERT asociada al COVID-19, UNICEF ha recalcado la importancia de los procesos de formación docente, recomendando que estos se realicen de manera remota a través de videoconferencias o mediante el uso de plataformas en línea (2020, p. 8). La OCDE ha argumentado asimismo respecto a la necesidad de concretar iniciativas para la formación docente que fomenten el aprendizaje remoto y de la necesidad de crear espacios para que los docentes puedan compartir conocimientos y experiencias (2020, p. 7). Esta necesidad de DPD ha sido igualmente referenciada en una de las primeras y más comentadas publicaciones académicas sobre la educación en tiempos del COVID-19, el '*Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*'. Más específicamente, Huang et al. indican que se deben hacer esfuerzos para mejorar las habilidades del profesorado, incluyendo aspectos tales como estrategias de enseñanza en línea, uso de aplicaciones y pautas para la prevención de epidemias (2020, p. 32).

En el caso de nuestro país, algunas de estas problemáticas que hemos identificado para los contextos de EiE comenzaron a ser constatadas por medio de algunas investigaciones desde mediados del 2020. Una encuesta realizada por Educación 2020 nos permiten visualizar por ejemplo que los estudiantes están sintiendo efectivamente emociones negativas, siendo que el 64% de los estudiantes sienten aburrimiento y que el 41% declaran estar ansiosos o estresados (2020a, p. 19-20). De igual manera,

otra encuesta de alcance nacional nos indica que los docentes han debido adaptar sus prácticas pedagógicas, siendo las actividades pedagógicas más frecuentes la de enviar guías (81%) y la de solicitar a los estudiantes que desarrollen tareas (75%) (IIE et al., 2020, p. 6).

En cuanto a la temática específica del DPD en nuestro país, nos encontramos con que la necesidad más reconocida por parte del profesorado la de mayor formación en el uso de dispositivos digitales (41%), aun cuando sobre el 90% reporta sentirse mediana, bastante o completamente competente en el uso del computador y de la navegación en internet (Educación 2020, 2020, p. 28). A su vez, la encuesta realizada por IIE et al. nos muestra que los docentes advierten la necesidad de recibir formación para afrontar la ERT, particularmente en cuanto a la necesidad de capacitarse en estrategias para apoyar socioemocionalmente a sus estudiantes (42%) y en estrategias pedagógicas para enseñar a distancia (42%) (IIE et al., 2020, p.1). Esta necesidad de propiciar el DPD para este contexto de ERT ha también sido defendida por el equipo interuniversitario de la Mesa Social COVID-19, el que ha enfatizado la importancia de fortalecer las capacidades para que el profesorado pueda ofrecer una educación remota de calidad (2020a, 2020b).

En virtud de este escenario al que nuestro sistema educativo se vio enfrentado, el MINEDUC respondió mediante la creación de ciertas políticas y planes pensados para resolver las nuevas necesidades educativas vinculadas a este escenario de ERT. En este contexto, el CPEIP ordenó la realización de diferentes instancias de formación a fin de apoyar a los docentes con las diferentes asociadas con la emergencia de la pandemia, en lo que se llamó como ‘Plan de Priorización Curricular, desarrollo socioemocional, y herramientas digitales para la enseñanza’. Según el sitio web del CPEIP, este plan emergió porque:

El escenario sanitario generado por la pandemia ha redefinido la práctica pedagógica de las y los docentes y sus necesidades de apoyo formativo, requiriendo el despliegue de mayores esfuerzos profesionales para dar continuidad al proceso educativo, en condiciones materiales y emocionales muy diferentes a las habituales (2021c, párr.1).

Este plan involucró en primera instancia la realización de diferentes cursos (de priorización curricular, de contexto socioemocional y de herramientas tecnológicas para la educación) y talleres (como el ‘Transformación Digital Escolar Google’). En consideración de este escenario inédito y específico de pandemia, nos interesamos especialmente por estos cursos de formación del CPEIP, teniendo como horizonte el poder comprender cómo esta institución planificó y entendió la formación de los docentes en este contexto de pandemia, ya que, como señalamos previamente, considerando que la EiE afecta a la didáctica, al contexto socioemocional, etc., lo que sumado a la dificultad misma del proceso del

DPD a distancia en contexto de pandemia y a que este campo sigue siendo un dominio poco teorizado e investigado (Burns y Lawrie, 2015; UNESCO, 2011), surge la pregunta práctica respecto a la manera en qué se debe hacer el proceso formativo y respecto a los objetivos prioritarios de formación que se deben tener en cuenta en este contexto.

Siendo que estos cursos de formación no son realizados directamente por el CPEIP, si no que por equipos ejecutores proveniente de diferentes universidades (en ocasiones en alianza con instituciones especializadas del mundo privado), en esta investigación nos propusimos dialogar con ellos para poder abordar diferentes problemáticas que nos permitan comprender cómo es que el CPEIP y los mismos especialistas de los equipos ejecutores comprenden el fenómeno del DPD en contexto de la ERT: ¿Cómo entendió el CPEIP el DPD y cómo lo entendieron los ejecutores? ¿Existen diferencias en cómo los diferentes equipos ejecutores organizaron los cursos? ¿Cuáles fueron los modelos de formación utilizados y cuáles creen se deberían utilizar? ¿Cuál fue el rol de las tecnologías en el proceso formativo y cuál es el rol que creen que deberían tener?

Ahora bien, ya que se trata de un contexto inédito, consideramos que debemos ir más allá en nuestra investigación y preguntarnos respecto a cómo otros especialistas del mundo educativo entendieron al DPD en este periodo, a fin de poder explorar diferentes perspectivas sobre este proceso y tener una visión más amplia de este fenómeno. Por lo mismo, nos hemos interesado también en analizar cómo diferentes académicos a lo largo del mundo están comprendiendo este proceso, proponiéndonos realizar una revisión de literatura que sirva para tener un mapeo inicial del estado de la discusión en la comunidad científica. De igual manera, considerando la posibilidad de tener una mirada experta y contextualizada sobre el contexto chileno, hemos decidido que nuestra investigación también integre la voz de expertos chilenos en DPD, en informática educativa (IE desde ahora) y en EiE<sup>1</sup>.

De esta manera, la pregunta de investigación de nuestro proyecto es: ¿Cómo es que diferentes expertos chilenos del ámbito de la educación (en desarrollo profesional docente, en informática educativa y en educación en situaciones de emergencia), ejecutores de cursos mandados por el CPEIP en contexto de pandemia y productos académicos que abordan estas temáticas comprenden el fenómeno del desarrollo profesional de docentes escolares en ejercicio en contexto del COVID-19?

---

<sup>1</sup> Si bien decidimos no incluir la voz de los participantes de los cursos de formación del CPEIP por un tema de confidencialidad y de acceso, consideramos que la voz de los docentes está igualmente incluida en parte en esta investigación, en la medida en que varios de los ejecutores y expertos que participaron de nuestro estudio son también docentes de profesión.

## **1.2. Pregunta de investigación**

¿Cómo es que diferentes expertos chilenos del ámbito de la educación (en desarrollo profesional docente, en informática educativa y en educación en situaciones de emergencia), ejecutores de cursos mandatados por el CPEIP en contexto de pandemia y productos académicos relativos a la formación docente en pandemia comprenden el fenómeno del desarrollo profesional de docentes escolares en ejercicio en contexto del COVID-19?

## **1.3. Objetivos**

### **1.3.1. Objetivo general**

A partir de lo expresado por diferentes expertos chilenos del ámbito de la educación (en desarrollo profesional docente, en informática educativa y en educación en situaciones de emergencia), por ejecutores de cursos mandatados por el CPEIP en contexto de pandemia y por productos académicos relativos a la formación docente en pandemia, este estudio se propone:

-Analizar divergencias y convergencias en la comprensión del proceso de desarrollo profesional de docentes escolares en ejercicio en contexto del COVID-19.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

-Describir las principales temáticas de comprensión del fenómeno del desarrollo profesional de docentes escolares en ejercicio en contexto de pandemia que son abordados por los expertos, por los ejecutores y por los productos académicos relativos a la formación docente en pandemia.

-Describir las principales divergencias y convergencias respecto de la comprensión del fenómeno del desarrollo profesional de docentes escolares en ejercicio en contexto de pandemia que son abordados por los expertos, por los ejecutores y por los productos académicos relativos a la formación docente en pandemia.

## **1.4. Justificación**

Como hemos señalado en la problematización, la ERT asociada al contexto de pandemia es un fenómeno que si bien se puede asociar al campo de la EiE, también tiene sus particularidades que la

literatura científica aún está evidenciando. En ese sentido, nuestra investigación se propone contribuir al debate sobre la comprensión del DPD en tiempos de pandemia mediante una base empírica, al ofrecer una revisión narrativa de literatura sobre esta temática y un análisis de la comprensión de estos fenómenos por parte de los ejecutores de cursos mandatados por el CPEIP y por los diferentes expertos que participaron de nuestro estudio. De esta manera, proyectamos que los resultados descriptivos respecto de las principales temáticas y de las convergencias y divergencias en la comprensión del DPD en pandemia serán un aporte a la literatura emergente sobre la formación en esta particular situación de emergencia. Asimismo, consideramos que nuestra investigación puede contribuir a comprender el rol de las tecnologías en el DPD en estos momentos, lo que no es un asunto menor dado el contexto de ERT y dada la importancia que tienen para nuestra disciplina de la informática educativa.

En segundo lugar, nuestra investigación se propone contribuir a la discusión respecto a cómo poder llevar a cabo el desarrollo profesional docente en el contexto de la pandemia del COVID-19 en Chile, dado nuestro compromiso con difundir los resultados de esta investigación una vez que esta finalice. Al respecto, cabe destacar que algunas de las instancias de formación de las que hemos hablado se siguen haciendo y ya van por su cuarta versión, así como que el CPEIP ha seguido creando nuevas instancias de formación a través del reciente 'Plan de enseñanza para la optimización del aprendizaje' (2021c) que comenzó en el segundo semestre de este año. De esta manera, la discusión sobre el DPD en pandemia en nuestro país sigue siendo fundamental y estando vigente, por lo que consideramos que la difusión de los resultados de nuestro estudio, que incluirá de interpretaciones y valoraciones respecto del trabajo formativo del CPEIP en pandemia, podrá de ser de utilidad para orientar futuras acciones relativas al DPD en este contexto de emergencia.

En relación con lo anterior, consideramos que el acceso que hemos tenido al discurso de ejecutores de cursos de formación, así como el registro de sus respectivas comprensiones y percepciones respecto a lo cursos de formación del CPEIP, podrá ser de utilidad para que los equipos ejecutores reflexionen respecto a la manera en que comprenden el DPD y sus respectivos modelos de formación a través de una perspectiva comparada. De esta manera, consideramos que el registro, sistematización y posterior difusión de los resultados -al que nos comprometimos con cada equipo ejecutor-, será de utilidad para iniciar una reflexión y un diálogo entre los equipos ejecutores en relación con sus respectivas prácticas formativas.

### 1.5. Antecedentes de las instancias de formación del CPEIP en pandemia

Con el fin de contextualizar de mejor manera los discursos de los participantes de este estudio, deberemos referirnos a las instancias de formación docente realizadas por el CPEIP en el periodo de pandemia. A partir de su nueva plataforma digital lanzada a poco del inicio de la pandemia, llamada ‘Desarrollo Docente en Línea’, el CPEIP creó su nueva oferta formativa para el tiempo de pandemia a través del llamado ‘Plan de Priorización Curricular, desarrollo socioemocional, y herramientas digitales para la enseñanza’, el que buscó responder: “a las necesidades de apoyo con nuevas herramientas didácticas y disciplinares para docentes, directivos y asistentes de la educación” (2021c, párr. 2). Este plan incluyó cursos en línea pensados para docentes, asistentes de la educación, directivos y jefes de UTP, así como ciertos talleres en línea. Posteriormente, a comienzos del primer semestre del año 2021, a lo anterior se sumaría la realización de un nuevo tipo de instancias formativas llamadas ‘Comunidades virtuales de aprendizaje’<sup>2</sup>.

-Los cursos en línea para docentes tienen una modalidad asincrónica de 60 horas y tienen una duración de alrededor de 3 meses. Cada semana los docentes debían hacer lecturas y/o ver cápsulas, así como participar en foros de debate y participar en algunas actividades formativas. Estos cursos se clasificaron en dos grandes ejes, los ‘cursos sobre herramientas tecnológicas’ y los ‘cursos sobre priorización curricular y contexto socioemocional’. En el primero de estos ejes, se realizaron los cursos de ‘Transforma tu clase online’, ‘Herramientas y recursos digitales’ y ‘Descubrir el mundo de internet y recursos educativos’, los que aún se están realizando a finales del 2021. En el segundo de estos ejes, tenemos los cursos de ‘Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en contexto escolar’, ‘Herramientas de implementación de un currículo priorizado para los Niveles de Transición’, ‘Estrategias para el apoyo de los aprendizajes para profesores(as) diferenciales’, así como las diferentes versiones de los cursos de ‘Currículo priorizado y contexto socioemocional’<sup>3</sup>.

-Los talleres se realizaron en línea y tienen una duración aproximada de 3 horas. Se trata de ciclos de talleres relativos a diferentes herramientas tecnológicas, como el de ‘Taller Transformación Digital Escolar Google’, que cuenta con los talleres de ‘GSuite para el Aprendizaje remoto’, ‘GSuite para el

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que no estamos seguros de que las ‘Comunidades virtuales de aprendizaje’ correspondan al ‘Plan de Priorización Curricular, desarrollo socioemocional, y herramientas digitales para la enseñanza’.

<sup>3</sup> Las diferentes versiones corresponden a : Lenguaje 1° y 2° básico; Lenguaje 3° y 4° básico; Lenguaje 5° y 6° básico; Lenguaje 7° y 8° básico; Lenguaje I° y II° Medio; Lenguaje III° y IV° Medio; Matemáticas 3° y 4° básico; Matemáticas 5° y 6° básico; Matemáticas 7° y 8° básico; Matemáticas I° y II° Medio; Matemáticas III° y IV° Medio; Ciencias 5° y 6° básico; Ciencias 7° y 8° básico; Ciencias I° y II° Medio; Ciencias III° y IV° Medio; Historia 5° y 6° básico; Historia 7° y 8° básico; Historia I° y II° Medio; Historia III° y IV° Medio).

Aprendizaje Mixto (presencial / a distancia)', 'GSuite para el Aprendizaje Basado en Proyectos', 'GSuite para la colaboración docente' y 'GSuite para la Colaboración Docente GSuite vínculo con apoderados'; y el ciclo de talleres 'Microsoft Office 365 y Microsoft Teams: descubre tu aula digital con estas herramientas'.

-Las 'Comunidades virtuales de aprendizaje' se organizan mediante aproximadamente 5 sesiones sincrónicas que tiene una duración máxima de unas 2 horas, en grupos de 8-10 integrantes que contarán con el apoyo de un tutor que guía y acompaña este proceso (CPEIP, 2021b). Existen 5 versiones de esta modalidad de formación: 'Comunidades Virtuales de Aprendizaje: Evaluación y retroalimentación para enseñar en distintos contextos de aprendizaje', 'Comunidades Virtuales de Aprendizaje: Estrategias y recursos para involucrar y comprometer a los estudiantes con su aprendizaje', 'Comunidades Virtuales de Aprendizaje: Estrategias para involucrar y comprometer a padres, madres y apoderados en el aprendizaje en contexto híbrido', 'Comunidades Virtuales de Aprendizaje: Enseñanza en contexto híbrido utilizando herramientas digitales' y 'Comunidades Virtuales de Aprendizaje: Estrategias de articulación entre niveles y asignaturas del currículum a través metodologías activas de aprendizaje'.

Posteriormente, en el segundo semestre del 2021, el CPEIP inició una nueva oferta formativa mediante el llamado 'Plan de enseñanza para la optimización del aprendizaje', el que incluye 20 cursos que buscan:

ofrecer herramientas diversificadas para la planificación y evaluación de los procesos de enseñanza; estrategias pedagógicas que permitan una adaptación flexible a los diversos escenarios de enseñanza actual, como lo es la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos; y diversos recursos tecnológicos, todo con el objetivo de enriquecer la práctica pedagógica en diversos escenarios, potenciar las instancias colaborativas y el trabajo interdisciplinario fundamental para el desarrollo profesional docente (2021c, párr. 4).

-Estos cursos en línea tienen una duración de alrededor de 3 meses y se estructuran a partir de 60 horas cronológicas distribuidas en 54 horas asincrónicas y 6 horas de sesiones sincrónicas (Resolución Exenta N°3511, 2021; Resolución Exenta N°3512, 2021; Resolución Exenta N°3513, 2021). Dentro de los cursos para la optimización de los aprendizajes para docentes, existen cursos transversales, como el de 'Enseñanza para la optimización del aprendizaje de estudiantes con NEE' y el de 'Desarrollar habilidades socioemocionales para generar aprendizajes en las comunidades educativas'; cursos para la educación de párvulos como el de 'Aprendizaje Basado en Proyectos para el nivel Sala Cuna', 'Aprendizaje Basado en Proyectos para el Nivel Medio' y 'Aprendizaje Basado en Proyectos para el Nivel Transición'; cursos para el primer ciclo básico como el de 'Enseñanza para

la optimización del aprendizaje de Lenguaje en Primer Ciclo Básico', así como sus respectivas versiones para Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Inglés, Educación física y Arte y Música; cursos para 7° Básico a IV Medio, como el de 'Enseñanza para la optimización del aprendizaje de Lenguaje', así como sus respectivas versiones para Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias para la Ciudadanía, Historia y Educación Ciudadana, Inglés y Arte y Música

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

Como hemos señalado en la problematización, el DPD en contexto de la ERT asociada al COVID-19 posee ciertas especificidades asociadas a este particular contexto que lo diferencian de la formación para tiempos regulares (formación fuera de los escenarios de emergencia o de excepción) y de la formación para las emergencias en las que usualmente se concentra el campo de la EiE. A pesar de lo anterior, estos siguen siendo los campos de estudio más cercanos, por lo que en este marco teórico-referencial profundizaremos tanto en la conceptualización del DPD para tiempos regulares como para los escenarios de emergencia. Además, iniciaremos esta sección especificando cuáles son las particularidades de la ERT, a fin de poder contextualizar de mejor manera la discusión respecto a la formación docente en pandemia. Por último, considerando las dificultades para hacer formación presencial en el contexto de pandemia, en este marco conceptual debemos necesariamente abordar la temática del DPD a distancia, y especialmente, dado el contexto chileno, en donde las formaciones docentes en pandemia se hicieron mayoritariamente en línea, deberemos tematizar en el DPD en sus diferentes modalidades virtuales.

### 2.1. La enseñanza remota de emergencia y la didáctica de emergencia

El fenómeno de la pandemia tuvo un fuerte impacto en el sector educativo, haciendo que en el punto álgido de la pandemia más de 1500 millones de estudiantes alrededor del mundo dejaran de asistir a sus respectivos establecimientos educacionales debido a que estos fueron cerrados (UNICEF, 2021). En tal contexto, muchos de los países organizaron lo que Hodges et al. (2020) llamaron como una ERT, que ha sido el término más utilizado para referirse a este fenómeno específico de instrucción que se ha realizado en pandemia<sup>4</sup>. Esta noción es conceptualizada por estos autores ante la importancia de distinguir entre este tipo de enseñanza particular de otros diseños desarrollados dentro del mundo de la educación, como son el aprendizaje a distancia, el aprendizaje en línea, el aprendizaje semipresencial (*blended learning*), entre otros. El argumento principal de estos autores es que la ERT se diferencia de la educación en línea efectiva debido a que esta última se realiza tras un proceso de

---

<sup>4</sup> En la literatura encontramos diferentes conceptualizaciones para referirse a este proceso de tránsito de las clases presenciales a modalidades de enseñanza en línea. Por ejemplo, Bakhov et al. (2021) hablan de educación a distancia de emergencia (*emergency distance education*) y Tomczyk y Walker (2021) hablan de aprendizaje en línea de emergencia (*emergency (crisis) e-learning*). Además, Hodges et al. reconocen que otro término pudo haber sido utilizado para definir este fenómeno, como el de ‘aprendizaje’ o de ‘instrucción’ -en vez de enseñanza-.

diseño y planificación instruccional cuidadoso y de desarrollo sistemático, que involucra la selección entre diferentes opciones de diseño, como señalan Means et al., autores del famoso libro *‘Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How’* (citado en Hodges et al., 2020):

-Modalidad: completamente en línea/ semipresencial (más del 50% en línea)/ semipresencial (25-50% en línea)/ presencial habilitado en la web (*Web-enabled F2F*)

-Ritmo: a su propio ritmo (entrada y salida libre)/ ritmo de clase/ ritmo de clase con un poco de ritmo propio

-Relación estudiante-instructor: <35 a 1/ 36–99 a 1/ 100–999 a 1/ 1000 a 1

-Pedagogía: expositivo/ práctico/ exploratorio / colaborativo

-Rol de las evaluaciones en línea: determinar si el alumno está listo para el nuevo contenido/ indicar al sistema cómo apoyar al alumno (instrucción adaptativa)/ proporcionar al alumno o al docente información sobre el estado del aprendizaje/ insumo para calificar / identificar estudiantes en riesgo de fracaso

-Rol del instructor en línea: instrucción activa en línea/ limitada presencia en línea/ ninguna

-Rol del estudiante en línea: escucha o lee/ completa problemas o responde preguntas/ explora simulaciones y recursos/ colabora con sus compañeros/

-Sincronización de la comunicación en línea: solo asincrónico/ solo síncrono/ alguna mezcla de ambos

-Fuente de retroalimentación: automatizada/ docente/ compañeros

Así, Hodges et al. indican que cada una de estas dimensiones y opciones que se decidan tienen sus consecuencias en el diseño de la instancia pedagógica, por lo que cada uno de ellos es fundamental. En relación con lo anterior, y a diferencia de las experiencias planificadas desde su origen y diseñadas para estar en línea, la ERT es solo un cambio temporal del tipo de instrucción a otro alternativo que ocurre como consecuencia del contexto de crisis. Según estos autores, la ERT implica entonces el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la educación que de otro modo se hubieran realizado de manera presencial o de manera híbrida y que volverán a tal formato una vez que la situación de pandemia haya terminado. De esta manera, el objetivo de la ERT no sería el recrear un

ecosistema educativo robusto, sino que más bien proporcionar acceso temporal a una instrucción remota confiable y rápida de aplicar durante el contexto de crisis.

Por todo lo anterior, Hodges et al. afirman que hay que divorciar la idea de la ERT del concepto de aprendizaje en línea. En contextos de crisis como el de la ERT, los autores destacan la importancia que adquiere la resolución creativa de los problemas que se van presentando, haciendo que los docentes en este caso particular, debido a la rapidez de la transición a la modalidad remota, tomen más control del diseño, desarrollo y del proceso de implementación del curso. Por el contrario, este tipo de elementos suelen estar planificados y diseñados de antemano en los espacios de educación en línea que fueron pensados desde un comienzo como tales, en un trabajo que suele durar meses. Además, tal como señalan estos autores, si bien es tentador pensar a la ERT como un enfoque básico de instrucción, esta debe ser más bien entendida como una manera de pensar en cómo hacer la instrucción remota en un contexto cambiante:

Thus, it may be tempting to think about ERT as a bare-bones approach to standard instruction. In reality, it is a way of thinking about delivery modes, methods, and media, specifically as they map to rapidly changing needs and limitations in resources, such as faculty support and training [Por lo tanto, puede ser tentador pensar en la ERT como un enfoque básico para la instrucción estándar. En realidad, es una forma de pensar sobre los modos, métodos y medios de entrega, específicamente en la medida en que se asignan a las necesidades y limitaciones en recursos que cambian rápidamente, como el apoyo y la formación del profesorado] (2020, párr. 14).

De esta manera, Hodges et al, señalan que en esta situación de ERT los equipos de apoyo que suelen acompañar al diseño de experiencias de aprendizaje de este tipo en las facultades (como en el diseño de un curso completo, en el desarrollo de contenido, en la creación de contenido multimedia, en la oferta de oportunidades de DPD, etc.) no podrán ofrecer el mismo nivel de apoyo a todos los profesores que lo necesiten, debiendo de esta manera repensar la forma en que hacen su trabajo en pandemia. Así, se configura un escenario en donde existen docentes con diferentes niveles de fluidez digital que se ven enfrentados a un contexto en el que ellos deben tomar súbitamente más control del diseño de los cursos, lo que según los autores, puede repercutir en una disminución de la calidad de los mismos.

En definitiva, la ERT, entendida como cambio temporal en el modo de entrega de la instrucción, no debe pensarse o proyectarse como una solución a largo plazo, sino que como una solución temporal a un problema inmediato. Asimismo, es interesante destacar que Hodges et al. destacan que las discusiones sobre la ERT deberían considerar la accesibilidad de los materiales de aprendizaje, considerando el diseño universal para el aprendizaje. Por lo mismo, estos autores sugieren que se

piense en el diseño de entornos de aprendizaje que sean flexibles, inclusivos, centrados en el estudiante y que permitan que todos tengan acceso y que puedan aprender de los materiales, actividades y tareas del curso.

En el caso de nuestro país, un estudio reciente de López et al. (2021) nos da algunas luces respecto a la experiencia de los docentes chilenos en el caso de la pandemia, a través del análisis de las percepciones heterogéneas de 2210 encuestados. Entre otros elementos, este estudio indica que los docentes se autoevalúan realizando acciones de alta determinación y esfuerzo, destacando su capacidad ya sea auto representada o deseada de adaptación, su alta integridad y se consideran fundamentales para apoyar a sus estudiantes, lo que “les permite posicionarse como agentivos en la posibilidad de solucionar las condiciones y dificultades materiales, para favorecer el bienestar emocional de sus estudiantes” (2021, p. 17). Asimismo, López et al. destacan que la experiencia de la educación a distancia ha sido especialmente difícil y agobiante para las docentes mujeres, para aquellos docentes con pocos años de experiencia y para quienes ejercen docencia en establecimientos más vulnerables socioeconómicamente (2021, p. 17). Por otro lado, este estudio también demuestra que los docentes se representan como aprendices tecnológicos y le otorgan alta relevancia pedagógica a las TIC en el contexto de pandemia.

Ahora bien, el aspecto más relevante desde el punto de vista teórico del estudio de López et al. (2021), es cuando desarrollan la metacategoría de ‘didáctica de la emergencia’ en el apartado relativo a cómo los docentes enseñan a distancia en pandemia (p. 12), que nos recuerda precisamente al concepto de ERT propuesto por Hodges et al (2020). Esta didáctica de la emergencia estaría compartida por todos los docentes de la muestra y se caracteriza “por mostrar a las/os profesores como aprendices, lo que implica el desarrollo de diferentes estrategias de enseñanza y evaluación” (López et al., 2021, p.12). Con respecto a la evaluación, los docentes reportan una mayor diversidad de formas de evaluar, destacándose por sobre todo el rol de la evaluación formativa para retroalimentar los aprendizajes. Ahora bien, al interior de las reflexiones sobre la didáctica de la emergencia, surgen ciertas diferencias según los subgrupos de profesores (2021, pp. 12-13). En primer lugar, los docentes que enseñan con grupos de estudiantes más vulnerables señalaron esforzarse por dar instrucciones claras como andamiaje para los diseños de las clases a distancia y enfatizaron la necesidad de dar respuestas contextualizadas a las realidades educativas (reagrupar estudiantes según quienes necesitan mayor apoyo, incluir una división territorial según los lugares donde se encuentran los estudiantes y enseñar usando los recursos TIC realmente disponibles para los estudiantes). En segundo lugar, los docentes con alta experiencia presentan lo que los autores denominaron como una ‘didáctica de la motivación’,

que implica que ellos velaban por motivar a sus estudiantes a través de diferentes actividades. A su vez, estos manifestaron discursivamente una alta autoevaluación de su capacidad de aprendizaje y de adaptarse a las condiciones contingentes de la pandemia y de la educación a distancia. En este último subgrupo además aparecen diferencias de género, siendo las docentes mujeres las que destacan la flexibilidad y los docentes hombres quienes buscan mantener las condiciones de normalidad académica. Por último, los docentes con poca experiencia destacaron como descubrimiento profesional la importancia de las instancias de contención y socialización, aunque señalaron no siempre tener las herramientas adecuadas para contener a sus estudiantes, lo que causaría que estos se evaluaran emocionalmente a sí mismos de manera negativa. Por otro lado, estos docentes declararon que los aprendizajes tecnológicos que han logrado en pandemia han sido centrales tanto para mostrar empatía y motivar a sus estudiantes como para enseñar y evaluar, dándole por ello mucho valor a ciertas herramientas educativas como los softwares y los recursos pedagógicos.

En definitiva, si la ERT debe ser entendida como una manera de pensar en cómo hacer la instrucción remota en un contexto cambiante, el concepto de López et al. de didáctica de la emergencia nos da aproximación a cómo los docentes chilenos se han comprendido como aprendices en este contexto particular de pandemia (2021). Además, dado nuestro objeto de estudio, nos parece interesante además destacar las conclusiones relativas a la formación docente que proponen estos autores. Al respecto, los autores destacan que dada la heterogeneidad de las experiencias que constata su estudio, esto debería ser considerado para el diseño de las políticas de apoyo y formación en nuestro país. De esta manera, López et al. (2021) sugieren un trabajo tanto para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales como para el desarrollo de una agencia colectiva para el trabajo colaborativo:

Las/os docentes no son un grupo homogéneo, sus experiencias se distinguen y complejizan dependiendo de las condiciones sociales y materiales en las que viven y enseñan. Por una parte, es relevante reconsiderar el contacto y contención hacia sus estudiantes como una implicancia positiva en la práctica educativa, especialmente en las/os docentes jóvenes. Por ende, es fundamental que los programas de formación docente inicial y continua incorporen el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales. Por otra parte, las respuestas de la comunidad completa, como es el caso de las/os docentes de NSE bajo, demuestran una agencia colectiva que es relevante de desarrollar en todas las instituciones para superar el trabajo individual y favorecer espacios de reflexión y acción conjunta (p. 18).

## **2.2. El desarrollo profesional docente como objeto de estudio**

En primer lugar, cabe destacar que entenderemos al DPD como un proceso complejo que ocurre a lo largo de la vida de los docentes (Ávalos, 2007). De acuerdo con la definición del 'Modelo de

formación para el desarrollo profesional docente y directivo' del CPEIP, el desarrollo profesional consiste en un:

Proceso formativo, establecido como un derecho, cuyo ejercicio enriquece las capacidades docentes y directivas, logra una comprensión más compleja de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional (2018, p. 10).

De esta manera, tal como señala Day, el desarrollo profesional debe entenderse como la totalidad de las experiencias de aprendizaje, ya sean naturales o planificadas, que contribuyen a calidad de la educación en la escuela:

Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente" (citado en Ávalos, 2007, p. 78).

Tal como se puede visualizar en las definiciones que hemos presentado, el DPD es un proceso de cambio permanente que se desarrolla durante el largo periodo que suelen durar las carreras docentes. De esta manera, entendemos al DPD como aquel proceso permanente de transformación por el que los docentes van configurando y renovando a lo largo de su carrera sus saberes y experiencias.

Ahora bien, desde un punto de vista cronológico, este proceso inicia con lo que se conoce como la formación inicial docente (FID desde ahora), que hace referencia a la formación que tiene el futuro docente como estudiante de pregrado. Una vez que comienza a ejercer profesionalmente, los docentes novatos se involucran en diferentes experiencias de inducción y de desarrollo profesional continuo, siendo esta última aquel tipo de formación que se sigue desarrollando a lo largo de toda la trayectoria profesional del docente. Por lo mismo, en esta investigación entenderemos que las diferentes instancias de formación, perfeccionamiento, actualización o especialización que son parte del desarrollo profesional continuo a lo largo carrera de un docente no deben entenderse como eventos aislados, ya que son parte de un continuo de formación que constituye la trayectoria del docente a lo largo de su carrera (Ávalos, 2007; CPEIP, 2018; Imbernon Muñoz y Canto Herrera, 2013).

Por otro lado, cabe mencionar que cuando se habla de formación docente en la literatura nos encontramos nos enfrentamos ante un escenario terminológico diverso, pudiendo encontrar conceptos como los de desarrollo profesional, capacitación, formación permanente, entrenamiento, entre otras conceptualizaciones (Quintero, Miranda y Rivera, 2018, p.5). Según Ávalos, este conjunto de

denominaciones y maneras de entender el fenómeno formativo de los docentes pueden ser agrupados entre dos polos que se relacionan con dos concepciones antagónicas de cómo entender el desarrollo profesional (2007, p. 80). Por un lado, tenemos las estrategias formativas diseñadas desde una visión de déficit, que Ávalos vincula a un polo de ‘capacitación’, y por otro lado, tenemos las estrategias formativas más cercanas a la persona del profesor y a su capacidad de autoformarse, que esta autora asocia al polo de ‘facilitación’. Desde el punto de vista de esta distinción terminológica, nuestra investigación se posiciona teóricamente dentro de este segundo polo, en la que los docentes son considerados como portadores de saberes y experiencias previas y como agentes en continuo aprendizaje profesional (Miranda y Rivera, 2009, p.158).

Por último, nos parece importante destacar que desde el punto de vista de las diferentes variedades de formación docente, existen una serie de estudios o análisis que intentan clasificarlos considerando variables tales como las de los métodos utilizados, sus rasgos, sus orientaciones, sus estrategias, sus temporalidades, etc., con el fin de proponer tipologías de los tipos de formaciones docentes existentes (Quinteros et al., 2018, p. 6). Algunos de estas tipologías son por ejemplo la de Imbernón (1994), la que clasifica los modelos de DPD según la orientación, la intervención, la evaluación de los resultados y la organización de la gestión del proceso, y la de Kennedy (2014), la que clasifica los modelos según sus respectivos propósitos formativos. Ahora bien, ya que en nuestra investigación aparece la discusión respecto a los modelos de formación a considerar, en el siguiente apartado profundizaremos en estas dos tipologías.

### **2.3. Los modelos de formación docente**

Tal como señala Imbernón, cuando se habla de modelos de formación docente los diferentes autores se refieren muchas veces a diversos aspectos del proceso formativo (1994, p.67). Si bien en un comienzo habíamos pensado referirnos exclusivamente al modelo de Imbernón, luego decidimos incorporar igualmente el de Kennedy (2014), debido a que ambos pueden ser de utilidad en la interpretación de los datos y debido a que este último es más contemporáneo.

En primer lugar, según la tipología de Imbernón, podemos distinguir entre 5 grandes modelos de formación docente (1994, pp. 68-76):

-El modelo de formación orientada individualmente: es un proceso en el cual el mismo profesorado es el que planifica y sigue las actividades de formación que creen que pueden satisfacer sus necesidades, siendo el contenido diseñado por los propios docentes.

-El modelo de observación/evaluación: se basa en la idea de que el cambio profesional se puede realizar mediante la observación y la valoración de la propia práctica profesional, lo que se logra a través de un trabajo de reflexión y de análisis que se facilita con la ayuda de otros colegas. Según Ávalos, este modelo se expresa en la forma de talleres colaborativos que involucran la reacción de un observador externo o mentor a la narración de una experiencia o a la observación del desempeño de un docente en el aula y el intercambio de opiniones y sugerencias para el observado (2007, p. 82).

-El modelo de desarrollo y mejora: supone una realización colaborativa por parte de un grupo de docentes de un desarrollo curricular, de un diseño de programas o de algún tipo de proyecto didáctico u organizativo. Para ello, los docentes deberán adquirir ciertos conocimientos o estrategias específicas por diferentes medios: lecturas, discusión, observación, formación e incluso por ensayo-error.

-El modelo de entrenamiento o institucional: en este modelo es el experto o el formador quien elige las estrategias metodológicas formativas y quien establece el contenido y el desarrollo de las actividades. La concepción básica de este modelo es que hay una serie de comportamientos y técnicas que los profesores pueden aprender en los cursos o sesiones de entrenamiento, para que estos después puedan reproducirlos en clases.

-El modelo de investigación o indagativo: este modelo requiere que el profesorado (a nivel individual, en pequeños grupos o a nivel de claustro de un centro educativo) identifique un área de interés, recoja información e interprete datos sobre esta temática, para realizar determinados cambios en la enseñanza. Este modelo supone que el profesorado tiene la capacidad para formular discusiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que se abordan a través de un proceso de investigación.

Además de distinguir entre estos modelos de formación, Imbernón enfatiza que todos estos tienen elementos positivos de los que se pueden derivar innovaciones educativas (1994 p. 77). Sin embargo, este autor considera que se deberían propiciar idealmente los modelos de desarrollo/mejora y el modelo indagativo en un contexto en que se favorezca la confrontación de ideas y de procesos y en el que se le da importancia igualmente a la formación del colectivo.

Por su parte, el modelo de formación de Kennedy (2005) distingue entre 9 modelos de formación que se agrupan en 3 grandes categorías según los principales propósitos del modelo formativo, como se puede observar en la tabla n°1:

Modelos de formación	Propósitos del modelo
Modelo de entrenamiento Modelo de certificación de competencias Modelo de déficit Modelo de cascada	Transmisión
Modelo basado en estándares Modelo de <i>coaching</i> / mentoría Modelo de comunidades de práctica	Transición
Modelo de investigación-acción Modelo transformativo	Transformativo



**Tabla 1. Modelos de formación de Kennedy.**

De esta manera, los 9 modelos quedan agrupados en 3 ejes que se clasifican en un orden creciente de aumento en las capacidades para la autonomía profesional (2005, pp. 247-249). En otras palabras, los modelos de formación que se clasifican en el propósito de transmisión (modelo de entrenamiento, modelo de certificación de competencia, modelo de déficit, modelo de cascada) son los que entienden la formación como una manera de dotar a los docentes de las habilidades necesarias para implementar las reformas que deciden otros (generalmente el gobierno); mientras que por el otro lado, los modelos de formación que se clasifican con el propósito transformativo (modelo de investigación-acción, modelo transformativo) son los que fomentan mayormente el aumento de las capacidades de los docentes para su autonomía profesional y en los que el DPD se concibe como un apoyo a los docentes para contribuir, criticar y dar forma a las políticas y prácticas educativas. Por último, los modelos de formación que se clasifican en el propósito de transición (modelo basado en estándares, modelo de *coaching*/mentoría, modelo de comunidades de práctica) pueden considerarse como ‘transitorios’ en el sentido de que tienen la capacidad de apoyar procesos compatibles con cualquier de los otros dos modelos.

## 2.4. El desarrollo profesional docente a distancia

El DPD no se desarrolla exclusivamente en espacios presenciales, sino que este también se realiza mediante diferentes procesos de formación no presenciales que aprovechan diversos recursos, mecanismos o tecnologías de formación a distancia. De hecho, tal como se puede evidenciar en nuestro sistema educativo nacional, la formación docente continua ya no se hace solo de manera presencial, sino que es complementada con diferentes formaciones en línea o semipresenciales.

De esta manera, ya sea por razones de recursos, de disponibilidad, o por las ventajas relativas que están comenzando a otorgar las nuevas tecnologías, se han desarrollado diferentes maneras de realizar el DPD a través de mecanismos de educación a distancia. Según Burns (2011), existen 7 modos de formación profesional asociados a diferentes tipos de soportes o tecnologías que han sido utilizados para la formación a distancia: el modo a distancia basado en correspondencia, el modo a distancia basado en audio, el modo a distancia basado en televisión, el modo a distancia basado en elementos multimedia, el modo a distancia basados en el aprendizaje web, el modo a distancia basado en modelos webs emergentes y el modo a distancia basado en las tecnologías móviles (p.10).

Dentro de cada de estos modos, Burns señala la presencia de diferentes modalidades para la formación a distancia que presentan diferentes ventajas y desventajas desde el punto de vista de algunos ejes fundamentales de los diseños instruccionales como son el rol de tutor, el grado de participación de los aprendices, la personalización del aprendizaje, etc. (2011). Si bien esta autora no ofrece como tal una definición de este concepto, consideramos que las modalidades para la formación a distancia se pueden definir como estrategias concretas de formación asociadas a determinados modos, tecnologías y métodos específicos, tales como la formación a través de entornos virtuales, de *blended learning*, de mundos virtuales, etc. En cuanto al modo a distancia basado en el aprendizaje web, la autora distingue entre las siguientes modalidades: cursos en línea, aprendizaje semipresencial, comunicación virtual (*Computer-Mediated Communication*), el *coaching* y la mentoría en línea, las escuelas virtuales, la tutoría en línea, la teleinvestigación y telecolaboración, las comunidades de aprendizaje en línea, los *webcasts* y *webinars*, los portales y el Really Simple Syndication. Por su parte, en cuanto al modo a distancia basado en webs emergentes, la autora incluye: las aplicaciones de la Web 2.0, los entornos inmersivos, los mundos virtuales y los mundos virtuales multiusuario.

Si bien las tecnologías, los modos y las modalidades de formación que son utilizadas para apoyar el aprendizaje a distancia son importantes, Burns considera que el tipo y la calidad de la instrucción son también fundamentales para el éxito de una formación. Por lo mismo, esta autora le da importancia a

la discusión respecto a los mejores métodos de formación (2011, p. 123). A pesar de que esta autora no ofrece como tal una definición de este concepto, consideramos que los métodos de formación se pueden definir como aquellas variables asociadas a las decisiones pedagógicas concretas que se toman para organizar instancias de formación específicas, tales como el tipo de instrucción utilizado, el rol del instructor, el tipo de interacción entre los participantes, etc. Si bien el resumir toda esta serie de factores que influyen en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje excede los propósitos de este apartado<sup>5</sup>, podemos señalar que algunas de las dimensiones de este concepto son las siguientes: el tipo de diseño instruccional, el tipo de instrucción, la evaluación de los aprendices, la preparación de los instructores, la preparación de los aprendices, la construcción de comunidad, el apoyo a los aprendices, el desarrollo del contenido, el aseguramiento de la calidad y la evaluación de los programas a distancia.

## **2.5. El desarrollo profesional en el marco de la educación en situaciones de emergencia**

Desde el surgimiento del campo de estudios de la EiE, la INEE ha considerado la formación docente como un eje fundamental dentro de sus documentos de trabajo. Desde su primer documento de normas mínimas para la EiE, esta institución ha defendido la importancia de formar en servicio al profesorado: “La capacitación apropiada de los maestros y otro personal educativo es esencial para el éxito de los programas educativos en emergencias” (2004, p. 68). En este documento, la INEE argumenta además que el personal educativo debe recibir una capacitación periódica, pertinente y estructurada según las necesidades y las circunstancias de las comunidades educativas (2004, p. 63). Entre otros elementos, en este documento se indica que el profesorado debe ser capacitado en el reconocimiento de los signos de angustia en los educandos y los pasos a seguir para responder a esta conducta en un ambiente de aprendizaje; así como para abordar los procesos de priorización curricular y de adaptación de las metodologías pedagógicas; y que la capacitación debe proporcionar a los maestros las habilidades apropiadas para poder asumir los roles de liderazgo cuando los miembros de la comunidad lo requieran (2004). De igual forma, esta organización destaca la importancia de los capacitadores, los que además de realizar un proceso inicial de capacitación, deben poder hacer un seguimiento, monitoreo y supervisión de los docentes en terreno (2004, p. 63).

---

<sup>5</sup> Cabe mencionar que algunos de estos factores relativos a los métodos de formación a distancia aparecen igualmente incluidos en los elementos del diseño de la enseñanza en línea que mostramos en el apartado relativo a la ERT (2.1).

Si bien este importante documento de trabajo de la INEE se posiciona claramente dentro de lo que Ávalos llama como una visión de déficit de la formación docente (2007), las obras más recientes de esta organización han comenzado a operar dentro de un marco más cercano al DPD tal como lo hemos definido en un apartado anterior. Es en la perspectiva de este tipo de conceptualización que Burns y Lawrie escriben el documento de la INEE titulado como ‘*Where It’s Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers*’ en el año 2015. De esta manera, en esta guía los autores se posicionan a favor de maneras más efectivas de hacer DPD, que serían por ejemplo la formación docente situada en la escuela (*school-based teacher learning*) y la colaboración docente (2015, p.8). El modelo conceptual utilizado en esta guía parte de una definición de DPD que se toma de un trabajo anterior de la OCDE, quien lo define como un cuerpo sistemático de actividades formales de aprendizaje docente, que incluye entrenamiento, cursos de inducción, formación en servicio y formación profesional continua dentro de los establecimientos educativos (2008, p.19, citado en Burns y Lawrie, 2015, p. 11). En consideración de lo anterior, Burns y Lawrie (2015, p. 30-31) señalan que se debe procurar evitar el desarrollo profesional de baja calidad (*low-quality professional development*), que según estos autores depende de 4 dimensiones: la primera de ellas es la del diseño, en la que se critican a las formaciones que se diseñen bajo una instrucción estándar o única para todos los docentes y que sea independientes de las condiciones y necesidades reales de las diferentes aulas; la segunda de ellas es la ‘implementación’ (*delivery*), en la que se critican diferentes elementos tales como la presencia de instructores poco capacitados, los problemas de ejecución, el darle importancia excesiva a un solo formato de formación o el utilizar modelos como el de formación en cascada (que tiene nula o limitada investigación respecto a su efectividad), etc.; la tercera de ellas es la estructura, en la que se critican los problemas de duración (muy corto o muy largo), ubicación (fuera de las escuelas, en ubicaciones centralizadas), cantidad de docentes, etc.; la cuarta de ellas es la dimensión de apoyo/servicios, donde se pone en valor la necesidad de monitorear, de hacer *coaching* y de hacer seguimiento a los docentes.

Por otro lado, es interesante notar que estos mismos autores reconocen que el campo de estudio del DPD en EiE es un “under-theorized and under-researched domain” [dominio poco teorizado e investigado] (2015, p. 9). En tal contexto, se da a entender que los autores construyen esta guía para ayudar a identificar las mejores prácticas para el DPD, reconociendo a su vez que el alcance de esta es limitado debido a que se concentra solo en contextos de gran fragilidad y de formación en servicio (2015). Además, es menester considerar que en este caso, así como en general en el campo de la EiE, el concepto de docente incluye a cualquier individuo que asuma la responsabilidad de instruir a los

estudiantes escolares en una situación de emergencia. De esta manera, esto puede implicar tanto a docentes formalmente calificados en los sistemas escolares establecidos como a adultos que enseñan sin calificaciones previas o a docentes de emergencia que solo ejercen en el corto plazo de estos contextos (*short-term emergency teachers*) y que en general solo reciben formaciones en servicio. Por todo lo anterior, las recomendaciones que presentaremos a continuación deben ser examinadas con cautela, debido a sus diferencias con nuestra situación de estudio.

La primera de las recomendaciones de la guía de Burns y Lawrie es la de concentrarse en los docentes en contextos frágiles como profesionales, alumnos e individuos (2015, pp. 31-55), entendiendo que estos necesitan ‘capas adicionales’ de desarrollo profesional y de apoyo psicosocial, ya que también necesitan poder recuperarse de los efectos de estas crisis. Además de eso, los autores consideran que los docentes necesitan formación para proporcionar servicios psicosociales y emocionales para sus estudiantes, así como para poder actuar frente a situaciones conflictivas y para integrar la diversidad cultural y el pensamiento crítico. Para lograr este proceso, los autores recomiendan el desarrollar, aplicar, medir e institucionalizar estándares para el DPD en estos contextos (p. 57-68), así como invertir en programas de instrucción con formadores muy bien instruidos y con experiencia que puedan ayudar a que los docentes modelen las prácticas que deben implementar (p. 103-116). Asimismo, Burns y Lawrie recalcan la importancia de crear oportunidades para el desarrollo profesional que promuevan la colaboración entre los docentes, ya que estas son las formas más efectivas de hacer DPD, destacando por ejemplo los resultados positivos que se han tenido con círculos de aprendizaje y con ciclos profesionales de enseñanza y aprendizaje (p. 69-82). De esta manera, recalcan que la evidencia apunta a que el aprendizaje de los docentes es mayor cuando estos se convierten en aprendices de su propia enseñanza mediante el DPD colaborativo:

(...) collaboratively based professional development allows teachers to move along a continuum from groups of individuals to communities of interest to communities of practice. It encourages adoption of agreed-upon best practice within the school itself and sustains the types of changes promoted by teacher training and professional development efforts. [el desarrollo profesional colaborativo permite a los docentes transitar a lo largo de un continuo que va desde los grupos de individuos hasta las comunidades de interés y las comunidades de práctica. Fomenta la adopción de las mejores prácticas acordadas dentro de la propia escuela y sostiene los tipos de cambios promovidos por la capacitación de profesores y los esfuerzos de desarrollo profesional] (2015, p. 148).

Por otro lado, Burns y Lawrie también señalan que el DPD no debe entenderse como si se tratase de instancias de formación aisladas, sino que se le debe dar un soporte continuo a los docentes (*ongoing support*) en cuanto a diferentes dimensiones (soporte instruccional, emocional, técnico, basado en la

comunidad, etc.), lo que se puede realizar a través de diferentes modalidades (apoyo presencial, observación de clases, *coaching* presencial, *coaching* por video, aprendizaje en línea, etc.) (2015, pp. 83-102). Asimismo, los autores indican que es importante fomentar el desarrollo del liderazgo educativo en todos los niveles del sistema educativo, ya que los docentes se benefician de los líderes bien formados y debido a que la formación se relaciona bastante con el respaldo institucional del director o de los administradores de los recintos escolares (pp.117-130).

La última de las sugerencias de la guía de Burns y Lawrie es que se utilicen las TIC para proporcionar acceso a contenidos, a desarrollo profesional y a comunidades de aprendizaje profesional, si bien reconocen que los modelos comprobados de buenas prácticas sobre esta temática siguen siendo escasos (2015, pp. 131-144). A este respecto, la literatura ha reconocido el valor del uso de algunos recursos como la radio, los teléfonos y los teléfonos inteligente en contextos frágiles para participar de algunas iniciativas tales como la instrucción de radio interactiva, ver tutorial de buenas prácticas, acceder a redes sociales, acceder a MOOC gratuitos, acceder a cursos en línea gratuitos, etc. Sin embargo, esto no siempre es posible en los contextos de emergencia, debido a que es común que hayan dificultades de acceso a dispositivos tecnológicos o problemas con las infraestructuras de comunicaciones.

En definitiva, la revisión de estas obras sobre el DPD en EiE nos permite entender como este fenómeno adquiere sus particularidades asociadas a estos contextos de crisis o emergencia. Ahora bien, para concluir este apartado, nos parece oportuno recapitular en la especificidad del DPD en EiE, destacando de qué manera la formación en situaciones de emergencia es diferente a otros tipos de contextos formativos, con ayuda de la ‘Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción’ de la UNESCO (2011, pp. 80-82):

-Entorno estresante: este se puede deber a situaciones de conflicto constante, a familiares muertos o desaparecidos o a experiencias traumáticas por parte de docentes y de alumnos.

-Necesidad de formar con rapidez docentes sin preparación y que los gobiernos los reconozcan.

-Necesidad de formación en temas no tradicionales: sensibilización sobre temas bélicos, cuestiones de salud e higiene, resolución de conflictos, etc.

-Necesidad de formación en métodos no tradicionales: pedagogía centrada en el estudiante, derivaciones psicosociales o técnicas de participación en el aula.

-Necesidad de formación en programas educativos no tradicionales: programas de transición, programas de aprendizajes acelerado, etc.

-Los docentes en situaciones de emergencia deben poseer o aprender conocimientos y aptitudes en relación con: las materias básicas que se enseñan; los métodos de enseñanza, sobre todos los participativos; nuevas temáticas y competencias para la vida activa en materia de educación ambiental, respeto de los derechos humanos, educación para la paz y reconciliación, etc.; trauma y superación de traumas; y protección infantil.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **Resumen de la propuesta metodológica:**

Nuestro estudio propuso un diseño exploratorio-descriptivo-cualitativo de dos fases. La primera fase consistió en una revisión narrativa de literatura, que por motivos de rigor y trazabilidad incorporó algunos aspectos característicos de las revisiones sistemáticas de literatura cualitativa. En una segunda fase, llevamos a cabo un trabajo de terreno por medio de entrevistas semiestructuradas a expertos en DPD, en EiE y EI, así como a miembros de los equipos ejecutores de los cursos mandados por el CPEIP en contexto de pandemia. Estas entrevistas se realizaron por videoconferencia y se transcribieron para facilitar el proceso de análisis de los datos. Los datos producidos por ambas fases se analizaron por medio de la codificación temática propuesta por Flick (2018) con ayuda del software Atlas.ti. En el resto del presente capítulo explicaremos con más detalle la metodología escogida, así como justificaremos las respectivas decisiones metodológicas de nuestro diseño.

### **3.1. Diseño y tipo de estudio**

Nuestra investigación propuso un diseño exploratorio-descriptivo-cualitativo debido al carácter emergente de la temática en cuestión, que fue mutando en la misma medida en que iban desarrollándose las eventualidades de la pandemia, lo que hizo que no fuera tan direccionado desde su inicio (Flick, 2018; Hernández et al., 2014). Considerando lo anterior, nuestra propuesta asumió en primer lugar un carácter exploratorio-descriptivo al querer tematizar este campo emergente del DPD en el contexto de la pandemia en nuestro país y al que nuestra investigación pretende contribuir a partir de sus resultados. Por lo mismo, la parte descriptiva que supone este diseño tiene que ver precisamente con la identificación y descripción de las maneras de comprender los procesos formativos en tiempos de pandemia que podemos encontrar en la literatura científica y en los discursos de los entrevistados. En segundo lugar, el carácter cualitativo de nuestro diseño debe entenderse a partir de nuestro interés por explorar y comprender el sentido que le da la literatura científica y los diferentes participantes de nuestro estudio a esta situación nueva para el campo de la educación en nuestro país y en el mundo (Flick, 2018; Hernández et al., 2014).

Por otro lado, nuestro diseño contempló una secuencialidad de dos fases, comenzando con una fase de revisión narrativa de literatura y terminando con una segunda de trabajo de campo. La idea de

comenzar por una fase de revisión narrativa de literatura tenía por objetivo el de sentar las bases para la realización de la segunda fase, mediante la identificación de algunas dimensiones y temáticas sobre este campo emergente de literatura sobre DPD en contexto de pandemia. De este modo, pudimos iniciar la fase de campo con algunas nociones e ideas sensibilizadoras que nos ayudaron a pensar y escoger las temáticas para la estructuración de las pautas de entrevista.

En las siguientes secciones profundizaremos con más detalle en cómo se llevaron a cabo ambas fases de nuestra investigación, detallando en cada una de ellas los instrumentos utilizados, las técnicas de análisis, los criterios de rigor, entre otros elementos.

### **3.2. Fases de la investigación**

Desde el punto de vista de la secuencialidad, como ya hemos referido, nuestra investigación supone pasar de una fase de revisión narrativa de literatura (fase I) a una segunda fase en la que haremos entrevistas semiestructuradas (fase II).

#### **3.2.1. Fase I: Revisión narrativa de literatura**

En la fase I de nuestra investigación decidimos realizar una fase de revisión narrativa de literatura (NR desde ahora, por su sigla en inglés). Según Fortich Mesa, una NR se define “como un estudio bibliográfico en el que se recopila, analiza, sintetiza y discute la información publicada sobre un tema, que puede incluir un examen crítico del estado de los conocimientos reportados en la literatura” (2013, p.1). El objetivo que perseguíamos al realizar este tipo de revisión de literatura era el de obtener un mapeo sobre lo que los diferentes autores constataban respecto al DPD de los docentes en ejercicio en tiempos de la pandemia y, en ese sentido, la NR nos permitió, tal como destaca Fortich Mesa:

compactar y sintetizar los conocimientos fragmentados, actualizar e informar sobre el estado de un tema, transmitir nuevos conocimientos, informar y evaluar la literatura publicada, comparar la información de diferentes fuentes, sustituir los documentos primarios, conocer la tendencia de las investigaciones entre otras (2013, p. 2).

En el caso específico de nuestra investigación y dado lo contingente de nuestro objeto de estudio, consideramos que la relevancia de nuestra NR era poder sintetizar este conocimiento nuevo que se estaba publicando durante el periodo de pandemia y de esta forma producir una revisión exhaustiva sobre los estudios de formación de docentes escolares en ejercicio que incluyera todo tipo de estudios que nos pudieran entregar datos sobre cómo se había pensado, conceptualizado y enfrentado este

proceso en diferentes contextos a lo largo del mundo. De esta forma, consideramos que la principal ventaja de esta NR fue la de ayudarnos a adquirir una mayor sensibilización teórica-empírica al momento de ingresar a nuestra fase de campo. Además, esta fase de revisión de literatura fue fundamental para la construcción de los instrumentos (pautas de entrevistas) de la fase de campo.

#### **A. La hermenéutica de la propuesta:**

En un inicio habíamos contemplado la realización de una revisión sistemática de literatura de tipo cualitativa (SR desde ahora, por su sigla en inglés), debido a sus ventajas relativas frente a otros tipos de revisiones de literatura, tales como su alto grado de explicitación y de trazabilidad (Letelier, Manríquez y Rada, 2005; García-Peñalvo, 2017). No obstante, tras haber realizar algunas búsquedas piloto, pronto nos dimos cuenta de que la cantidad de documentos sobre experiencias concretas de DPD realizados para docentes escolares en ejercicio en pandemia eran bien limitados. Por lo mismo, fue necesario repensar los descriptores y las condiciones de inclusión y exclusión de los textos a considerar, así como también del tipo de revisión de literatura a realizar.

Tras reconsiderar lo anteriormente mencionado, decidimos aumentar el alcance de nuestra revisión de literatura modificando los descriptores de búsqueda en las bases de datos bibliográficas. Al proceder de esta manera, decidimos no solo incorporar literatura que tematizara experiencias específicas de ejecución de instancias de DPD en tiempos de pandemia a nivel escolar, sino que todo tipo de literatura que abordara el DPD, aun cuando esto no fuera el objeto de estudio principal del texto en cuestión. Tal manera de proceder tuvo como efecto que nuestra pregunta de investigación se hiciera más amplia y menos estructurada, debiendo cambiar la propuesta inicial de SR a una de tipo de NR. Ahora bien, al realizar esta transición, decidimos igualmente mantener algunos de los criterios de rigor que se asocian a las SR en nuestra propuesta metodológica de NR. En lo específico, en nuestra NR nos propusimos explicitar una búsqueda bibliográfica detallada y sistemática, así como una selección de documentos basados en criterios explícitos, por lo que señalamos que nuestra NR mantuvo algunos de estos elementos de rigor asociados a la SR.

Considerando la tabla propuesta por Martín Rodero (2014), consideramos que nuestra revisión de literatura se posiciona de la siguiente manera con respecto a las NR y a las SR:

Características	Revisión narrativa	Revisión sistemática	Nuestra propuesta
Pregunta de investigación	Amplia. No estructurada.	Estructurada, clara, concreta y centrada en un problema clínico bien definido.	Amplia. No estructurada.
Búsqueda bibliográfica. Selección de fuentes de información.	No detallada. No sistemática. No orientada a localizar todos los estudios disponibles. Probabilidad alta de sesgo.	Búsqueda detallada, sistemática y explícita.	Búsqueda detallada, sistemática y explícita.
Selección de artículos.	No hay criterios de selección. No reproducible. Probabilidad alta de sesgo.	Selección basada en criterios explícitos. Aplicación uniforme de los criterios de selección/exclusión a todos los artículos.	Selección basada en criterios explícitos. Aplicación uniforme de los criterios de selección/exclusión a todos los artículos.
Valoración de la calidad de los estudios.	No hay valoración.	Valoración / evaluación crítica de la calidad metodológica de los estudios.	No hay valoración.
Síntesis.	A menudo resumen subjetivo, cualitativo, sin un estimador estadístico.	Basada en la calidad metodológica de los estudios. A menudo resumen cuantificado por un estimador estadístico.	Síntesis cualitativa, sin estimador estadístico.
Interpretación.	A veces basada en la evidencia. Frecuentemente basada en opiniones personales.	Generalmente basada en la evidencia.	Interpretación cualitativa e inductiva, basada en análisis temático.

**Tabla 2. Comparación entre la NR tradicional, la SR y nuestra propuesta de NR.**

## **B. El proceso de la revisión narrativa de literatura y la definición del protocolo**

Al momento de definir el protocolo de una SR, hay ciertos criterios que se deben tener en cuenta, tal como argumenta García Peñalvo (2017:34-35), quien propone entre otros elementos, lo siguiente: definir las preguntas de investigación; ámbito y criterios de inclusión y exclusión; identificar las bases de datos y motores de búsqueda que se van a utilizar; definir los términos de búsqueda; buscar en bases de datos científicas y extraer contenidos y datos relevantes; dar cuenta de la trazabilidad de los

datos<sup>6</sup>; y proceder al análisis y a la escritura de los resultados. Teniendo como base los pasos y elementos anteriormente mencionados, ahora procederemos a describirlos sucintamente, en función de que nuestra estrategia de búsqueda bibliográfica cumpla con los criterios de rigor y explicitación típicos de una SR.

### **B.1. Definición de la pregunta de investigación**

Como hemos mencionado, nuestra pregunta inicial se orientaba en un inicio hacia el análisis de experiencias de DPD que se hubieran desarrollado en tiempos de pandemia, que nos pudieran dar cuenta sobre cómo se había enfrentado la formación para docentes escolares en ejercicio en este periodo. No obstante, tras realizar algunas búsquedas piloto, pronto nos dimos cuenta de que la cantidad de documentos sobre experiencias concretas de DPD realizadas para docentes escolares en ejercicio en pandemia eran bien limitadas. Por lo mismo, fue necesario repensar nuestro planteamiento inicial, decantándonos por elegir una pregunta más amplia que incluyera todo lo de estudios que nos pudieran entregar datos sobre cómo se había experimentado, pensado, conceptualizado y enfrentado este proceso en diferentes contextos a lo largo del mundo. Asimismo, esto incluyó textos que mencionaran la necesidad de desarrollar instancias de DPD para el periodo de pandemia o que referenciaran como parte de sus temáticas al DPD en tiempos de pandemia, aun cuando no fuera el objeto principal del estudio.

### **B.2. Ámbito y criterios de inclusión y exclusión**

En primer lugar, cabe destacar que con ámbito nos referimos a algunos de los aspectos que se agrupan habitualmente bajo al acrónimo anglófono PICOC (*population, intervention, comparison, outcomes, context*), que, dado el tipo no estructurado de nuestra pregunta y el carácter no experimental de los textos en cuestión, no es posible de delimitar como tal. Considerando lo anterior, lo que sí podemos delimitar es lo siguiente: en el caso de los estudios empíricos nos concentramos en aquellos que estudiaron la realización de experiencias de DPD de docentes en ejercicio de nivel escolar, es decir, de los niveles ISCED 0 a 3 según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación; en el caso de tratarse de estudios teóricos o reflexivos en los que se tematizara el DPD en pandemia, el criterio fue incluir todos aquellos que hablaran sobre la educación en general o que al menos no

---

<sup>6</sup> En el anexo 8 se incluye la totalidad de los textos resultantes de la búsqueda originaria.

estuvieran explícitamente hablando de la educación terciaria o de otros espacios educativos ajenos a la realidad escolar.

De manera más concreta, los criterios de inclusión (IC desde ahora, por su sigla en inglés) y exclusión (EC desde ahora, por su sigla en inglés) son los siguientes:

**IC1:** Documentos académicos que incluyen datos empíricos sobre experiencias de DPD en la pandemia del COVID-19 OR textos que proponen criterios o directrices para el desarrollo de DPD en los tiempos de pandemia del COVID-19 OR textos teórico-reflexivos sobre la educación en la pandemia del COVID-19 que incluyen una discusión sobre el DPD para este contexto OR investigaciones sobre la educación en la pandemia del COVID-19 que incluyen algunas preguntas específicas dedicadas al DPD en este contexto AND

**IC2:** Los documentos académicos están escritos en inglés OR francés OR portugués OR español.

**EC1:** Los documentos referenciados por las bases de datos son una nota introductoria a una conferencia y/o un compilado de toda una conferencia OR

**EC2:** Los documentos académicos hacen referencia a la pandemia del COVID-19, pero los datos relativos al DPD fueron tomados con anterioridad a este contexto OR

**EC3:** Los documentos académicos están focalizados en el caso de la educación especial OR en el caso de la educación rural especial OR en el caso de la educación en contexto de refugiados de guerra OR

**EC4:** Los documentos académicos no presentan una interpretación de los datos estadísticos desarrollados por la investigación OR

**EC5:** Los documentos académicos no están escritos en inglés OR francés OR portugués OR español.

**Cuadro 1. Criterios de inclusión y exclusión de la revisión narrativa.**

### **B.3. Selección de las bases de datos**

Para nuestra NR habíamos pensado trabajar inicialmente con la mayor parte de las más importantes bases de datos utilizadas en investigación educativa. No obstante, considerando la viabilidad de la propuesta, decidimos finalmente trabajar con dos de las más importantes, como son Scopus y Web of Science (WoS desde ahora, por su sigla en inglés). De igual manera, también decidimos incluir a SciELO, para poder así también ampliar nuestro espectro y poder incluir idealmente más experiencias e investigaciones latinoamericanas en nuestro marco de comprensión de este fenómeno.

#### **B.4. Términos de búsqueda, refinamiento y extracción de datos**

Dada la naturaleza exploratoria y no estructurada de nuestra pregunta de investigación, tras varias búsquedas piloto utilizando diferentes términos asociados al campo semántico del DPD, decidimos finalmente realizar una búsqueda que fuera lo más amplia en principio para luego ir refinándola a través del proceso de lectura y de los criterios de inclusión-exclusión. No obstante, esta igualmente debía ser lo suficientemente directiva como para ser un aporte para nuestra investigación, por lo que debimos redactar una ecuación de búsqueda.

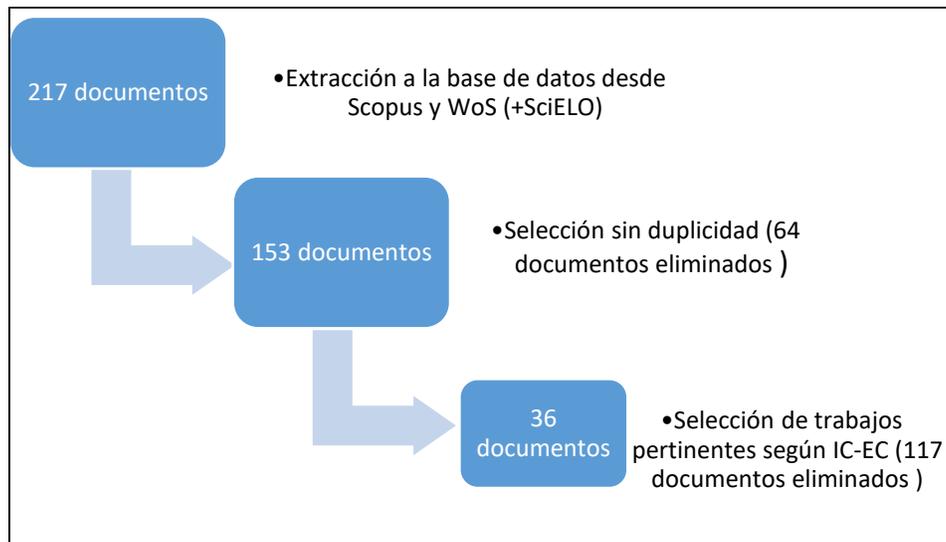
Para ello decidimos introducir nuestras palabras claves, que en nuestro caso correspondían al concepto de COVID-19 (o palabras similares tales como corona o pandemia) junto con el concepto de DPD o conceptos afines (tales como *teacher training* o *teacher professional development* y otros similares en inglés), en una sola cadena de búsqueda gracias al uso de los operadores booleanos AND (operador de intersección) y OR (operador de unión), así como por medio del uso de algunos símbolos reservados tales como las comillas (que sirven buscar la secuencia exacta de las palabras que formulamos), las paréntesis (sirven para ordenar el sentido de las operaciones) o el carácter comodín \* (que representa cualquier otro carácter o cadena de caracteres y sirve para buscar familias de palabras). La cadena de búsqueda definitiva se puede visualizar en el anexo n°1.

#### **B.5. Preanálisis de los datos y aplicación de los criterios de exclusión**

Tras la extracción de los datos de los 115 documentos de Scopus y los 102 documentos de WoS-SciELO<sup>7</sup> de las búsquedas originarias, procedimos a la lectura de sus títulos, palabras claves y *abstracts*, para luego revisar de manera más detallada los documentos que pasaron a ese primer filtro, hasta llegar a una cantidad final de 36 textos. El proceso de selección de los documentos se grafica de manera más detallada en la figura 1 a continuación:

---

<sup>7</sup> La búsqueda de WoS y SciELO se hizo en conjunto ya que el motor de búsqueda de WoS permite integrar la base de datos de SciELO.



**Figura 1. Proceso de selección y de exclusión de documentos de la revisión narrativa**

### **C. El proceso de análisis de la revisión narrativa de literatura**

Dado el carácter cualitativo y poco estructurado de la pregunta de nuestra NR, esta estuvo pensada desde un comienzo a partir de una perspectiva interpretativa, iterativa y que además fuera compatible con la inclusión de textos académicos y de estudios de diferentes tipos de diseño (Saini y Shlonsky, 2012). Dentro de esta perspectiva, un primer elemento a tomar en cuenta es que el diseño de la NR fue emergente y que el análisis se fue dando desde las primeras búsquedas exploratorias para así poder reorientar este proceso. En ese sentido, parte del trabajo mismo de selección de textos se dio por los análisis preliminares que fuimos realizando mediante el periodo de búsqueda exploratoria de documentos.

Ahora bien, una vez realizada la extracción a la base de datos y la selección final de los textos de nuestra NR, el trabajo de análisis se realizó con la ayuda del software Atlas.ti. Si bien en un comienzo habíamos decidido trabajar con un análisis basado en la teoría fundamentada, finalmente procedimos de otra manera dada la naturaleza tan disímil de los tipos de documentos encontrados y de sus respectivos objetos de estudio. Además, decidimos realizar un análisis que tuviera cierta continuidad con el tipo de análisis que efectuaríamos en la fase de campo, por lo que nos propusimos llevar a cabo un análisis temático inductivo basado en la codificación temática propuesta por Flick (2018), que revisaremos en una sección subsiguiente.

Desde un punto de vista operativo y debido a la gran variedad de objetos de estudio que encontramos, decidimos primero establecer una tipología básica de 4 dimensiones que subdividían a los 36 textos según su relación principal con nuestro objeto de estudio, lo que nos permitió una primera clasificación de la información. A partir de esta esta tipología, decidimos sintetizar cada uno de ellos brevemente siguiendo la lógica del análisis de casos de la codificación temática de Flick (2018), para luego comparar los puntos en común dentro de cada una de estas 4 grandes subdivisiones a partir de los principios de la categorización temática propuesta por este autor. El trabajo de codificación se realizó en el software Atlas.ti, en donde codificamos cada texto de manera individual, para luego proceder con la codificación temática en cada una de estas 4 dimensiones en que subdividimos los textos.

### **3.2.2. Fase II: Entrevistas semiestructuradas a expertos y ejecutores**

En la fase II de nuestra investigación decidimos realizar entrevistas semiestructuradas con expertos en DPD, en EiE y EI, así como con miembros de los equipos ejecutores de los cursos mandatados por el CPEIP. Para justificar nuestro proceder, a continuación nos referiremos a los diferentes elementos técnicos, éticos, de rigor y de conveniencia práctica que fundamentan nuestras decisiones metodológicas: criterios de selección de los participantes (A), selección y confección de los instrumentos de recolección de la información (B), criterios para la transcripción de las entrevistas (C), estrategia de análisis de los datos (D), consideraciones de rigor (E) y consideraciones éticas (F).

#### **A. Criterios de selección de los participantes**

En primer lugar, nos parece importante relevar que la estructura de nuestra muestra fue determinada *a priori*, en el sentido de que los criterios muestrales estuvieron definidos de antemano desde el planteamiento del problema (Flick, 2018, p. 76). Por un lado, al decidir incluir a diferentes expertos nuestro estudio se posiciona dentro de lo que algunos autores califican como de ‘muestra de expertos’ (Hernández et al., 2014, p. 387). Por lo demás, dado el carácter interdisciplinar de nuestro objeto de estudio, nos propusimos consultar a especialistas de los 3 campos de experticia más cercanos al mismo, que, en este caso, fueron los expertos en EiE, en IE y en DPD. Por otro lado, dada las particularidades de la muestra de experto, definimos que las variables sociodemográficas (género, edad u otra) no fueran un criterio de inclusión o exclusión a considerar.

En segundo lugar, decidimos entrevistar a ejecutores de los cursos mandatados por el CPEIP y en este caso velamos por tratar de incluir la voz de la mayor parte de los equipos de trabajo contratados por el CPEIP. En ese sentido, nuestro criterio de selección de los participantes inicial era de tipo intencional y de muestra diversa (Hernández et al., 2014), lo que posteriormente debió adaptarse por criterios de conveniencia, dado que la información respecto de quiénes eran las universidades o grupos que desarrollaban estos cursos no era de acceso público. Esta situación de acceso restringido nos llevó incluso a tener que redefinir otras consideraciones relativas a nuestros criterios muestrales iniciales, ya que si bien en principio solo habíamos previsto entrevistar a miembros de equipos ejecutores de cursos que estuvieran especialmente pensados para el contexto de la pandemia, una vez que concertamos una entrevista con un equipo, pronto notamos que esto no era el caso, sino que ellos habían adaptado un curso que hacían desde antes de la pandemia a este nuevo contexto. Finalmente, este caso fue igualmente considerado, ya que este nos permitió visualizar otro tipo de experiencia de adaptación al contexto de DPD en pandemia, que presentaba ciertas similitudes y diferencias con respecto al caso de los otros grupos ejecutores. Por otro lado, al igual que con los expertos, no consideramos que las variables sociodemográficas (género, edad, etc.) fueran un criterio de inclusión o exclusión relevantes para la selección de los participantes.

Desde un punto de vista de los criterios de inclusión-exclusión y de la cantidad de los expertos y ejecutores entrevistados, nuestra selección de participantes quedó configurada de la siguiente manera:

	Expertos	Ejecutores de cursos CPEIP
<b>Cantidad de participantes</b>	-2 expertos en EiE -2 expertos en DPD -2 expertos en IE	-4 miembros de diferentes equipos ejecutores de cursos mandatados por el CPEIP.
<b>Criterios de inclusión</b>	-Profesionales que hayan trabajado al menos 5 años en uno de estos campos y que cuenten con publicaciones en el tema.	- Ser miembro de un equipo ejecutor de un curso mandatado por el CPEIP en el periodo de pandemia y que tenga experiencia de al menos 3 años en planificación o ejecución de instancias de DPD.

**Tabla 3. Selección de participantes y criterios de inclusión.**

Finalmente, un último criterio que nos gustaría recalcar es que en términos de selección de participantes, si bien planificamos la realización de entrevistas individuales, en el caso de una de las

entrevistas con uno de los equipos ejecutores esto no fue posible por criterios de conveniencia, ya que los participantes decidieron hacerla de manera conjunta (2 participantes en 1 entrevista).

## **B. Instrumentos de recolección de la información**

La técnica de recopilación de información que escogimos fue la entrevista semiestructurada, la que realizamos mediante videoconferencia tanto para el caso de los expertos como para el de los ejecutores. Sin embargo, las entrevistas semiestructuradas que ejecutamos con estos dos tipos de participantes fueron estructuradas de manera diferente y se ejecutaron también en tiempos diferentes. Desde un punto de vista secuencial, nuestra investigación llevó primero la consulta a los expertos para luego pasar a los ejecutores. La lógica subyacente a tal temporalidad fue que las entrevistas semiestructuradas con los expertos, que fueron menos directivas que la de los ejecutores de los cursos del CPEIP, nos sirvieran para construir la pauta de entrevista que aplicamos con estos últimos.

En cuanto a la entrevista con los expertos, esta tuvo un carácter exploratorio y fue menos dirigida que aquella realizada posteriormente con los ejecutores, al querer penetrar libremente en el sentido que le daban los diferentes expertos al DPD en el contexto de la pandemia. Si bien en un comienzo habíamos construido borradores de tres pautas de entrevistas (1 para cada tipo de experto), pronto las dejamos de lado por ser excesivamente directivas y por predisponer la discusión a determinados elementos específicos de cada uno de los respectivos campos disciplinares. En definitiva, la pauta de entrevista que utilizamos para estas entrevistas constaba más bien de una serie de temas o puntos generales que queríamos tratar -como la visión de los expertos sobre el trabajo realizado por parte del CPEIP y sobre los elementos prioritarios a incluir en instancias de DPD en tiempos de pandemia-, y se adjunta en los anexos (véase anexo n°3). Por lo demás, cabe mencionar que en nuestra preparación para esta fase terreno, consultamos por ejemplo los consejos señalados por Flick para el caso de las entrevistas a expertos y, de esta manera, procuramos evitar algunas situaciones tales como que el experto bloqueara la entrevista en curso o que se desviara del tema (2018, p. 104).

Por su parte, el instrumento que aplicamos con los ejecutores consistió en una entrevista semiestructurada en la que utilizamos una pauta que contenía preguntas más dirigidas que aquella aplicada con los expertos (véase anexo n°4). Lo anterior se debe a que pretendíamos comprender de la mejor manera posible la experiencia de haber organizado y realizado los cursos en cuestión, desde una perspectiva que integrara elementos tales como el vínculo que los equipos desarrollaron con el CPEIP a elementos más específicos como los contenidos y el modelo de formación del curso

mandatado. Para confeccionar este instrumento nos servimos de nuestra experiencia con los expertos y una vez que confeccionamos un borrador de esta pauta de entrevista, produjimos un formato que sirviera para validarla mediante la consulta a jueces expertos. Mediante este formato de validación, que adaptamos de la tesis de doctorado en educación de Beyer (2017), creamos un formulario de Google Forms que fuera accesible para que los jueces expertos nos ayudaran con la validez de contenido de este instrumento (Galicia Alarcón et al., 2017). El formulario fue respondido por 5 estudiantes de segundo año del Magíster en Educación mención Informática Educativa de la Universidad de Chile. Una copia del formulario se adjunta en los anexos (véase anexo n°2).

### **C. Criterios para la transcripción de las entrevistas**

Las transcripciones se realizaron por el propio equipo investigador a partir de un grado de edición ‘bajo’, el que supone una edición en la se eliminan las muletillas, repeticiones y pausas accidentales (Farías y Montero, 2005). Por otro lado, se decidió transcribir textualmente las expresiones idiomáticas tales como: vai, cachai, pa, po. La pauta de transcripción utilizada se adjuntó en los anexos (véase anexo n°7).

Por otro lado, las transcripciones de las entrevistas realizadas fueron devueltas en el caso de los expertos para que pudieran revisarlas, debido a que su participación en esta investigación no fue anónima para la mayoría de ellos. De esta forma, ellos disponían de dos semanas tras el envío de las entrevistas transcritas para sugerir modificaciones a sus respectivas transcripciones.

### **D. Estrategia de análisis de los datos**

Si bien en principio habíamos propuesto realizar un análisis basado en la teoría fundamentada, pronto notamos que con nuestros criterios de selección de participantes y la manera en que se estructuraban nuestros datos, esta no iba a ser la mejor decisión metodológica. Por lo mismo, nuestra estrategia de análisis de los datos se basó finalmente en un análisis temático, procedimiento desarrollado a partir de los principios básicos de la teoría fundamentada propuestas por Strauss (1987) y que se diferencia de este en que los grupos que se estudian se definen *a priori* en función de la pregunta de investigación (Flick, 2018, p. 201). Este tipo de diseño de investigación permite aproximarnos a la distribución social de las perspectivas sobre un fenómeno o un proceso, que en el caso de nuestra presente investigación, corresponde a las perspectivas que los expertos y los ejecutores tienen respecto al DPD en tiempos de pandemia en nuestro país. Según Flick, esta codificación opera mediante un

procedimiento de pasos múltiples que va del estudio de los casos implicados bajo la modalidad de una serie de estudios de casos breves a un proceso más comparativo que permite desprender una estructura temática a partir del análisis cruzado de los mismos (2018, p. 201-202).

Las ventajas que tiene este diseño en relación con otros diseños cualitativos, es que permite en primer lugar, una aproximación en que se estudian los casos implicados como si se tratara de una serie de estudios de casos. De esta manera, se produce una descripción breve de cada uno de ellos, lo que a nuestro criterio es una ventaja metodológica importante que permite “rescatar ‘lo dicho’” (Geertz, 2003, p. 32) y que permite valorizar el discurso expresado tanto por los expertos como por los ejecutores de los cursos. En segundo lugar, este diseño nos permitió, a partir de una perspectiva comparativa, explorar y descubrir los puntos de divergencia y convergencia entre los discursos de los diferentes expertos y ejecutores.

Desde un punto de vista operativo, la codificación se realizó igualmente con ayuda del software Atlas.ti, codificando primero las entrevistas de los expertos y posteriormente la de los ejecutores. En un primero momento se trabajó con cada experto y cada ejecutor como si fuera un estudio de caso -codificación para el caso individual-, para luego pasar a categorizar a los expertos y a los ejecutores como dos grupos diferentes. De esta manera, se siguió la lógica de la codificación temática, en la que, a diferencia de la teoría fundamentada, “la codificación selectiva aquí procura menos desarrollar una categoría central fundamentada a través de todos los casos que generar primero dominios temáticos y categorías para el análisis individual” (Flick, 2018: 202). A partir de esta estrategia de codificación ejecutada en Atlas.ti, se fueron construyendo progresivamente los dominios temáticos, que tras la comprobación cruzada (comparación y contraste), produjeron las estructuras temáticas que presentaremos en los capítulos subsiguientes.

## **E. Criterios de rigor**

En cuanto a este aspecto tan relevante para asegurar la calidad de una investigación (Castillo y Vázquez, 2003; Guba y Lincoln, 1981; Hernández et al., 2014), hemos buscado propiciar el rigor de nuestro proyecto por medio de algunas estrategias o criterios específicos y por uno de tipo transversal.

Con respecto a las estrategias más específicas, conviene distinguir primero entre la fase 1 y fase 2 de nuestra investigación. En cuanto a la primera de ellas, nuestra NR contempló explícitamente algunos criterios de rigor típicos de las SR tales como el criterio de trazabilidad, de una búsqueda detallada, sistemática y explícita, así como la de una selección de los documentos basada en criterios explícitos.

En cuanto a la fase 2, destacamos la validez de contenido a la que hemos aspirado a través del formato de validación de la pauta de entrevista, la que se realizó por medio de la consulta a jueces expertos. Asimismo, nuestra investigación contempla alcanzar el criterio de credibilidad mediante la retroalimentación que propiciaremos mediante la devolución de las transcripciones a los expertos (para que estos puedan corroborar lo indicado).

Por otra parte, en cuanto al criterio transversal, hemos pretendido propiciar en esta investigación el criterio de confirmabilidad mediante la explicitación minuciosa de las decisiones y pasos seguidos a lo largo de nuestro proyecto. Es por lo mismo que en este proyecto hemos dado cuenta minuciosamente de los cambios en las decisiones de selección de participantes, de construcción de los instrumentos de investigación y de las técnicas de análisis de los datos, entre otros elementos.

#### **F. Criterios Éticos de Investigación**

En cuanto a los criterios éticos de la investigación, se velará por respetar los principios de justicia, de beneficencia, de no maleficencia y de autonomía de los participantes (Barrio-Cantalejo y Simón-Lorda, 2006). Por lo mismo, en esta investigación hemos decidido utilizar consentimientos informados tanto con los expertos como con los ejecutores. Cabe mencionar que estuvimos en la encrucijada respecto a si debíamos mantener el criterio de confidencialidad en el caso de las entrevistas con los expertos, decidiendo finalmente que eran ellos mismos los que debían decidir si querían renunciar o no a su confidencialidad. Los consentimientos informados tanto en su versión para los expertos como para los ejecutores se encuentran adjuntos en los anexos (véanse anexos n°5 y n°6)

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

En este capítulo presentaremos los principales resultados de nuestra investigación. En primer lugar presentaremos la NR y luego el análisis temático de las entrevistas realizadas con los expertos y con los ejecutores de los cursos mandatados por el CPEIP. Para finalizar este capítulo, presentaremos la discusión de los resultados.

### **4.1. Revisión narrativa de literatura**

Los productos académicos incluidos en esta revisión abordan de diferente manera nuestro objeto de estudio -el DPD en ERT-, encontrándonos con publicaciones más empíricas y otras más teóricas, que le dan énfasis a diferentes elementos o variables relevantes para la temática del DPD en el caso de la pandemia. Asimismo, desde un punto de vista de los tipos de publicaciones, del origen de los investigadores y del nivel educativo al que hacen referencia, encontramos una gran divergencia en los textos seleccionados. Considerando lo antedicho, hemos presumido relevante el organizar los datos y la presentación de los datos mediante el principal eje analítico obtenido en nuestro análisis inductivo, el que corresponde a nuestra clasificación temática por tipos de estudios. Esta clasificación supuso la identificación de 4 grandes categorías temáticas que nos permitieron agrupar la literatura en cuestión: publicaciones teóricas o reflexivas sobre la educación en pandemia (4.1), propuestas o adaptaciones de marcos, directrices o iniciativas específicas de DPD para el contexto de pandemia (4.2), investigaciones que tematizan el DPD en pandemia (4.3) y desarrollo de instancias de DPD en pandemia (4.4).

A fin de sintetizar en una primera aproximación esta gran cantidad de tipos de estudios que hemos revisado, hemos creado la tabla nº4, la que ofrece una visualización de las publicaciones agrupadas en estas cuatro categorías temáticas. En las secciones siguientes, analizaremos cada una de estas categorías temáticas por separado, destacando los principales contenidos de cada texto -sus principales discusiones teóricas, elementos metodológicos y resultados encontrados-, e incluyendo un análisis temático de cada una de ellas.

Categoría temática	N.º de publicaciones	Tipo de publicación	País de los autores <sup>8</sup>	Nivel educativo
<b>Publicaciones teóricas o reflexivas sobre la educación en pandemia</b>	7	Capítulo de libro (2), editorial (2), artículo (2), nota (1)	EE. UU. (3), Singapur (1), Uruguay-Italia-España (1), EE. UU.-Costa Rica (1), China-EE. UU.-Inglaterra (1)	Ed. en general (6), preescolar (1)
<b>Propuestas o adaptaciones de marcos, directrices o iniciativas específicas de DPD para el contexto de pandemia</b>	9	Artículo (9)	EE. UU. (5), Japón (1), Escocia (1), España (1), Australia (1)	Ed. en general (7), primaria-secundaria (2)
<b>Investigaciones que tematizan el DPD en pandemia</b>	10	Artículo (10), artículo de conferencia (2)	España (2), Brasil (1), Indonesia (2), Chile (1), Venezuela (1), Rumania (1), EE. UU.-Costa Rica (1), Ucrania (1)	Ed. en general (1), preescolar (1), primaria (1), secundaria (3), primaria-secundaria (3), principalmente de primaria (1)
<b>Desarrollo de instancias de DPD en pandemia</b>	10	Artículo (6), artículo de conferencia (3), póster (1)	EE. UU. (2), Brasil (1), Singapur (1), India (1), China-Escocia (1), España (1), Irlanda (1), Portugal (1), Israel (1)	Ed. en general (4), preescolar (1), primaria (3), secundaria (1), principalmente de secundaria (1)
<b>Total de publicaciones</b>	<b>36</b>			

**Tabla 4. Ejes temáticos de la revisión narrativa de literatura**

#### 4.1.1. Publicaciones teóricas o reflexivas sobre la educación en pandemia

Dentro de esta categoría nos encontramos con textos de diferentes características y subtemas, que tratan en general de discutir respecto a cómo llevar a cabo la ERT en el contexto de la pandemia. La mayoría de estas publicaciones no tienen como temática principal el tema del DPD (Wang et al. 2021; Looi, Chan y Wu, 2021; Gewerc et al., 2020; Zhang et al., 2020), sino que discuten en términos generales una serie de factores pedagógicos, didácticos y de política públicas relacionados con la transición a la educación en línea asociada al contexto del COVID-19. Por su parte, la temática del DPD sí tiene un rol más central en las publicaciones de Almodóvar-López et al. (2020), de Darling-Hammond y Hyler (2020) y de Kersch et al. (2020).

Desde el punto de vista más específico de las temáticas principales y de los tipos de texto de esta sección, las obras de Wang et al. (2021) y de Looi, Chan y Wu (2021) comparten cierta similitud en su estructura, siendo ambos capítulos del mismo libro, que se titula '*Rapid Solutions for Education*

<sup>8</sup> Los países corresponden a los países de las universidades indicadas por los respectivos autores.

*in a Crisis Context. COVID-19 as an Opportunity for Global Learning*'. Asimismo, ambos capítulos presentan desafíos y/o soluciones al proceso de transición al contexto de la ERT. En segundo lugar, las publicaciones de Zhang et al. (2020) y de Darling-Hammond y Hyler (2020) están principalmente orientadas a discutir respecto a cómo los sistemas o las políticas educativas -y los docentes- deberían responder al desafío de la pandemia. Por su parte, los textos de Kersch et al. (2020) y de Gewerc et al. (2020) poseen un aire de familia, al estar constituidos por una o más entrevistas a intelectuales del campo de la educación. Por último, el artículo de Almodóvar-López et al. (2020) difiere de los anteriores, al estar dedicado principalmente al análisis de la situación de la educación preescolar. Considerando esta división que hemos señalado, ahora procederemos la presentación y análisis de las principales discusiones de las publicaciones en cuestión. Para concluir con esta sección exhibiremos nuestro análisis temático, presentando de esta manera las subcategorías temáticas relativas al DPD en pandemia que son transversales a estos documentos.

-El capítulo de libro de Wang et al. (2021) señala describir algunos de los elementos de los entornos de aprendizaje en línea que los docentes deben considerar para poder efectuar sus procesos de enseñanza, destacando el desarrollo profesional técnico, los recursos en línea para la colaboración de los maestros, el papel que juegan las percepciones y las creencias del profesorado en torno al uso de tecnologías en el aula, entre otros. Dentro de esto, los autores destacan que para pensar los 'ajustes' para el contexto de ERT estos no deben ser vistos como una 'traducción' de los métodos y formatos presenciales. Por otro lado, la obra de Looi, Chan y Wu (2021) también tematiza la idea del pasaje de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea, destacando por sobre todo la idea de considerar al docente no como un ejecutor de currículos sino más bien como un diseñador del aprendizaje. Para ello, los autores destacan una serie de elementos que los docentes deben tener en cuenta para el diseño de la instrucción, tales como su estructura, la presentación del contenido, la colaboración y la interacción, entre otros.

En cuanto a la temática del DPD, ambas publicaciones destacan procesos formativos para abordar el fenómeno de la ERT. Al respecto, Wang et al. (2021) indican la importancia de crear planes acelerados para la formación y soporte técnico en línea para los docentes. Los autores constatan también que muchos docentes carecen de la formación práctica para desempeñarse en entornos en línea y que esto dificulta que se concentren en el proceso de aprendizaje. En cuanto a los modelos o estrategias para el DPD, los autores aconsejan a los docentes algunos elementos de autoaprendizaje, así como también señalan la importancia de que estos se involucren en comunidades virtuales o comunidades virtuales de práctica. En cuanto a lo primero, los autores señalan que los docentes deben

investigar las herramientas y aplicaciones en línea para alcanzar objetivos específicos de enseñanza y aprendizaje, sugiriendo que estos escojan aquellas que estén respaldadas por tutoriales y que idealmente no sean tan recientes para evitar dificultades relacionadas con esto. En cuanto a lo segundo, Wang et al. señalan que las comunidades virtuales de práctica ofrecen a los maestros apoyo y recursos para su desarrollo profesional continuo, lo que además de contribuir como depósito de recursos, permite que los maestros compartan desafíos y aprendan de las prácticas de los demás, lo que para estos autores facilita una instrucción más efectiva.

Looi, Chan y Wu argumentan por su parte que la calidad de la enseñanza en línea está en estrecha relación con el desarrollo profesional respecto al uso de los entornos de aprendizaje virtual. Al igual que en el estudio de Wang et al., estos autores también constatan la falta de experiencia de los docentes para la enseñanza en línea, señalando que esto se vincula a la escasa comprensión de las teorías y pedagogías del aprendizaje de la educación en línea. De igual manera, los autores señalan en que el contexto de pandemia ha producido un cambio en las dinámicas sociales de la colaboración docente. Dentro de este contexto, los autores argumentan que los docentes necesitan más que nunca el involucrarse en comunidades de aprendizaje profesional que les permitan la discusión para la planificación y diseño de las lecciones. Para favorecer el desarrollo profesional para la enseñanza en línea, los autores introducen la obra de Northcote et al. (2015), la que contempla cuatro aproximaciones fundamentales: los programas de desarrollo profesional deben situar a la pedagogía por sobre la tecnología; deben atender a los diferentes niveles de desarrollo; deben permitir que los docentes tomen la iniciativa; y deben contemplar la importancia de identificar y trabajar con las respuestas emocionales del profesorado frente al desarrollo de sus nuevas habilidades de enseñanza en línea.

-Como ya hemos indicado, las publicaciones de Zhang et al. (2020) y de Darling-Hammond y Hyler (2020) están principalmente orientadas a discutir respecto a cómo los sistemas o las políticas educativas deberían responder al desafío de la pandemia y respecto al rol de los docentes en este contexto. Por un lado, en la editorial escrita por Zhang et al. se abordan diferentes ambigüedades relacionadas con la implementación del programa chino '*Suspending Classes Without Stopping Learning*', ante la que los autores sugieren algunas propuestas que el gobierno chino debería implementar. Por otro lado, el artículo de Darling-Hammond y Hyler se propone explorar lo que los legisladores y educadores pueden hacer para ayudar a los docentes en la satisfacción de las necesidades socioemocionales y académicas de los estudiantes, a partir de reflexiones respecto del contexto estadounidense.

En cuanto a la temática del DPD, Zhang et al (2020) indican que antes de la pandemia una importante proporción de los docentes tenía poco conocimiento y experiencia con respecto a los recursos en línea. En ese contexto, la institucionalidad pública china, en alianza con el sector privado, produjo un paquete de recursos de carácter libre y gratuito que le permitieron a los docentes afrontar este contexto y que cubría estrategias de enseñanza en línea, uso de aplicaciones, casos de prevención de epidemias escolares, etc. Además, se estableció un sistema de retroalimentación de la enseñanza en línea para alentar a los docentes a resumir, compartir y discutir activamente sus experiencias y pensamientos con sus compañeros. Las escuelas también nombraron consultores de tecnologías de enseñanza en línea para apoyar este proceso. A pesar de estos esfuerzos, los autores sugieren que el efecto a corto plazo de estas formaciones sigue siendo posiblemente bastante limitado. Por lo mismo, Zhang et al. sugieren que, dado la importancia del uso de plataformas para la enseñanza en línea en la era del internet, se debe comenzar a proporcionar una formación sistemática a los docentes que cuente con el apoyo legal, financiero y administrativo del gobierno.

Por su parte, Darling-Hammond y Hyler (2020) argumentan en su artículo que con el advenimiento de la pandemia se ha hecho más visible la importancia que tiene el que los docentes le pongan atención a la experiencias sociales y emocionales de los estudiantes, ya que estas influyen en los procesos de aprendizaje. Las autoras enfatizan por ello la importancia de invertir en programas de formación de alta calidad y que los docentes se formen para trabajar en aprendizaje a distancia o con modelos híbridos. De igual manera, los docentes deben formarse para que puedan apoyar su trabajo con evaluaciones formativas, así como para poder favorecer el aprendizaje socioemocional de los estudiantes y para poder llevar a cabo prácticas que den cuenta de los procesos de trauma y sanación (*trauma-informed and healing-informed practice*). Para ello, Darling-Hammond y Hyler consideran que se deben buscar formas más efectivas de desarrollar y compartir experiencias en toda la profesión. Por lo mismo, las autoras consideran importante el seguir experiencias como la EdPRepLab, un programa innovador de formación para docentes y líderes que se enfoca en apoyar el aprendizaje profundo y la equidad y que se ha dedicado a compartir estrategias para responder a los desafíos de la enseñanza en pandemia.

-Como ya hemos mencionado, los textos de Kersch et al. (2020) y de Gewerc et al. (2020) poseen un aire de familia, al estar constituidos por una o más entrevistas a intelectuales relacionados con el campo de la educación. La obra de Kersch et al. corresponde a una entrevista que se le realiza a la Dra. M. Lesley, en la que se tematizan diferentes temas relacionados con su trabajo y con el contexto de la educación en tiempos COVID-19. Por otro lado, la obra de Gewerc et al. es una editorial de un

número especial de la revista IEEE-RITA, en la que se busca analizar los desafíos en contexto de la ERT y en la que se incluyen las voces de 6 de profesionales de la tecnología educativa y la competencia digital.

En cuanto a la temática del DPD, la Dra. Lesley (Kersch et al., 2020) señala que la falta de conocimientos necesarios para la realización eficaz de la enseñanza en línea por parte de muchos docentes estadounidenses ha provocado tedio en los estudiantes. La entrevistada señala igualmente que le gustaría que las escuelas y los programas de preparación docente tomarán en serio los problemas de igualdad de acceso a la tecnología, velando por utilizar a las tecnologías como herramientas significativas para el aprendizaje, así como para el aprendizaje personalizado y para la alfabetización mediática crítica. Sin embargo, la Dra. Lesley duda que tras la pandemia se produzca una verdadera reforma para la mejora de la evaluación estatal y de la integración tecnológica. Por otro lado, esta experta argumenta que los distritos que han resistido una crisis antes, como ante el caso de un huracán, han manejado mucho mejor la pandemia, ya que estos habían desarrollado planes de contingencia que incluían acceso a tecnología y formación para la instrucción en línea.

Por su parte, en la editorial de Gewerc, et al. se incluyen varias reflexiones relativas a la temática del DPD. Entre ellas, podemos destacar la alusión a la falta de alfabetización digital de los docentes y la importancia de una nueva política de formación del profesorado que permita adaptarse al carácter híbrido de los entornos en los que nos movemos en este siglo.

-El artículo de Almodóvar-López et al. (2020) se propone identificar diversos desafíos enfrentados en pandemia por los docentes de estudiantes de entre 3 y 6 años, como son el tema de la formación y la colaboración entre las familias y las escuelas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la temática del DPD, Almodóvar-López et al. (2020) señalan que el contexto de la pandemia evidenció que las personas educadoras de la primera infancia no estaban preparadas para la enseñanza remota, lo que a su vez manifestó la necesidad de nuevos procesos de formación y desarrollo profesional en el uso de recursos tecnológicos de aprendizaje y en la implementación de metodologías de educación remota para infantes de 3 a 6 años. Desde el punto de vista de las autoras, si bien las formaciones en servicio han atendido el uso de herramientas tecnológicas básicas y el conocimiento de protocolos de salud para el regreso a la educación presencial, en estas han estado ausente algunos temas relativos al cómo hacer un proceso de enseñanza-aprendizaje remoto que sean apropiado para el desarrollo integral de los infantes. Dentro de esto contexto, las autoras llaman a renovar las instancias de formación de los docentes para aprovechar así las competencias

desarrolladas durante la crisis; sugiriendo que los nuevos planes de estudio consideren nuevos contenidos que incorporen las características del desarrollo cognoscitivo, lingüístico, socioemocional y psicomotor de los infantes y que consideren el trabajo con las familias y las comunidades.

-Desde un punto de vista de las discusiones relativas al DPD que están presentes en estas publicaciones, la estructura temática de esta sección quedó configurada de la siguiente manera:

A. Discursos sobre la carencia de formación de los docentes para el uso de las tecnologías para la educación, para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT
B. Contenidos sugeridos para abordar en espacios de DPD en pandemia y a futuro
C. Modelos o estrategias respecto a cómo llevar a cabo el DPD en pandemia
D. Críticas negativas a las instancias de formación realizadas en pandemia

**Tabla 5. Estructura temática: Publicaciones teóricas o reflexivas sobre la educación en pandemia**

En las secciones subsiguientes, explicaremos en qué consiste cada una de estas subcategorías temáticas.

#### **A. Discursos sobre la carencia de formación de los docentes para el uso de las tecnologías para la educación, para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT**

En términos del diagnóstico de la educación en pandemia, podemos señalar que los autores revisados suelen reconocer ciertas carencias de formación de los docentes para la enseñanza remota. La mayoría de las publicaciones de esta sección señala ciertos desafíos que se deben abordar a partir del DPD: se enfatiza la falta de preparación para la enseñanza en línea, la falta de preparación práctica para la educación en línea o para la educación remota, o la falta de conocimientos para la realización eficaz de la enseñanza en línea. Asimismo, en el artículo de Almodóvar-López et al. (2020) se puede agregar la ausencia de una formación más específica de metodologías para la educación remota que sean apropiadas para infantes de 3 a 6 años.

## **B. Contenidos sugeridos para abordar en espacios de DPD en pandemia y a futuro**

En cuanto a los contenidos sugeridos para abordar en espacios de DPD, la mayoría de estas publicaciones habla de la importancia de formación en servicio y a largo plazo para que los docentes desarrollen los conocimientos o competencias para la educación en línea, para la educación híbrida o para la educación remota. En las publicaciones de Zhang et al. (2020) y de Darling-Hammond y Hyler (2020) esto está además ligado explícitamente a referencias a que deberían ser el Estado y el sistema educativo los que se encarguen de esto. Además, las publicaciones de Darling-Hammond y Hyler (2020) y de Almodóvar-López et al. (2020) agregan otros elementos tales como la importancia de formar a los docentes para el aprendizaje socioemocional de los estudiantes y de adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje de tipo remoto para que sean apropiados para el desarrollo integral de los infantes.

## **C. Modelos o estrategias respecto a cómo llevar a cabo el DPD en pandemia**

En cuanto a los modelos o estrategias de formación, son las publicaciones de Wang et al. (2021) y de Looi, Chan y Wu (2021) en donde esta dimensión aparece de manera más explícita. En el caso de la primera de ellas, los autores destacan tanto la importancia del autoaprendizaje como la de participar en comunidades virtuales o en comunidades virtuales de práctica. Por su parte, Looi, Chan y Wu destacan asimismo la importancia de las comunidades de aprendizaje profesional en tiempos de pandemia, a la vez que resaltan la importancia de seguir los lineamientos de la propuesta de Northcote et al. (2015) para el desarrollo de espacios de DPD. Asimismo, al momento de proponer sus respectivas sugerencias para abordar esta transición a la enseñanza en línea de emergencia, ambas publicaciones incluyen una serie de referencias teóricas y de estudios empíricos relativos al uso de las tecnologías en la educación (e.g.: modelos de aceptación de tecnologías, diseño instruccional en línea, buenas prácticas para la educación en línea, etc.).

## **D. Críticas negativas a las instancias de formación realizadas en pandemia**

Por último, también encontramos una dimensión evaluativa y crítica con respecto a las instancias de formación realizadas en pandemia. Esta dimensión aparece de manera explícita en el artículo de Zhang et al. (2020), quienes sugieren que el efecto a corto plazo de las formaciones realizadas en pandemia seguiría siendo posiblemente bastante limitado. Igualmente, esta dimensión crítica también aparece en Almodóvar-López et al. (2020), quienes critican que las formaciones no abordasen ciertos

aspectos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje remotos que fuesen más pertinentes para el desarrollo integral de los infantes y que estuvieran muy enfocadas en el uso de las herramientas tecnológicas.

#### **4.1.2. Propuestas o adaptaciones de marcos, directrices o iniciativas específicas de DPD para el contexto de pandemia**

Dentro de esta categoría nos encontramos con 9 artículos que proponen formaciones específicas o criterios de formación docente para el DPD en tiempos de pandemia, o bien, la revisión de ciertas directrices, marcos o iniciativas específicas para el DPD que se intentan adaptar para este contexto. La mayoría de las publicaciones presentes en este eje son textos que responden a publicaciones anteriores (An, 2021; Lockee, 2021; Abaci et al., 2021; Portillo y Lopez de la Serna, 2021; Tabor, 2021; Stefaniak, 2021) y que intentan modificar estas propuestas originales de DPD para el contexto de pandemia. Por su parte, las publicaciones de Murai y Muramatsu (2020), de Knight (2020) y de Smith et. al (2020) presentan propuestas de DPD basadas respectivamente en una experiencia previa de DPD, en la revisión de múltiples fuentes teóricas y empíricas, y en la discusión colectiva entre docentes.

Desde el punto de vista más específico de las temáticas principales y de los elementos teóricos y empíricos para la creación de estas propuestas de DPD para el tiempo de la pandemia, los textos de An (2021), Lockee (2021), Abaci et al. (2021) y Portillo y Lopez de la Serna (2021) comparten el hecho de ser respuestas al mismo artículo de Philipsen et al. (2019), titulado *‘Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review’* y que propone 6 componentes fundamentales para el desarrollo de estrategias de DPD para la enseñanza en entornos de aprendizaje en línea o híbridos. En segundo lugar, las publicaciones de Tabor (2021) y Stefaniak (2021) corresponden a artículos en los que se discute la adaptación de un marco o directrices pensadas para enseñanza en línea a fin de guiar las instancias de DPD en el escenario actual de pandemia. Por último, las publicaciones de Murai y Muramatsu (2020), de Knight (2020) y de Smith et al. (2020) presentan propuestas o sugerencias originales para el DPD en pandemia, aunque el texto de los primeros autores difiere de los demás al estar vinculado a una experiencia previa de DPD semipresencial.

Considerando esta división que hemos señalado, ahora procederemos con la presentación y análisis de las principales discusiones de las publicaciones en cuestión. Para concluir con esta sección

exhibiremos nuestro análisis temático, presentando de esta manera las subcategorías temáticas relativas al DPD en pandemia que son transversales a estos documentos.

-Como hemos mencionado, las publicaciones de An (2021), Lockee (2021), Abaci et al. (2021) y Portillo y Lopez de la Serna (2021) comparten el hecho de ser respuestas al mismo artículo de Philipsen et al. (2019). Por lo mismo, es importante revisar en qué consiste el marco para el aprendizaje en línea y semipresencial propuesto por Philipsen et al. a fin de entender las diferentes modificaciones que estos autores han sugerido al proponerlo para este nuevo contexto de pandemia. Tras revisar 15 artículos sobre DPD dirigidos al aprendizaje presencial o semipresencial (*online and blended learning*, OBL desde ahora, por su sigla en inglés), la revisión sistemática de Philipsen et al. propone 6 principales componentes que son la base de las recomendaciones de acción para el DPD para el OBL: (1) diseñar y desarrollar un programa y entorno acogedor de DPD para el OBL; (2) reconocer el contexto existente del OBL; (3) abordar el cambio en los docentes asociado con la transición al OBL; (4) determinar las metas generales y la relevancia del DPD para el OBL; (5) reconocer las estrategias de DPD asociadas con la transición al OBL; y (6) difundir conocimientos, habilidades y actitudes sobre el OBL y evaluar el DPD.

El artículo de An (2021) se dedica principalmente a resumir la propuesta de Philipsen et al. y a discutir sus aplicaciones y limitaciones. En cuanto al contexto de pandemia, la autora señala que la mayoría de los esfuerzos realizados en este escenario han estado excesivamente enfocados en la formación tecnológica, lo que por sí solo no es suficiente para el OBL. Al respecto, An considera que la propuesta de estos autores no aborda específicamente la temática del contenido a enseñar, por lo que es necesario complementarlo con investigaciones respecto a los conocimientos, habilidades y competencias a considerar para el DPD. Entre otras consideraciones, la autora sugiere que una comunidad de docentes y el apoyo entre pares permite apoyar de mejor manera el DPD. Asimismo, señala la importancia de permitirle a los docentes de poder diseminar sus conocimientos, habilidades y actitudes hacia el OBL entre sus colegas. Otra temática que destaca la autora son los cambios psicológicos relacionados con las identidades profesionales y las creencias educacionales de los docentes, que para An deberían pensarse para las instancias de DPD en este contexto.

Por su parte, el artículo de Abaci et al. (2021) incorpora reflexiones sobre la aplicación del marco de Philipsen et al. en un contexto de docentes de primaria y secundaria en Escocia por medio de *webinars*. Entre otros elementos, los autores destacan la importancia de la colaboración, la reflexión y la evaluación por parte de los docentes de los éxitos y límites de la enseñanza en línea para el diseño

del DPD para el OBL. Por otra parte, al igual que An (2021), Abaci et al. destacan la importancia de abordar la temática de las identidades profesionales, señalando la importancia de que las políticas educativas y los docentes desarrollen una visión clara de lo que es ser un docente fuera del espacio físico de las aulas, para que el aprendizaje en línea y semipresencial sean parte de esta identidad. Por último, Abaci et al. critican el marco de Philipsen et al., debido a que consideran que este está sesgado para DPD para el OBL en contextos de educación superior, sugiriendo que las futuras versiones de este marco deberían tomar en cuenta estas diferencias.

Los autores de la tercera de estas publicaciones, Portillo y Lopez de la Serna (2021), señalan que los hallazgos del marco de Philipsen et al. se desprenden principalmente de un contexto de Europa occidental, por lo que sería importante revisarlo desde una perspectiva más internacional. Luego de dar cuenta de la multiplicidad de estrategias digitales y no digitales para llevar a cabo la educación en esta pandemia en diferentes países, los autores enfatizan la importancia de las llamadas ‘tecnologías frugales’ (*frugal technologies*)<sup>9</sup> para el periodo de cuarentena, señalando que su uso debería ser considerado para reflexionar respecto a nuevos componentes para las estrategias de DPD. De igual manera, Portillo y Lopez de la Serna resaltan la importancia de adecuar las estrategias de DPD para el contexto existente, así como la importancia de tener un ‘plan B’ para cuando las escuelas sean cerradas. En relación con esto último, estos autores indican que anhelan sistemas educativos resilientes con recursos y redundancias que puedan aprovecharse en tiempos de crisis cuando los modelos clásicos de enseñanza se interrumpen. Por último, los autores también destacan la importancia de las comunidades de docentes y del apoyo de pares para el DPD.

Por último, el texto de Lockee (2021) sugiere que el marco propuesto por Philipsen et al. puede servir como base para el desarrollo de investigaciones sobre DPD relacionado al OBL y asevera que sus resultados serían fundamentales para crear un marco de DPD para una práctica profesional exitosa en OBL en tiempos de crisis. Para llevar a cabo esta indagación, la autora destaca la importancia de incluir algunos factores tales como la emoción y la motivación de los docentes, así como también de los cambios en las percepciones sobre su propio profesionalismo<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Con tecnologías frugales se refiere a otro tipo de tecnologías (como el teléfono, la radio, la televisión y el papel) que pueden utilizarse para la comunicación, para la enseñanza y para la formación en contextos en los que no se cuente con recursos para el acceso a los dispositivos necesarios para la educación en línea.

<sup>10</sup> Si bien esta publicación no incluye la investigación propuesta ni tampoco un modelo de DPD como tal, hemos considerado incluirla debido a que propone la revisión o adaptación de ciertas directrices o marcos a considerar para el DPD en el contexto de pandemia.

-Como ya hemos mencionado, las publicaciones de Tabor (2021) y Stefaniak (2021) corresponden a artículos en los que se discute la adaptación de un marco o directrices pensadas para la enseñanza en línea a fin de guiar las instancias de DPD en el escenario actual de pandemia. Si bien ambas publicaciones son respuestas a publicaciones anteriores que no son artículos sobre DPD como tal, hemos considerado su inclusión debido a la intención de Tabor y de Stefaniak de pensarlas para el contexto actual de pandemia.

En el caso del artículo de Tabor (2021), el autor discute la posibilidad de aplicar el marco propuesto por Lee y Hannafin en su artículo titulado '*A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it*' (2016) en el contexto de la pandemia. El marco en cuestión, elaborado a partir de teorías constructivistas y centradas en el estudiante, describe cómo las escuelas pueden adaptar sus planes de estudios a un formato en línea, lo que para este autor tiene la ventaja de poder ser aplicado inmediatamente en el contexto de pandemia. Por consiguiente, Tabor señala que los docentes deberían revisar en conjunto este marco y discutir respecto a cómo podrían aplicarlo en sus cursos en línea o en los LMS que les han pedido utilizar. Si bien este marco tiene sus claras ventajas, el autor también está consciente de las dificultades de la aplicación del mismo, por lo que argumenta sobre la necesidad de desarrollar formaciones continuas en las que se aborde cómo desarrollar entornos de aprendizaje constructivistas y centrados en el estudiante y cómo transitar hacia entornos de aprendizaje en línea.

Por su parte, Stefaniak (2021) propone la adaptación de una propuesta de Nacu et al. titulada '*Designing for 21st century learning online: A heuristic method to enable educator learning support roles*' (2018) para el contexto de la pandemia. El método heurístico en cuestión señala que los docentes deben incorporar diferentes roles de apoyo para la educación en línea, lo que para esta autora es fundamental tanto para los educadores con y sin experiencia en esta temática dado el contexto de emergencia. Como modificación a las directrices de estos autores, Stefaniak agrega el rol de apoyo de 'defensor' ('*advocate*'), el cual rescata la importancia de que los docentes tengan en cuenta las dificultades de los estudiantes para el ingreso y la utilización de los recursos virtuales. En cuanto al ámbito del DPD, la autora señala que los profesores serán más aptos para integrar este método heurístico si también se les proporcionan estrategias sobre cómo integrar esto en su razonamiento pedagógico; así como para saber cómo generar soluciones cuando se trabaja con un LMS que no es propicio para los roles de apoyo; y para saber aplicar estrategias contextuales para apoyar a los estudiantes que pudieron haber sido marginados involuntariamente debido a cambios en la entrega de instrucción.

-Por último, las publicaciones de Murai y Muramatsu (2020), de Knight (2020) y de Smith et al. (2020) presentan propuestas o sugerencias originales para el DPD en contexto de pandemia. La primera de ellas expone las lecciones aprendidas en un programa semipresencial de desarrollo profesional para docentes de escuelas primarias e intermedias y algunos principios y sugerencias para adaptarlo al contexto de pandemia. Por su parte, el artículo de Knight aborda el problema del aislamiento profesional sufrido por los profesionales de la educación de idiomas en este tiempo de encierro, proponiendo una guía práctica para el establecimiento de comunidades profesionales en línea que puedan ser útiles para enfrentar este escenario. Por último, en el artículo de Smith et al. se propone una nueva manera de entender la práctica profesional y el DPD a partir de un ‘marco regenerativo’ (*‘regenerative framing’*) que está basado en una síntesis de perspectivas interculturales extraídas de diferentes tradiciones de sabiduría.

Murai y Muramatsu (2020) dan cuenta de la experiencia de un programa de DPD semipresencial creado el 2018 para la educación en programación de computadoras llamado *Shinshu Maker Fellow Program* (SMFP). Según el estudio de los programas realizados los años anteriores, los autores señalan que los principios del aprendizaje creativo de Resnick (2017) ayudaron a la creación de una comunidad de práctica en Japón, constituyéndose de esta manera como un marco valioso a considerar para el diseño de un DPD que sirva para apoyar la transición de los docentes a la ERT. De manera más específica, Murai y Muramatsu identificaron 6 recomendaciones que se deben considerar: incorporar experiencias compartidas interactivas en la fase inicial del programa; establecer hitos claros con abundante exploración abierta; ofrecer registros regulares de bajo riesgo; modelar múltiples formas de compartir; movilizar y distribuir recursos para actividades de proyectos remotos; y mantener la comunidad abierta. Ahora bien, en cuanto a la adaptación de SMFP para el contexto de pandemia, los autores señalan que el programa se hará de manera completamente en línea, debiendo modificarse para reemplazar las instancias presenciales de sus versiones anteriores, así como también en relación con el proyecto que implicaba interactuar presencialmente con los estudiantes.

Por su parte, Knight (2020) propone, a través del análisis de estudios empíricos sobre comunicación mediada por computadora en contexto de aprendizaje de idiomas y sobre contextos de formación docente, 4 consideraciones críticas que los líderes de comunidades profesionales en línea deben considerar para lograr experiencias exitosas. La primera de ellas es la de ‘conocimientos fundamentales necesarios’, la que señala que los líderes de las comunidades profesionales en línea deben apoyar a sus miembros para que todos tengan las habilidades técnicas fundamentales. La segunda de ellas es la de ‘competencias fundamentales para la práctica colaborativa y reflexiva’, la

que indica que los líderes deben considerar el rol fundamental de la evidencia para impulsar el compromiso y el crecimiento profesional de los participantes. La tercera de ellas es la de ‘compromiso continuo y sostenido’, la que implica que los líderes definan en qué consiste la ‘interacción regular’ junto con la comunidad, facilitando explicaciones explícitas sobre el uso de las herramientas tecnológicas y de las plataformas para favorecer una adopción eficiente. La última de ellas es la de ‘privilegiar conexiones grupales’, la que está favorecida por algunas de las consideraciones anteriores, pero también por los videochats, por la designación de espacios y tiempos para compartir temas no profesionales y para participar en ejercicios de construcción de equipos (*team-building*).

Por último, el artículo de Smith et al. (2020) da cuenta de una nueva manera de concebir la práctica educativa y la formación de los docentes que se ideó a partir de una serie de discusiones interdisciplinarias prolongadas que se llevaron a cabo en el contexto de la pandemia. El ‘marco regenerativo’ propuesto por estos autores supone revisar los estándares profesionales de los docentes para incluir una serie de elementos relacionados con la ecología, la ética, la cultura y las sabidurías locales, proponiendo integrarlo a través de un enfoque holístico que incluye tres niveles de práctica regenerativa: ‘estar con nosotros’, ‘estar con la naturaleza’ y ‘estar juntos’. Esta práctica le da además mucha importancia a la idea del aprendizaje permanente de los docentes, ya que pone en primer plano la necesidad de renovación por parte de los mismos.

-Desde un punto de vista de las discusiones relativas al DPD que están presentes en estas publicaciones, la estructura temática de esta sección quedó configurada de la siguiente manera:

A. Críticas a la formación realizada en pandemia
B. Discursos sobre la importancia de conformar una comunidad de docentes y del apoyo entre pares
C. Discursos sobre la importancia de incluir el cambio de las identidades y de las creencias profesionales de los docentes
D. El DPD en pandemia se puede orientar a través de adaptaciones de propuestas o marcos para la educación en línea o para el DPD para el OBL.

**Tabla 6. Estructura temática: Propuestas o adaptaciones de marcos, directrices o iniciativas específicas de DPD para el contexto de pandemia**

En las secciones subsiguientes, explicaremos en qué consiste cada una de estas subcategorías temáticas.

### **A. Críticas a la formación realizada en pandemia**

Si bien esta categoría no aparece en la mayoría de estos textos, si aparece de manera explícita en los de An (2021) y de Portillo y Lopez de la Serna (2021). En el caso del texto de An, la autora critica cómo la formación en pandemia ha estado exclusivamente enfocada en la formación para el uso de las tecnologías, pero que no se ha considerado otro tipo de variables importantes para enseñar efectivamente en entornos virtuales. Por su parte, la crítica de Portillo y Lopez de la Serna pasa por la falta de inclusión de las ‘tecnologías frugales’, así como por la falta de consideración de las limitaciones socioeconómicas o de recursos propios de las regiones al momento de planificar el DPD.

### **B. Discursos sobre la importancia de conformar una comunidad de docentes y del apoyo entre pares.**

Algunos de los textos analizados abordan explícitamente la idea de que la formación en pandemia debe fomentar el desarrollo de una comunidad de docentes y el apoyo entre pares, como es el caso de los artículos de An (2021) y Portillo y Lopez de la Serna (2021), lo que también aparece en algunas de las publicaciones de adaptación o de propuesta de marcos o directrices para la formación en tiempos de pandemia, en especial en aquellas que hablan de la formación mediante comunidades de aprendizaje o mediante comunidades de práctica (Murai y Muramatsu, 2020; Knight, 2020).

### **C. Discursos sobre la importancia de incluir el cambio de las identidades y de las creencias profesionales de los docentes**

Como mencionamos en la descripción de varios de los trabajos que hemos revisado, la idea de estudiar el cambio de las identidades y de las creencias profesionales de los docentes es un elemento compartido por varios de estas publicaciones, quienes lo consideran como un componente importante a la hora de organizar o planificar una instancia de DPD para los tiempos de pandemia o para las políticas educativas a largo plazo. Esta temática estuvo especialmente presente en los textos de respuesta al artículo de Philipsen et al. (2019).

### **D. El DPD en pandemia se puede orientar a través de adaptaciones de propuestas o marcos para la educación en línea o para el DPD para el OBL.**

Al contrastar las temáticas y elementos defendidos por los textos de esta sección, constatamos que el eje fundamental de la mayoría de estas publicaciones es defender la idea de que el DPD en pandemia se puede orientar a través de adaptaciones de diferentes propuestas, marcos o directrices preexistentes para la educación en línea o para el DPD para la OBL. Más específicamente, estos textos son aquellos

que se presentan como de ‘respuesta’ a publicaciones anteriores (An, 2021; Lockee, 2021; Abaci et al., 2021; Portillo y Lopez de la Serna, 2021; Tabor, 2021; Stefaniak, 2021) y proponen modificar respectivamente el marco de Philipsen et al. (2019), el de marco Lee y Hannafin (2016) y el método heurístico de Nacu et al. (2018).

#### 4.1.3. Investigaciones que tematizan el DPD en pandemia

Dado el carácter empírico de las publicaciones de esta sección, hemos creado la tabla n°7 para dar cuenta de una primera aproximación a los tipos de estudios que hemos encontrado:

Autores/año	Tipo de texto	País de los datos	Metodología	Muestra
<b>Guerrero-Ortiz y Huincahue, 2020</b>	Artículo de conferencia	Chile	Cualitativa (con complemento cuantitativo <sup>11</sup> )	48 docentes de matemáticas de estudiantes de 13-18 años
<b>Aperribai et al., 2020</b>	Artículo	España	Mixta	345 docentes de educación primaria y secundaria
<b>Ivaniuk y Ovcharuk, 2020.</b>	Artículo	Ucrania	Cuantitativa	607 individuos, principalmente docentes escolares de primaria, pero también directores, psicólogos, etc.
<b>Nicolau et al., 2020</b>	Artículo	Rumania	Cualitativa	14 hombres especialistas en TIC que trabajan para/con escuelas de niveles 1-4 ISCED
<b>Albó et al., 2020.</b>	Artículo de conferencia	España	Cuantitativa	67 docentes de primaria y secundaria
<b>Arlinwibowo et al., 2020</b>	Artículo	Indonesia	Cualitativa	49 docentes de secundaria
<b>Atilas et al., 2021</b>	Artículo	EE. UU. y países latinos (ver muestra)	Cualitativa	26 profesoras de nivel preescolar de Brasil, Costa Rica, República Dominicana, México, Paraguay, Puerto Rico y EE. UU.
<b>Sánchez Ramos y Jiménez Robayna, 2020.</b>	Artículo	Venezuela	Cuantitativa	20 docentes de primaria
<b>Pádua y França-Carvalho, 2020.</b>	Artículo	Brasil	Cualitativa	Coordinadores pedagógicos y documentos (no se especifica)
<b>Lie et al., 2020</b>	Artículo	Indonesia	Cualitativa	18 docentes de inglés e indonesio de escuelas secundarias

**Tabla 7. Investigaciones que tematizan el DPD en pandemia**

Tal como se puede observar en la tabla n°7, las 9 investigaciones incluidas en esta sección incluyen diferentes orígenes y metodologías. En primer lugar, desde el punto de vista de la procedencia de los datos, tenemos que estos vienen de una gran diversidad de países: Chile, España, Rumania, Indonesia, EE. UU., Brasil, Costa Rica, República Dominicana, México, Paraguay, Puerto Rico, Venezuela y

<sup>11</sup> Si bien el estudio se define como principalmente cualitativo, también incluye datos y análisis estadísticos.

Ucrania. En segundo lugar, desde el punto de vista metodológico, tenemos estudios mixtos (Aperribai et al., 2020), cualitativos (Guerrero-Ortiz y Huincahue, 2020; Nicolau et al., 2020; Arlinwibowo et al., 2020; Atilés et al., 2021; Pádua y França-Carvalho, 2020; Lie et al., 2020) y cuantitativos (Albó et al., 2020.; Sánchez Ramos y Jiménez Robayna, 2020; Ivaniuk y Ovcharuk, 2020). Ahora bien, desde el punto de vista de los objetos de estudio de estas investigaciones, cabe destacar que ninguna de ellas tiene al DPD en pandemia como tema principal, siendo solo una de las variables estudiadas, tal como veremos a continuación. Para concluir con esta sección incluiremos un último apartado en el que exhibiremos nuestro análisis temático.

-Las investigaciones de esta sección no tienen como objeto principal el estudio del DPD en pandemia. La gran mayoría de ellas estudia las diferentes dificultades y desafíos enfrentados por los sistemas educativos en el tiempo de pandemia, recalando distintos factores pedagógicos, educativos, organizacionales, tecnológicos, etc., vinculados con la transición a la ERT, tal como se puede visualizar en la tabla n°8:

Autores/año	Objetivo principal de las investigaciones
<b>Guerrero-Ortiz y Huincahue, 2020</b>	Explorar los sentimientos, dificultades y adaptaciones de los profesores chilenos de matemáticas para desarrollar las clases en línea
<b>Aperribai et al., 2020</b>	Explorar cómo la cuarentena ha afectado a la salud mental y a las relaciones sociales de los docentes españoles
<b>Ivaniuk y Ovcharuk, 2020.</b>	Presentar los resultados de una investigación cuantitativa sobre los desafíos y necesidades de los docentes ucranianos durante el periodo de cuarentena asociado a la pandemia
<b>Nicolau et al., 2020</b>	Analizar las asimetrías evidenciadas por parte de especialistas en TIC en la digitalización del sistema educativo rumano en la pandemia, considerando factores de política educativa, de infraestructura, de conectividad, de materiales educativos y de competencias digitales
<b>Arlinwibowo et al., 2020</b>	Estudiar las respuestas de las escuelas y la preparación de los docentes para la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19 en Indonesia
<b>Albó et al., 2020.</b>	Aplicación de una versión modificada del instrumento SELFIE para medir la manera en que las tecnologías digitales son usadas para enseñar en España (principalmente en Cataluña)
<b>Atilés et al., 2021</b>	Examinar de qué manera los docentes de preescolar de EE. UU. y de varios países latinoamericanos se están enfrentando a los desafíos presentados por el COVID-19
<b>Sánchez Ramos y Jiménez Robayna, 2020.</b>	Presentar el impacto que han experimentado los docentes de primaria con la incorporación de los recursos educativos tecnológicos durante el confinamiento de la pandemia en el binomio de enseñanza y aprendizaje en Venezuela
<b>Pádua y França-Carvalho, 2020.</b>	Reflexionar sobre el rol del coordinador pedagógico en la enseñanza remota asociada a la pandemia
<b>Lie et al., 2020</b>	Explorar la participación en línea de profesores de idiomas durante la pandemia COVID-19 en Indonesia

**Tabla 8. Objetivo principal de las investigaciones que tematizan el DPD en pandemia**

Teniendo en cuenta el amplio en cuanto el amplio espectro de temáticas abordadas por estas investigaciones, a continuación nos referiremos a los principales aportes de cada una de ellas en cuanto al ámbito del DPD.

En la primera de estas investigaciones, Guerrero-Ortiz y Huincahue (2020) presentan los resultados de su investigación con docentes chilenos de matemáticas agrupando a los participantes en dos grupos, a partir de la pregunta respecto a si se sentían preparados para enseñar con apoyo de las tecnologías, habiendo el 65% respondido que sí (G1) y el 35% que no (G2). Entre otros elementos, el grupo G2 mostró en promedio mayores niveles de emociones negativas y un uso diferenciado de la tecnología y de las interacciones con relación al grupo G1. Por otro lado, los docentes de G1 indicaron la necesidad de un conocimiento más profundo de las herramientas tecnológicas, improvisando ellos mismos diferentes procesos de autoformación. Asimismo, los autores dan cuenta de la existencia de grupos de colaboración entre los docentes chilenos, a la vez que agregan la limitación de alcance de estos, tal como señalaba un docente de G2, que enfatizaba la necesidad de redes de apoyo más sistemáticas a nivel de ciudades, comunas, áreas y especializaciones disciplinares. Por último, Guerrero-Ortiz y Huincahue sugieren que los resultados de su estudio tienen implicancias que habría que considerar para el desarrollo de los programas de formación para los docentes de matemáticas, afirmación que hacen además extensible para el caso de los docentes de física.

En su investigación realizada en España, Aperribai et al. (2020) contextualizan su texto señalando que los docentes en general no suelen estar formados para el *e-learning* y que la carga de trabajo de estos en periodos de crisis suele ser muy alta y estar asociada a altos niveles de estrés y de quejas físicas. El 64,34% de los docentes de la muestra señala haber tenido ninguna o poca formación en la enseñanza virtual y el 56,81% afirma haber realizado bastante o mucho entrenamiento sobre cómo enseñar en línea durante el periodo de encierro. Si bien este estudio no correlaciona directamente el tema del DPD con las otras variables estudiadas, los autores señalan que los docentes mencionaron la necesidad de formación respecto al valor instruccional y la didáctica de cada recurso y estrategia, por lo que reconocen la necesidad de planes de formación docente mejor estructurados y que no generen una carga de trabajo excesiva, ya que eso puede ir en contra de la salud mental de estos.

En la segunda de las publicaciones contextualizadas en España, Albó et al. (2020) muestran que durante la pandemia hubo un aumento de las oportunidades para participar en desarrollo profesional continuo, lo que coincide con lo señalado por la publicación anterior. Asimismo, estos autores indican que los líderes escolares brindaron durante la situación de emergencia un apoyo significativamente

mayor a todos los docentes con respecto al uso de tecnologías digitales para la evaluación, lo que es válido para todos los niveles educativos y para escuelas tanto públicas como privadas. En cuanto a los tipos de instancias de formación realizadas durante el periodo de pandemia, los resultados demuestran que el aprendizaje colaborativo fue la estrategia más recurrente, seguida por instancias de aprendizaje profesional en línea. Por contraparte, las estrategias de mentoría o *coaching* en el hogar y el aprendizaje a través de redes profesionales fueron las menos recurrentes. En cuanto a la utilidad (*usefulness*) de estas instancias de formación, los autores indican que todas las instancias de DPD puntuaron de manera levemente superior en tiempos de pandemia, destacándose los puntajes del aprendizaje colaborativo (con el más alto valor, sin ser un incremento estadísticamente significativo) y del aprendizaje profesional en línea. Asimismo, las sesiones de formación internas organizadas por las escuelas y de ciertos programas acreditados tuvieron puntajes significativamente más altos para los docentes de primaria, pero no para los de secundaria. Por último, otro elemento interesante para la temática del DPD que discuten Albó et al., es que las instancias de formación han estado más orientadas a la comunicación y al cumplimiento de requisitos básicos que a la eficacia pedagógica, lo que se podría evidenciar en los tipos de formaciones y de apoyos ofrecidos a los docentes, así como considerando que no hubo cambios en los niveles de confianza de estos con respecto a la planificación de lecciones y a la entrega de retroalimentación en línea.

En un artículo del contexto ucraniano, Ivaniuk y Ovcharuk (2020) se propusieron develar las necesidades de los educadores con respecto a la mejora de sus habilidades profesionales en el uso de herramientas digitales para el aprendizaje a distancia y brindar recomendaciones adecuadas para los políticos y para otros interesados. El 95,5% de los participantes realizó educación a distancia en el periodo de pandemia y el 61% de los docentes señaló estar autoformándose para poder proveer y organizar aprendizaje a distancia. Igualmente, la mitad de ellos declaró formar parte de comunidades profesionales. Asimismo, el 76,3% de ellos expresó informarse sobre herramientas para la educación a distancia a través de las redes sociales, un 69% a través del sitio del Ministerio de Educación, un 65,7% a través de sus respectivas escuelas y solo un 38,2% recibió actualizaciones de instituciones de formación en servicio. Por otro lado, este estudio encontró que los docentes y las instituciones educativas tenían un bajo nivel de preparación para la comunicación en línea en la cuarentena, así como una baja capacidad para compartir experiencias entre colegas. En virtud de los hallazgos encontrados, Ivaniuk y Ovcharuk recomiendan crear e implementar en cada región de Ucrania cursos *ad hoc* de corta duración para el uso de herramientas en línea para el aprendizaje a distancia, señalando que la forma más eficaz de DPD son los seminarios web, los cursos y talleres en línea, las

conferencias en línea y los proyectos y seminarios en línea. Asimismo, las autoras recomiendan el ampliar las oportunidades de intercambio de experiencias entre docentes para la implementación del aprendizaje en línea.

Por su parte, en una investigación contextualizada en Rumania, Nicolau et al. (2020) señalan que los especialistas en TIC les otorgaron información valiosa relativa al desarrollo de las competencias TIC de los docentes. Entre otros elementos, los autores indican que no todos tienen competencias digitales o interés en desarrollarlas -en especial aquellos que se graduaron hace más de 15 años-, habiendo unos pocos que no saben ni enviar correos electrónicos, por ejemplo. En su contraparte, algunos docentes tenían competencias digitales significativas, lo que en general se explicaba por el interés personal en el asunto. Asimismo, los autores señalan que el pobre desarrollo de las competencias TIC de los docentes se asocia con la falta de infraestructura de TIC, lo que a su vez está relacionado con la variable socioeconómica. Por otro lado, estos especialistas indicaron la importancia de crear más puestos de trabajo especializados en TIC en las escuelas, así como la necesidad de formar a los docentes para que puedan alcanzar niveles intermedios o avanzados de habilidades digitales. Por último, Nicolau et al. (2020) señalan que se debe repensar todo el sistema de enseñanza y formación para incluir la didáctica electrónica (*e-didactics*) como eje necesario para la educación de las futuras generaciones.

En su investigación contextualizada en Indonesia, Arlinwibowo et al. (2020) señalan que las escuelas se adhirieron rápidamente a las políticas de aprendizaje a distancia tras la entrega del plan de acción del gobierno. Sin embargo, lo realizado por cada escuela varió considerablemente, debiendo adaptarlo al respectivo contexto institucional. En relación con las instancias de DPD organizadas en este periodo, hubo 3 tipos de escenarios: hubo escuelas que desarrollaron instancias de formación presenciales sobre aprendizaje a distancia con los docentes; hubo otras que las organizaron a través de grupos de *WhatsApp* coordinados por especialistas en TIC, en los que simulaban el uso de determinadas aplicaciones; por último, hubo escuelas que no organizaron instancias de DPD, por lo que sus docentes debieron autoformarse u organizar instancias informales de intercambios de experiencias. Por otro lado, los autores destacaron que los dos desafíos más importantes a los que se enfrentaron los docentes fueron la dificultad para producir medios de aprendizaje atractivos y comunicativos debido a su capacidad limitada para la enseñanza con TIC; y el de hacer planes de evaluación justos, situación que se relaciona con la dificultad percibida de poder ver con atención las actividades de los estudiantes.

Por su parte, el artículo de Atilés et al. (2021) constata una serie de desafíos para docentes de preescolar de diferentes países en términos de DPD. De las 26 docentes participantes del estudio, solo 3 habían recibido FID para enseñar en línea y ninguna de ellas fue entrenada para participar de manera efectiva en la educación en línea o a distancia con niños pequeños. Desde el comienzo de la pandemia, el 40% de las docentes de escuelas públicas recibió alguna formación y el 60% de aquellas de escuelas privadas, participando de cursos, seminarios y *webinars* organizados por los Ministerios de Educación de los respectivos países sobre cómo usar plataformas en línea u otras temáticas. Según las autoras, estas docentes enfatizaron la necesidad de más formación sobre enseñanza en línea, indicando que el entrenamiento debe estar pensado para enseñarlas a utilizar diferentes plataformas y para ayudarlas a saber cómo trabajar con las familias. En cuanto a las sugerencias de las autoras, estas indican que la formación docente necesaria debe incluir el conocimiento, las habilidades y las disposiciones necesarias para reconsiderar y participar con éxito en la enseñanza y el aprendizaje a distancia. Además, Atilés et al. indican que la formación debe ser integral e incluir el cómo trabajar con cuidadores de diferentes niveles de habilidades y educación y considerar la capacidad de las familias para propiciar datos de evaluación para los docentes. Por último, otro punto relevante destacado por las autoras es que la preparación y el DPD deben abordar los problemas de salud mental, siendo fundamental que estos sepan cuando hay necesidad de derivaciones y conocer los servicios disponibles en sus comunidades. Asimismo, es importante que los docentes tengan algunas habilidades básicas para abordar problemas de salud mental y de traumas que pueden manifestarse en el aula, así como para poder manejar su propio estrés y equilibrar sus múltiples roles y responsabilidades.

En una investigación del caso venezolano, Sánchez Ramos y Jiménez Robayna (2020) muestran que el 85% de los docentes de primaria de la muestra no se sienten a gusto en desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera virtual en época de pandemia y que existe un consenso respecto a que estos no cuenta con las competencias tecnológicas, didácticas y pedagógicas para la incorporación de las TIC en las aulas. Asimismo, el 70% de estos docentes carecen de una computadora y de conectividad a internet. Sánchez Ramos y Jiménez Robayna también dan cuenta de que el 85% de los educadores señalan el deseo de recibir un curso de formación sobre recursos tecnológicos para manejar una clase a distancia. Por todo lo anterior, las autoras concluyen que es necesario que los docentes de primaria conozcan y usen las TIC con la finalidad de tener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como que desarrollen su capacidad de retención para hacerle frente a las dificultades que genera el trabajar con las TIC y que los obligue a salir de su rol clásico

como única fuente de conocimiento, debiendo por ello tener que cambiar también de mentalidad respecto a los distintos entornos donde se puede lograr el aprendizaje.

En una investigación realizada en Brasil, Pádua y França-Carvalho (2020) dan cuenta de la reinención de las formas de actuar de los coordinadores pedagógicos en el periodo de pandemia en el contexto de una escuela del municipio brasileño de Teresina-Piauí. En cuanto a la temática del DPD, los autores dan cuenta como los coordinadores muchas veces aprendieron por su cuenta o a través de familiares a manejar diversas tecnologías, lo que les permitió posteriormente poder asesorar a los docentes, generando dinámicas en las que se discutía sobre sus preocupaciones, sobre el qué y cómo enseñar, sobre la duración de los vídeos y sobre la comunicación con las familias. Para ello, los coordinadores tenían que considerar: el costo y beneficio, la facilidad de uso, si era adecuado para teléfonos móviles y computadoras, si hay aceptación por parte del equipo y si se optimiza la devolución de datos. Los autores destacan asimismo que los docentes siguen buscando participar de cursos de formación y que están motivados para aprender.

Por último, en una investigación contextualizada en Indonesia, Lie et al. (2020) estudian a docentes de lenguas con la ayuda de una serie de indicadores asociados a los marcos teóricos del modelo TPACK y del modelo SAMR, relacionando de esta manera 5 niveles de aprendizaje en línea (sin aprendizaje, rudimentario, básico, intermedio y avanzado) con 5 factores fundamentales para entender el proceso experimentado en la pandemia (las condiciones de los aprendices, la experiencia previa de los docentes en el aprendizaje en línea, el conocimiento tecnológico, el conocimiento pedagógico y el sistema de apoyo para los docentes). Uno de los hallazgos más importantes de este estudio fue que la mayoría de los docentes participantes, en un período corto, mejoraron sus conocimientos tecnológicos independientemente de su experiencia previa en educación en línea. Además, los autores destacan que los docentes manifestaron una creciente consciencia de su insuficiencia, así como expresaron un sentido renovado de compromiso y de esperanza para mejorar sus competencias y prácticas de enseñanza. A partir de los hallazgos de este estudio, Lie et al. sugieren que mediante la participación en programas gubernamentales de DPD se puede animar a los docentes a integrar sus conocimientos tecnológicos, con sus conocimientos pedagógicos y sus conocimientos del contenido, para desarrollar el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK). Para ello, los autores sugieren incluir una pedagogía centrada en el estudiante, en la que tecnología sirva para que los docentes adopten los roles de diseñadores y facilitadores del aprendizaje. Asimismo, los autores destacan que la escasez de docentes competentes en regiones remotas puede superarse con

una educación basada en la comunidad (*community based education*) que utilice tecnología para impartir educación a distancia y que involucre a tutores locales capacitados.

-Desde un punto de vista de las discusiones relativas al DPD que están presentes en estas publicaciones, la estructura temática de esta sección quedó configurada de la siguiente manera:

A. Discursos sobre la carencia de formación de los docentes para el uso de las tecnologías para la educación, para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT
B. Diferencias de formación previa y de desarrollo de las competencias digitales
C. Instancias de formación en pandemia
D. Contenidos para abordar en espacios de DPD en pandemia
E. Modelos o estrategias respecto a cómo llevar a cabo el DPD en pandemia
F. Cuestionamientos y sugerencias para los sistemas educativos con respecto al DPD

**Tabla 9. Estructura temática: Investigaciones que tematizan el DPD en pandemia**

En las secciones subsiguientes, explicaremos en qué consiste cada una de estas subcategorías temáticas.

#### **A. Discursos sobre la carencia de formación de los docentes para el uso de las tecnologías para la educación, para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT**

En varios de los estudios que hemos mencionado se señala explícitamente que existe una falta de formación por parte de los docentes en cuanto a conocimientos o habilidades para el uso de las tecnologías para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT. Por ejemplo, en Aperribai et al. (2020) el 64,34% de los docentes de la muestra señala tener poca o ninguna formación para la enseñanza virtual; en Arlinwibowo et al. (2020) se indica que estos presentaron problemas para producir medios de aprendizaje atractivos debido a su capacidad limitada para la enseñanza con TIC; en Atilas et al. (2021) se menciona que solo 3 de las 26 docentes habían recibido FID para enseñar en línea; y Sánchez Ramos y Jiménez Robayna (2020) indican que solo el 10% de los docentes de la muestra posee conocimientos en el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de las clases a distancia. En estos textos lo anterior se suele acompañar además con referencias a diferentes instancias de formación que los docentes estaban siguiendo al momento de las respectivas investigaciones o que tales instancias deberían ser impulsadas.

Asociado con lo anterior, los estudios en cuestión mencionan además que algunos docentes estaban experimentando emociones negativas al realizar clases en pandemia (Guerrero-Ortiz y Huincahue, 2020); que tuvieron dificultades para comunicarse en línea y para compartir con otros docentes (Ivaniuk y Ovcharuk, 2020); que no tenían formación para enseñar en línea de manera efectiva con niños pequeños (Atilés et al., 2021); y que el pobre desarrollo de las competencias TIC en el profesorado se asocia con la falta de infraestructura de TIC y con variables socioeconómicas (Nicolau et al., 2020).

### **B. Diferencias de formación previa y de desarrollo de las competencias digitales**

Otra dimensión temática que emergió en el análisis de estos textos es la constatación por parte de algunos de ellos de ciertas diferencias entre los docentes en el ámbito del DPD. Más específicamente, constatamos que algunas de estas investigaciones señalan que los docentes tienen diferentes formaciones previas y que la respuesta de estos a las formaciones depende también de algunas variables específicas. Por ejemplo, el artículo de Nicolau et al. (2020) da cuenta tanto de la existencia de docentes con diferentes niveles de competencias digitales como de educadores con diferentes niveles de motivación en cuanto a la digitalización de las prácticas de enseñanza. De igual manera, el estudio de Guerrero-Ortiz y Huincahue (2020) da cuenta de dos grupos con diferentes percepciones con respecto a su preparación para la enseñanza con tecnologías, que exhibían a su vez diferencias a nivel emocional y en el uso de las tecnologías en la enseñanza en línea. Por su parte, el estudio de Albo et al. (2020) mostró, comparando valores de utilidad percibida de diferentes modalidades de DPD, que los puntajes de formación en sesiones en casa organizadas por las escuelas y los programas acreditados de formación fueron significativos más altos para los docentes de primaria, pero no para los secundarios; así como fue el caso inverso para la modalidad de formación por medio de mentorías o de *coaching* en el hogar.

### **C. Instancias de formación en pandemia**

Los estudios de esta sección dan cuenta de una serie de diferentes instancias de formación que se organizaron en pandemia, realizadas tanto presencial (en escuelas y en los hogares de los docentes) como virtualmente y con diferentes niveles de formalidad. En Guerrero-Ortiz y Huincahue (2020) se menciona por ejemplo la existencia de grupos de colaboración informales entre docentes. Por su parte, en Arlinwibowo et al. (2020) se da cuenta de formaciones presenciales sobre aprendizaje a distancia con los docentes; de otras realizadas a través de grupos de WhatsApp que eran organizados por las

escuelas y por especialistas en TIC; y de docentes que se autoformaron u organizaron instancias informales de intercambio de experiencias. Por su parte, el artículo de Albó et al. (2020) fue el que constató la existencia de más tipos de instancias de formación en pandemia, indicando además cuáles fueron más utilizadas: en primer lugar, los docentes aprendieron a través de la colaboración; seguido del aprendizaje profesional en línea (cursos en línea, *webinars* o conferencias en línea); seguido por sesiones de formación organizadas por las escuelas; y las mentorías o *coaching* en el hogar y el aprendizaje a través de redes profesionales fueron las menos recurrentes.

#### **D. Contenidos para abordar en espacios de DPD en pandemia**

En cuanto a la temática de propuesta de contenidos para abordar en espacios de DPD en pandemia, encontramos tanto algunos sugeridos por los mismos participantes como otros establecidos por los investigadores. En cuanto a lo primero, el estudio de Aperribai et al. (2020) señala por ejemplo, que los docentes indican la necesidad de una formación que considerase el valor instruccional y la didáctica de los recursos y estrategias asociadas con la transición a la educación en línea; Atilés et al. (2021) indican que las docentes enfatizan la necesidad de más formación sobre enseñanza en línea, especificando que la formación debe estar pensada para enseñarlas a utilizar diferentes plataformas y para ayudarlas a saber cómo trabajar con las familias. En cuanto a lo segundo, Atilés et al. señalan que la formación docente necesaria debe incluir el conocimiento, las habilidades y las disposiciones necesarias para reconsiderar y participar con éxito en la enseñanza y el aprendizaje a distancia. Asimismo, además de los contenidos propiamente asociados a la transición a la enseñanza en línea, Atilés et al. rescatan la importancia de que los docentes aprendan a trabajar con las familias -lo que también es destacado por Pádua y França-Carvalho- y que tengan las habilidades básicas para abordar problemas de salud mental y de traumas que pueden manifestarse en el aula. De igual manera, Sánchez Ramos y Jiménez Robayna (2020) hablan de la importancia de que los docentes desarrollen su capacidad de reticencia para hacerle frente a las dificultades que genera trabajar con las TIC y de que puedan cambiar de mentalidad y salirse de su rol clásico.

#### **E. Modelos o estrategias respecto a cómo llevar a cabo el DPD en pandemia**

Algunos de estos estudios se refieren o aconsejan ciertos modelos o estrategias respecto a cómo llevar a cabo el DPD en pandemia. Al respecto, podemos destacar lo señalado por Aperribai et al. (2020) sobre la necesidad de planes de formación docente mejor estructurados y que no generen una carga de trabajo excesiva. Asimismo, Ivaniuk y Ovcharuk (2020) recomiendan crear e implementar en cada

región de Ucrania cursos *ad hoc* de corta duración para el uso de herramientas en línea para el aprendizaje a distancia, señalando que la forma más eficaz de DPD son los seminarios web, cursos y talleres en línea, conferencias en línea y proyectos y seminarios en línea. Por su parte, Lie et al. (2020) sugieren incluir una pedagogía centrada en el estudiante, en la que tecnología sirva para que los docentes adopten los roles de diseñadores y facilitadores del aprendizaje.

## **F. Cuestionamientos y sugerencias para los sistemas educativos con respecto al DPD**

En cuanto a los elementos de política pública, algunas de las investigaciones aquí incluidas interpelan a las autoridades educativas de sus respectivos países para darles algunas sugerencias relativas al DPD en tiempos de pandemia. Dentro de esta categoría, tenemos sugerencias relativas a instancias de DPD específicas, en cambio que hay otras que implican cambios más estructurales. En cuanto a lo primero, Ivaniuk y Ovcharuk (2020) recomiendan por ejemplo crear e implementar en cada región de Ucrania cursos *ad hoc* de corta duración para el uso de herramientas en línea para el aprendizaje a distancia y ampliar las oportunidades de intercambio de experiencias entre docentes. En cuanto al segundo caso, nos encontramos por ejemplo con el artículo de Nicolau et al. (2020), en el que los autores señalan que se debe repensar todo el sistema de enseñanza y formación para incluir la didáctica electrónica como eje necesario para la educación de las futuras generaciones. Por su parte, Lie et al. (2020) sugieren que mediante la participación en programas gubernamentales de DPD se puede animar a los docentes a integrar su TK, con su PK y CK, para desarrollar el TPACK. Asimismo, indican que la escasez de docentes competentes en regiones remotas puede superarse con una educación basada en la comunidad que utilice tecnología para impartir educación a distancia y que involucre a tutores locales capacitados.

### **4.1.4. Desarrollo de instancias de DPD en pandemia**

Las 10 publicaciones pertenecientes a este eje temático corresponden a divulgaciones e investigaciones sobre instancias de DPD que se han llevado a cabo en este periodo de pandemia, que fueron realizadas en diferentes países, siguiendo diferentes modelos o estrategias de formación y con diferentes maneras de evaluar sus resultados. El análisis de estos documentos nos ha permitido dividir estas instancias de DPD en tres categorías: iniciativas de DPD que fueron digitalizadas para poder realizarse en el contexto de la pandemia, en las que podemos incluir las publicaciones de Grover et al. (2020) y de Faherty et al. (2020); iniciativas de DPD que están basadas en espacios de DPD preexistentes, en las que podemos incluir a las publicaciones de Titu et al. (2020), de Moorhouse et

al. (2020), de Lee y Teo (2020) y de Rap et al. (2020); e iniciativas originales de DPD pensadas para la pandemia, en las que podemos incluir las publicaciones de Gomes y Wadhwa (2020), de Pozo-Rico et al. (2020), de Campos y Pereira (2020) y de Santo y Lima (2020).

En la tabla nº10 ofrecemos una primera aproximación a estas publicaciones, enfatizando algunas de sus principales características (autores y año, país de desarrollo del DPD, destinatarios, nivel educativo, metodología de investigación o tipo de evaluación realizada y tipo de DPD realizado):

	Autores/año	País	Nivel educativo	Destinatarios del DPD	Método/ evaluación	Tipo de DPD
Iniciativas de DPD digitalizadas	Grover et al., 2020	EE. UU.	Secundaria	Docentes de ciencias de la computación	Mixto	Formación sincrónica y asincrónica en línea (intensiva, 3 semanas)
	Faherty et al. 2020.	Irlanda	Primaria-secundaria	Docentes de ciencias de la computación	Mixto	Taller en línea (1 día), sincrónico
Iniciativas basadas en espacios de DPD preexistentes	Titu et al., 2020	EE. UU.	Secundaria	Docentes de química de Ubicación Avanzada (AP)	Mixto	Comunidad en línea, difusión de prácticas basadas en evidencia
	Moorhouse et al., 2020	China	Primaria	Docentes de inglés	Estudio de caso (cualitativo)	Apoyo profesional remoto ( <i>remote school-based professional support</i> )
	Lee y Teo, 2020.	Singapur	Preescolar	Docentes de preescolar	Estudio de caso	Comunidad de aprendizaje en línea
	Rap et al., 2020.	Israel	Principalmente de secundaria	Docentes de química	Mixto	Difusión de materiales (guías, tutoriales) en una red de comunidades de aprendizaje profesional y en sitios gubernamentales
Iniciativas de DPD originales	Gomes y Wadhwa, 2020	India	Ed. en general	Docentes	Mixto	Taller en línea (4 semanas), sincrónico y asincrónico
	Pozo-Rico et al., 2020	España	Primaria	Docentes de primaria	Experimental	Programa de formación en línea (14 semanas)
	Campos y Pereira, 2020.	Portugal	Ed. en general	Docentes, directores y coordinadores	Cualitativa (análisis de frecuencias) <sup>12</sup>	Curso de formación en línea (3 semanas), sincrónico y asincrónico
	Santo y Lima, 2020	Brasil	Ed. en general	Docentes escolares y de educación terciaria	Cualitativa (análisis de frecuencias) <sup>13</sup>	Curso con un módulo sincrónico y otro asincrónico (34 horas)

**Tabla 10. Instancias de DPD realizadas en pandemia**

Considerando las tres subcategorías que hemos considerado, en las siguientes subsecciones seguiremos con la presentación de las principales discusiones de las publicaciones en cada una de

<sup>12</sup> Si bien el estudio se define como cualitativo, los datos y el análisis son estadísticos.

<sup>13</sup> Si bien el estudio se define como cualitativo, los datos y el análisis son estadísticos.

estas. Para concluir con esta sección incluiremos un último apartado en el que exhibiremos nuestro análisis temático.

-Las iniciativas de DPD de este eje corresponden a instancias de formación que fueron pensadas para realizarse con anterioridad al contexto de pandemia, por lo que debieron ser adaptadas para realizarlas de manera en línea. Las publicaciones incluidas en esta sección (Grover et al., 2020; Faherty, Nolan y Quille, 2020) incluyen instancias de formación focalizadas en docentes de primaria y/o secundaria y fueron realizadas en EE. UU. e Irlanda respectivamente. Además, estas abordan diferentes contenidos, habilidades y modalidades: Grover et al. (2020) abordan la realización y la adaptación de un DPD llamado CSFrontiers, que trata temas de computación distribuida y otros afines y que se desarrolló de manera sincrónica en línea; Faherty et al. (2020) dan cuenta de un taller sobre un dispositivo llamado micro:bit (BBC Micro Bit) que facilita el aprendizaje de la programación.

En primer lugar, el DPD estudiado por Grover et al. (2020) propuso formar a docentes mediante el codiseño colaborativo de un módulo curricular de computación distribuida para su uso en aulas a partir de una formación intensiva de 3 semanas realizada en el verano de 2020. El programa suponía la formación de los docentes, el proceso de codiseño y la aplicación de lo aprendido mediante una instancia de coenseñanza realizada con un grupo de estudiantes inscritos en una pasantía veraniega realizada de manera remota. Los autores señalan además que el diseño instruccional de este DPD se basa en principios de la comprensión por diseño (*Understanding by Design*) y del aprendizaje constructor basado en proyectos. Si bien este DPD fue pensado en primera instancia para modalidad presencial, este se adaptó principalmente mediante el uso de videoconferencias (de máx. 3,5 horas diarias) y de interacción asincrónica mediante el LMS Piazza. Tras finalizar cada día, los investigadores se reunían para evaluar lo realizado y para poder incorporar las retroalimentaciones hechas por los participantes. Los autores señalan que la experiencia de DPD realizada fue un éxito en términos generales, ya que los docentes no solo expresaron tanto cualitativa como cuantitativamente que habían aprendido, sino que además pudieron aportar de su experiencia para modificar los planes de las lecciones y agregaron también ideas para completar las unidades con actividades ajenas a la programación. En virtud de lo aprendido en esta experiencia, Grover et al. (2020) destacan algunos principios de DPD para tener en cuenta y que sintetizan en la sigla -en inglés- FIRST: flexibilidad, innovación, capacidad de respuesta (y respeto), apoyo y trabajo en equipo (colaboración).

Por su parte, Faherty et al. (2020) describen un taller de desarrollo profesional que se realizó durante la pandemia en Irlanda para enseñar a los docentes de primaria y secundaria el uso de micro:bit, un

sistema integrado de hardware que se usa para la educación informática en el Reino Unido. Para llevar a cabo esta instancia, todos los participantes se unieron a una reunión en línea donde se discutieron algunos elementos relativos al algoritmo de clasificación, para luego dividir a los docentes en dos grupos de tres, junto con personal de apoyo para acompañarlos. A los docentes se les dio una hora para que pudieran resolver un problema de manera colaborativa usando el software de micro:bit classroom. Para finalizar, todos los docentes volvieron a una reunión grupal donde se discutió sobre la solución al problema. En cuanto a la evaluación de esta experiencia, los docentes evaluaron positivamente el poder sondear lo que los estudiantes podrían experimentar en una sesión colaborativa en línea. Por el contrario, algunos de ellos destacaron las dificultades inherentes del ejercicio de la colaboración en línea y hubo un docente que señaló que la colaboración realizada fue desafiante y poco gratificante. A pesar de lo anterior, los autores concluyen este póster indicando que sus hallazgos preliminares les permiten indicar que el enfoque utilizado puede ser una solución oportuna y viable para la entrega de DPD en línea dado el contexto de pandemia.

-Las iniciativas de DPD de este eje corresponden a espacios de formación que aprovecharon la existencia de espacios de DPD preexistentes y que facilitaron diferentes tipos de formaciones asociadas al contexto de pandemia. Las publicaciones incluidas en esta sección (Titu et al., 2020; Moorhouse et al., 2020; Lee y Teo, 2020; Rap et al., 2020) incluyen instancias de formación focalizadas en docentes de diferentes niveles educativos y fueron realizadas en diferentes países (EE.UU., China, Singapur e Israel). Además, estas abordan diferentes contenidos, habilidades y modalidades: Titu et al. (2020) estudian una experiencia de difusión realizada para abordar la problemática de la transición a la educación en línea en pandemia en una comunidad en línea de docentes de química; Moorhouse et al. (2020) relatan la experiencia de profesionales de apoyo educativo que debieron realizar sus labores de manera remota debido al COVID-19; Lee y Teo (2020) hicieron un estudio de caso sobre un grupo de docentes que planearon colaborativamente una serie de lecciones para el contexto de pandemia dentro de una comunidad de docentes preescolares preexistente; Rap et al. (2020) describen cómo se aplicó un enfoque basado en la investigación (*research-based approach*) para apoyar a los docentes de química de secundaria.

En primer lugar, el artículo Titu et al. (2020) analiza la manera en que una comunidad en línea en EE.UU., que había sido diseñada para promover la difusión de innovaciones educativas de docentes de Ubicación Avanzada (*Advanced Placement*) de química, trató el tema de la transición a la enseñanza en línea, sirviéndose de un prototipo de comunidad de desarrollo profesional que habían estado desarrollando los últimos dos años (APT<sub>teach</sub>) y que había sido planificado para favorecer la

adopción a gran escala de reformas educativas a través del apoyo entre pares y de prácticas docentes basadas en evidencia. Tras los contactos iniciales de los miembros de la comunidad al comenzar la pandemia, los autores señalan que procedieron a estudiar las prioridades y necesidades del profesorado, organizando talleres que se realizaron cada 1 o 2 semanas. Estos talleres (de unos 20-100 docentes) empezaban con 15 min de presentación, seguidos de discusiones de 25 min en grupos de unos 5-8 docentes en los que se tomaban apuntes en documentos digitales compartidos y finalizaban con un grupo de discusión más amplio de unos 20 min. En la medida en que se llevaba a cabo esta experiencia, Titu et al. señalan que se llevó a cabo una serie de estudios para evaluar la experiencia de los docentes a partir de un modelo de difusión basado en el ciclo de cambio de las actitudes hacia la práctica docente de 4 niveles (escéptico, cuestionador, reformador y promotor). Al respecto, los autores informaron sobre el crecimiento gradual de la comunidad, destacando tanto las nuevas membresías como la retención de sus miembros, sugiriendo que su DPD estaba respondiendo a necesidades que no estaban siendo cubiertas por otros recursos y que la estructura en cuestión pudo haber facilitado la difusión de las innovaciones gracias al trabajo de los promotores. Además, Titu et al. destacan que algunos de los docentes señalaron que su participación les permitió generar nuevas ideas para sus prácticas docentes y aumentar su confianza. A pesar de estos avances positivos en la comunidad, los autores temen que esta se vuelva menos receptiva a las nuevas estrategias de enseñanza una vez que se vuelva a las clases regulares.

Por su parte, Moorhouse et al. (2020) relatan la experiencia de dos docentes asesores (*Advisory Teachers*) del Education Bureau de Hong Kong que estuvieron implicados en apoyo profesional remoto con base en la escuela (RSBPS, *remote school-based professional support*). Los dos docentes asesores trabajaban con 16-18 escuelas -lo que incluía acciones de desarrollo profesional para docentes en servicio y de desarrollo curricular-, por lo que tenían una relación permanente con estas instituciones siguiendo el modelo SBPS (*school-based professional support*). En el contexto de pandemia, los dos asesores relatan que sintieron la necesidad de tomar los roles de *coach* y de guía, por lo que tuvieron en primer lugar que recolectar información sobre las necesidades de las escuelas y de los docentes. A pesar de los problemas tecnológicos, organizacionales y de infraestructura a los que se enfrentaron, los asesores buscaron forjar un vínculo de apoyo con las escuelas basado en el ‘paso a paso’, el respeto, la confianza y en la durabilidad del vínculo. En un primer momento, los asesores mantuvieron la comunicación mediante el uso de *emails* y de WhatsApp, para luego pasar a las videoconferencias. Los asesores se preocuparon igualmente de compartir sugerencias y soluciones pedagógicas a problemas comunes de la enseñanza en línea, incluyendo la utilidad de diferentes

plataformas digitales; alentaron a los docentes a experimentar con diferentes aproximaciones mientras procuraban brindarles un refuerzo positivo con estas prácticas innovadoras; revisaron los materiales creados por estos; los escucharon atentamente y mostraron empatía frente a las dificultades asociadas a la pandemia (como el estrés); entre otros elementos. Para concluir, Moorhouse et al. (2020) destacan que el modelo SBPS mostró ser resiliente y poder adaptarse al contexto de pandemia. Asimismo, los autores agregan que este tipo de DPD se pudo complementar de buena manera con otras iniciativas realizadas por las mismas escuelas.

Por otro lado, Lee y Teo (2020) relatan la experiencia de un grupo de educadores de preescolar en Singapur que habían sido introducidos previamente al comienzo de la pandemia en una comunidad de aprendizaje en la que realizaban discusiones semanales de una hora como parte de un programa de DPD que utilizaba el enfoque de construcción de conocimiento (*knowledge building approach*). Al momento de comenzar la pandemia, esta comunidad de docentes decidió continuar con este espacio de desarrollo profesional, realizando reuniones semanales mediante videoconferencia. Para complementar el trabajo sincrónico, esta comunidad de aprendizaje comenzó a utilizar una plataforma de discusión en línea que sirve para apoyar la construcción de conocimiento, llamado Knowledge Forum. Este software les permitió trabajar de manera asincrónica, sirviendo como un espacio de discusión en la que los docentes pudieron reflejar sus prácticas y les permitió intercambiar perspectivas y construir sobre las ideas de los demás. De manera más específica, Lee y Teo (2020) señalan que los docentes utilizaron este software para publicar ideas de lecciones, nuevos recursos, productos de los estudiantes, actualizaciones de sus lecciones de forma asincrónica, etc. Tras participar en el Knowledge Forum, los docentes se reunían en las videoconferencias para discutir sobre las lecciones y sobre los principios de construcción de conocimiento que habían publicado. Según Lee y Teo, el enfoque de construcción de conocimiento que se utilizó en esta instancia de DPD favoreció el desarrollo de un sentido de pertenencia comunitaria entre los docentes y permitió el formar una comunidad de estudiantes que construyeron preguntas y soluciones colectivas para problemas auténticos basados en situaciones y necesidades emergentes, revelando la utilidad de este enfoque para el desarrollo de nuevas prácticas en el aula y para el DPD.

Por último, Rap et al. (2020) utilizaron un cuestionario basado en el marco teórico del TPACK para estudiar el escenario de los profesores israelitas de química en pandemia. Entre otros elementos, esta investigación señala que la mayoría de los docentes pidieron como fuente de apoyo videos o guías escritas (46%) y capacitación focalizada (44%), indicando además que la mayoría de las fuentes de apoyo o recursos provenían de grupos de WhatsApp de profesores de químicas, de internet y de la

página web del Centro Nacional de Profesores de Química. Además, casi la mitad de los docentes necesitaba conocimientos adicionales sobre herramientas tecnológicas (TK), habiendo asimismo muchos otros que se encontraban ‘luchando’ con la nueva tecnología y la pedagogía general utilizada para la enseñanza en línea (TPK). De manera más específica, los docentes expresaron una baja capacidad para aplicar habilidades pedagógicas esenciales como la de interactuar con sus alumnos. De esta manera, un enfoque basado en la investigación (*research-base approach*) les permitió darse cuenta de que debían centrarse en las herramientas y aplicaciones tecnológicas que apoyan la pedagogía general para la enseñanza en línea, que incluyera las fuentes de apoyo o recursos sugeridos por el profesorado. Por lo mismo, esto les permitió concluir que debían apoyar a los docentes favoreciendo el TPK par que estos pudieran crear lecciones integradoras en las que los estudiantes se involucren activamente en el proceso de aprendizaje, facilitando la retroalimentación inmediata y favoreciendo la interacción entre ellos. En este contexto, Rap et al. indican que decidieron preparar guías y videos tutoriales enfocados en los temas solicitados gracias el enfoque basado en la investigación, facilitando de esta manera un desarrollo ‘de abajo hacia arriba’.

-Las iniciativas de este eje corresponden a instancias de DPD originales que se organizaron en pandemia para apoyar a los docentes en diferentes elementos que se diagnosticaron como relevantes para sus prácticas pedagógicas en este contexto. Las publicaciones incluidas en esta sección incluyen instancias de formación que fueron realizadas en diferentes países (India, España, Portugal y Brasil) y que tienen diferentes modalidades: el artículo de conferencia de Gomes y Wadhwa (2020) da cuenta de la realización de un taller de 4 semanas de DPD de transición a la ERT realizado en India; Pozo-Rico et al (2020) realizaron un estudio experimental asociado a un programa de formación docente de 14 semanas que se llevó cabo con docentes de primaria en España; Campos y Pereira (2020) dan cuenta de una experiencia de formación profesional en línea de 3 semanas realizado en Portugal; y Santo y Lima (2020) presentan una investigación en la que se analiza la percepción de docentes brasileños sobre un curso de extensión de Google Classroom sincrónico y asincrónico de 34 horas.

En primer lugar, el artículo de Gomes y Wadhwa (2020) da cuenta de la realización de un taller práctico de 4 semanas llamado “*Transition to Online Facilitation*” cuyo objetivo era formar a los docentes en conocimientos de herramientas técnicas y estrategias pedagógicas centradas en el estudiante. Para realizar este taller se utilizó el software Slack, que es una herramienta de comunicación en equipo que tiene integrada varias funcionalidades (chat, encuestas, videoconferencias, etc.), lo que facilitó la realización de actividades tanto sincrónicas como asincrónicas. El diseño del taller consideró los principios del diseño (*design drivers*) centrado en el

estudiante, de inmersión, de pertinencia y de transferencia del control (*transfer of Ownership*) y las sesiones también incluían componentes del modelo LCM, de la estrategia de aprendizaje *Think-Group-Share* y de la gamificación. Asimismo, el taller estuvo pensado para que los docentes pudieran experimentar como aprendices las herramientas tecnológicas para luego crear por su cuenta experiencias de aprendizaje que estuvieran basadas en ellas, facilitando de esta manera la transferencia cercana del aprendizaje (*Near Transfer of Learning*). Las sesiones estaban a cargo de un instructor y eran moderadas por docentes asociados, estando la primera sesión enfocada al uso de la plataforma de Slack. Posteriormente, los docentes eran divididos en grupos y se les asignó diferentes actividades y roles para facilitar el trabajo colaborativo y la construcción de comunidad. A partir de la investigación realizada, Gomes y Wadhwa (2020) indican que el 40% de los grupos aplicaron efectivamente los principios de inmersión, pertinencia y transferencia del control; que la mayoría utilizaron los principios centrados en el estudiante al diseñar sus sesiones; y que el 50% de los grupos utilizaron principalmente los recursos TIC para realizar tareas estándar, mientras que el 40% de estos utilizaron formas innovadoras de integración de las TIC durante su sesión. A partir de estos hallazgos, los autores concluyen su publicación proponiendo una tipología de tres tipos de perfiles de aprendizaje (innovadores, adaptadores y emuladores).

En segundo lugar, Pozo-Rico et al. (2020) realizaron un estudio experimental sobre los efectos de un programa de formación de 14 semanas en docentes españoles de primaria. De manera más específica, los autores se propusieron demostrar la eficacia de algunos de los ejes principales de este programa de formación: la gestión del estrés, la prevención del síndrome de desgaste profesional (*burnout*), la competencia y uso de las TIC para apoyar la enseñanza y el aprendizaje y la introducción de principios de la inteligencia emocional en el aula. Para ello, hicieron un pretest antes de la realización del programa y un posttest dos semanas luego de su finalización, considerando además un grupo de control compuesto por docentes que no participaron de esta instancia de DPD. El estudio muestra además cómo estos ejes se fueron tematizando a lo largo de las 14 semanas y las diferentes metodologías o estrategias utilizadas: discusiones en foros, círculos de discusión, estudio de casos, lecciones basadas en la incorporación de prácticas asociadas al aprendizaje basado en problemas, en el pensamiento de diseño, etc. En cuanto a los resultados de este estudio, Pozo-Rico et al. señalan que los docentes evaluaron positivamente al programa y mostraron diferencias importantes en comparación con el grupo de control en cuanto a la capacidad para afrontar el estrés y evitar el síndrome de desgaste profesional, en sus competencias TIC y en la introducción de la inteligencia emocional en el aula.

Por su parte, Campos y Pereira (2020) estudiaron la experiencia de un curso de formación docente en línea llamado “Formación para la Docencia Digital en Redes” (“*Formação para a Docência Digital em Rede*”), que fue organizada por las autoridades locales en colaboración con la Universidade Aberta. Este curso tuvo una duración de 3 semanas y tematizó elementos de educación y comunicación en línea, modelos pedagógicos virtuales, plataformas y tecnologías digitales y actividades de aprendizaje electrónico y de evaluación digital. Según estas autoras, el curso siguió el modelo pedagógico de la Open University de Lisboa, que tiene más de 30 años de experiencia en aprendizaje a distancia y *e-learning*. Se utilizó la plataforma Moodle para ofrecer diferentes materiales (videos, libros, textos de orientación, recursos abiertos, etc.); la comunicación se llevó a cabo de manera asincrónica a través de foros en los diferentes módulos del curso; y se realizaron tres encuentros sincrónicos que fueron retransmitidos en YouTube. Para completar el curso, los docentes debían participar en los foros de debate y elaborar un trabajo final que consistía en una actividad electrónica. Respecto a la evaluación de este curso, un 80% de los participantes dijeron que utilizarían lo aprendido en la práctica, lo que para las autoras indica que el contenido elegido fue correcto y que cumplió con las expectativas de los participantes. No obstante, Campos y Pereira también indican que los resultados de este estudio reflejaban que las preocupaciones de los profesores no estaban en consonancia con las necesidades de los estudiantes, ya que hay cierta evidencia de que estos prefieren prácticas pedagógicas en las que ellos tengan roles más pasivos.

Por último, el artículo de Santo y Lima (2020) reflexiona sobre el contexto de la educación escolar frente a los desafíos de la pandemia y sobre la formación del profesorado en tecnologías digitales a partir del estudio de las percepciones sobre un curso de extensión en línea llamado ‘Google Classroom for Teachers’ de la Universidad Federal de Bahía. En la contextualización del estudio, los autores citan una investigación realizada en pandemia que indica que el 83% de los docentes no estaban preparados para enseñar en línea. En cuanto a la formación asociada a este estudio, Santo y Lima señalaron que esta se realizó mediante una ruta de aprendizaje de dos módulos, que incluía trabajo sincrónico y asincrónico e instrucciones sobre cómo implementar secuencias didácticas en Google Classroom, terminando con la presentación y discusión en un foro de debate sobre las propuestas de aplicación de esta herramienta. En cuanto a la evaluación de esta formación, los autores destacaron un alto nivel de satisfacción con el curso y con el principio de acción-reflexión-acción asociada al mismo. Por otro parte, como oportunidades de mejora de esta formación, los docentes aconsejaron la realización de más talleres prácticos y la expansión de la duración del curso. Finalmente, Santo y

Lima concluyeron el artículo reflexionando sobre la necesidad de ampliar la oferta de programas de formación continua sobre tecnologías digitales y sobre la necesidad estatal de invertir más recursos.

-Desde un punto de vista de las discusiones relativas al DPD que están presentes en estas publicaciones, la estructura temática de esta sección quedó configurada de la siguiente manera:

A. Evaluación positiva de las instancias de formación
B. Objetivos de formación de las instancias de DPD
C. Énfasis en la formación mediante el aprendizaje colaborativo y/o mediante la construcción de comunidades
D. Principios de las instancias de formación
E. El uso de las tecnologías en las formaciones en pandemia

**Tabla 11. Estructura temática: Desarrollo de instancias de DPD en pandemia**

En las secciones subsiguientes, explicaremos en qué consiste cada una de estas dimensiones.

#### **A. Evaluación positiva de las instancias de formación**

La mayoría de los textos de esta sección señalan que sus respectivas instancias de formación tuvieron algún tipo de impacto positivo en los docentes, que fueron percibidas positivamente por los mismos o bien que estos proyectan utilizar lo aprendido en sus respectivas prácticas de enseñanza. En cuanto a las iniciativas de DPD que fueron adaptadas para ejecutarse en línea, tanto Grover et al. (2020) como Faherty et al. (2020) indican que estas fueron evaluadas exitosamente, si bien estos últimos autores también señalaron algunas dificultades vividas por los docentes. En cuanto a las iniciativas basadas en espacios de formación preexistentes, podemos destacar que los diferentes autores mostraron que espacios tales como las comunidades de aprendizaje, las comunidades en línea o los servicios de apoyo profesional se han podido adaptar al contexto de pandemia y han mostrado ser resilientes. Finalmente, en cuanto a las instancias de formación originales, tenemos varios elementos a destacar: Gomes y Wadhwa (2020) muestran diferentes niveles de éxito de los aprendices, con un 40% de los grupos aplicando efectivamente los principios de esta formación; Pozo-Rico et al. (2020) demostraron mediante su estudio experimental que su programa de formación aumentó las capacidades de los docentes para afrontar el estrés, sus competencias en el uso de las TIC, entre otros elementos; Santo y Lima (2020) mostraban un alto nivel de satisfacción con el curso y con el principio de acción-reflexión-acción asociada al mismo.

## **B. Objetivos de formación de las instancias de DPD**

Los objetivos principales de formación de las instancias de DPD que hemos revisado son diversos, aunque suelen estar relacionados con la formación para el uso de herramientas tecnológicas o para la pedagogía de la educación en línea. En cuanto a las instancias de DPD digitalizadas, los propósitos de formación son los mismos objetivos originales para los que estas instancias estuvieron pensadas, que son el uso de micro:bit (Faherty et al., 2020) y el diseño colaborativo de un módulo curricular de computación distribuida mediante el uso de NetsBlox (Grover et al., 2020). En cuanto a las iniciativas basadas en espacios de formación preexistentes, podemos destacar que estas intentaron responder a las diferentes necesidades de los docentes: en Titu et al. (2020) se habla de la realización de diferentes talleres para apoyar la transición a la enseñanza en línea de docentes de química de Ubicación Avanzada que fueron definidos a partir de sus prioridades; en Moorhouse et al. (2020), los docentes asesores realizaron diferentes tipos de acciones para apoyar a los docentes en la transición a la enseñanza en línea; en Lee y Teo (2020) se habla de una comunidad de aprendizaje en la que se intercambiaron ideas, recursos y experiencias en diferentes modalidades; en Rap et al. (2020) se habla de la difusión de recursos y de la realización de diversos talleres para el uso de herramientas tecnológicas y para la pedagogía para la enseñanza en línea, que fueron orientados a partir de un enfoque basado en la investigación. Finalmente, en cuanto a las instancias de formación originales: en Gomes y Wadhwa (2020), el taller realizado tiene por objetivo formar a los docentes con conocimientos de herramientas técnicas y de estrategias pedagógicas centradas en el alumno; en Pozo-Rico et al. (2020), el taller se propone formar a los docentes en la gestión del estrés, la competencia y uso de las TIC para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, entre otros; en Campos y Pereira (2020), el curso tiene por objetivo formar a los docentes en elementos de educación y comunicación en línea, modelos pedagógicos virtuales, evaluación digital, etc.; en Santo y Lima (2020), el curso se propone formar a los docentes respecto a cómo implementar secuencias didácticas en Google Classroom.

## **C. Énfasis en la formación mediante el aprendizaje colaborativo y/o mediante la construcción de comunidades**

En varios de los textos de esta sección se le da importancia a la formación mediante el aprendizaje colaborativo y/o mediante la construcción de comunidades. En cuanto a la formación mediante aprendizaje colaborativo, tenemos el caso del taller de Faherty et al. (2020) y del diseño curricular colaborativo propuesto por Grover et al. (2020). De igual manera, en varios de los textos que se

enfatisa la construcción de comunidades también se acentúa el trabajo o el aprendizaje colaborativo, como es en el caso de la experiencia de Titu et al (2020) -comunidad de desarrollo profesional-, la de Lee y Teo (2020) -comunidad de aprendizaje- y la de Gomes y Wadhwa (2020).

#### **D. Principios de las instancias de formación**

Además del énfasis en la formación mediante el aprendizaje colaborativo y/o mediante la construcción de comunidades, varios de los textos de esta sección enfatizan explícitamente ciertos principios de formación que fueron importantes para sus experiencias, aunque estos son bien variados. Podemos destacar por ejemplo la iniciativa de DPD del estudio de Grover et al. (2020), en la que se utiliza la comprensión a través diseño (*Understanding by Design*) y el aprendizaje constructor basado en proyectos, así como la propuesta por parte de los autores de algunos principios de DPD que sintetizan en la sigla -en inglés- FIRST: flexibilidad, innovación, capacidad de respuesta (y respeto), apoyo y trabajo en equipo (colaboración). Otro texto que menciona varios principios de formación fue el de Gomes y Wadhwa (2020), quienes señalan que el diseño del taller consideró los principios del diseño centrado en el estudiante, de inmersión, de pertinencia y de transferencia del control, entre otros. Asimismo, Rap et al. (2020) destacan que su formación estuvo basada en el enfoque basado en la investigación (*research-base approach*) y Lee y Teo (2020) destacan el uso del enfoque de construcción de conocimiento (*knowledge building approach*).

#### **E. El uso de las tecnologías en las formaciones en pandemia**

En las instancias de formación de esta sección podemos constatar tanto similitudes como diferencias en cuanto al uso de tecnologías, plataformas o softwares. En primer lugar, cabe destacar que salvo por el caso de Faherty et al. (2020), cuya formación consistió en una sola sesión sincrónica (mediante videoconferencia y utilizando el sitio web *micro:bit classroom*), las otras instancias de formación utilizaron diferentes softwares para tener interacciones tanto sincrónicas como asincrónicas. En relación con lo anterior, podemos destacar que la mayoría de las interacciones sincrónicas que se mencionan se realizaron por medio de videoconferencias. Por otro lado, en cuanto a las interacciones asincrónicas, se nombran por ejemplo lecturas, encuestas y foros. Desde el punto de vista de los softwares utilizados para estas formaciones, se menciona el LMS Piazza (Grover et al., 2020), el LMS Moodle (Campos y Pereira, 2020), el software Slack (Gomes y Wadhwa, 2020) y el software Knowledge Forum (Lee y Teo (2020). Por último, podemos destacar que en algunos textos como en el de Moorhouse et al. (2020) se explica que algunas tecnologías como WhatsApp y el correo

electrónico fueron utilizadas especialmente en los primeros momentos de la pandemia como medio de comunicación y de difusión de recursos, para luego pasar a utilizar otros medios de formación, como es el caso de las videoconferencias.

#### 4.1.5. Estructura temática de la revisión narrativa

Para finalizar con nuestra NR, presentaremos a continuación la tabla n°12, que sintetiza la estructura temática de los textos que hemos revisado:

Tipos de textos	Estructura temática
<b>1. Publicaciones teóricas o reflexivas sobre la educación en pandemia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Discursos sobre la carencia de formación de los docentes para el uso de las tecnologías para la educación, para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT</li> <li>B. Contenidos sugeridos para abordar en espacios de DPD en pandemia y a futuro</li> <li>C. Modelos o estrategias respecto a cómo llevar a cabo el DPD en pandemia</li> <li>D. Críticas negativas a las instancias de formación realizadas en pandemia</li> </ul>
<b>2. Propuestas o adaptaciones de marcos, directrices o iniciativas específicas de DPD para el contexto de pandemia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Críticas a la formación realizada en pandemia</li> <li>B. Discursos sobre la importancia de conformar una comunidad de docentes y del apoyo entre pares</li> <li>C. Discursos sobre la importancia de incluir el cambio de las identidades y de las creencias profesionales de los docentes</li> <li>D. El DPD en pandemia se puede orientar a través de adaptaciones de propuestas o marcos para la educación en línea o para el DPD para el OBL.</li> </ul>
<b>3. Investigaciones que tematizan el DPD en pandemia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Discursos sobre la carencia de formación de los docentes para el uso de las tecnologías para la educación, para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT</li> <li>B. Diferencias de formación previa y de desarrollo de las competencias digitales</li> <li>C. Instancias de formación en pandemia</li> <li>D. Contenidos para abordar en espacios de DPD en pandemia</li> <li>E. Modelos o estrategias respecto a cómo llevar a cabo el DPD en pandemia</li> <li>F. Cuestionamientos y sugerencias para los sistemas educativos con respecto al DPD</li> </ul>
<b>4. Desarrollo de instancias de DPD en pandemia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A. Evaluación positiva de las instancias de formación</li> <li>B. Objetivos de formación de las instancias de DPD</li> <li>C. Énfasis en la formación mediante el aprendizaje colaborativo y/o mediante la construcción de comunidades</li> <li>D. Principios de las instancias de formación</li> <li>E. El uso de las tecnologías en las formaciones en pandemia</li> </ul>

**Tabla 12. Estructura temática de la revisión narrativa**

## 4.2. Análisis de las entrevistas de los expertos

Como hemos mencionado en nuestro apartado metodológico, nuestro análisis por codificación temática inicia primero con un análisis de casos. Por lo mismo, comenzaremos esta sección con una presentación de los diferentes expertos que hemos entrevistado y con una síntesis de los principales temas mencionados por cada uno de ellos. Posteriormente, pasaremos al análisis temático de las entrevistas de los expertos.

### 4.2.1 Análisis de casos de los expertos

#### A. Beatrice Ávalos: experta en DPD

Lema del caso: “Pero postpandemia, yo creo que son los talleres, los seminarios de intercambio. O sea, la forma del desarrollo postpandemia desarrollo profesional continuo, debiese cambiar”.

Beatrice Ávalos es una académica y profesora chilena, doctora en Educación mención Filosofía e Historia por la Universidad de San Luis de Estados Unidos. Fue galardonada con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2013 y posee una larga trayectoria de intervención y de investigación en el área de DPD.

En la entrevista que realizamos, la Dra. Ávalos destacó el nuevo contexto de aprendizaje y de autoaprendizaje que se generó para los docentes en el contexto de la pandemia, en la que estos se vieron confrontados a cambios en los modos de enseñar y en las herramientas de enseñanza, subrayando a su vez el rol de los *webinars* para el intercambio de experiencias. Asimismo, enfatizó que muchos de los elementos entregados por las tecnologías podrían ser considerados a futuro en los procesos de enseñanza-aprendizaje o en la gestión de los procesos educativos.

Según su visión de la situación de la pandemia, esta experta considera que el CPEIP debería dedicarse más bien a producir instancias de intercambios de experiencias entre docentes que a elaborar cursos dirigidos por formadores que tengan fines informativos. De esta manera, considera que el contexto de pandemia ha evidenciado de manera aún más clara un fenómeno que para ella ya se venía discutiendo en el mundo educativo, es decir, que el desarrollo profesional continuo debiese cambiar para fomentar instancias de formación tales como los talleres, los seminarios de intercambio, las comunidades de aprendizaje y las comunidades de práctica.

## **B. Claudia Lagos: experta en DPD**

Lema del caso: “los profesores estaban en las condiciones más adversas, sin embargo, nunca pudimos llegar a tantos profesores”.

Claudia Lagos es una educadora de párvulos chilena y doctora en Educación por la Universidad ORT de Uruguay. Trabajó durante más de 20 años en docencia e investigación en la Universidad Diego Portales y ahora es la coordinadora de Formación Docente del CPEIP. Respecto a esto último, es importante destacar que además de ser experta en DPD, su rol de coordinadora de Formación Docente del CPEIP le dio una visión privilegiada respecto a la organización de las instancias de formación que hizo esta institución durante el periodo de pandemia.

En la entrevista que realizamos, la Dra. Lagos abordó principalmente la respuesta dada por el CPEIP en el contexto de pandemia, dándole especial énfasis a los cursos de priorización curricular y de contexto socioemocional. De esta manera, esta experta en DPD nos relató que este contexto produjo que el CPEIP tuviera que reorganizar toda su oferta formativa institucional, planificando y ejecutando por ello diferentes tipos de cursos en línea que tenían como objetivo responder a las necesidades sentidas por los docentes, así como también en virtud del currículum priorizado. También nos dio cuenta respecto a cómo esta respuesta fue evolucionando con el tiempo, debido a la identificación de nuevas necesidades.

Los cursos del CPEIP fueron diseñados para ser 100% en línea y tenían como eje prioritario el lograr la conectividad con otros docentes. Al hablarme respecto a los cursos de priorización curricular y contexto socioemocional, la Dra. Lagos indicó que estos debían ser flexibles y que fueron estructurados alrededor de algunas “*core practices*” [prácticas centrales]<sup>14</sup>. Además, estos debían contener algunos materiales que incluyeran los contenidos mínimos para aquellos docentes que tuvieran problemas de conexión o menor disponibilidad horaria.

---

<sup>14</sup> El concepto de *core practices* es desarrollado en el libro de *Teaching Core Practices in Teacher Education*, editado por Pam Grossman (2018), que es la autora a la que nos hizo referencia la Dra. Lagos. Este concepto remite a un enfoque de la formación docente que identifica algunas prácticas básicas de la enseñanza -las *core practices*- y apoya a los docentes principiantes para que estos aprendan a ponerlas en práctica. De esta manera, se trata de una perspectiva que se enfoca en el aprendizaje de habilidades profesionales específicas antes que en el conocimiento del contenido.

### **C. Jaime Sánchez: experto en IE**

Lema del caso: “yo personalmente colocaría un LMS, capacitaría a los profesores para usar LMS”.

Jaime Sánchez es un académico y profesor chileno, doctor en Informática y Educación por la Universidad de Columbia. Actualmente es profesor titular de la Departamento de Ciencias de la Computación de Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, donde se desempeña como docente e investigador en las temáticas de IE, de interacción de humano-computador y de usabilidad de interfaces de software.

En la entrevista que realizamos, el Dr. Sánchez nos destacó en primer lugar necesidad de diferenciar entre la educación en línea y la ERT. A su vez, enfatizó que los docentes no tenían experiencia con educación en línea y que tanto ellos como los estudiantes y los apoderados no estaban preparados para una situación así.

El Dr. Sánchez valora positivamente algunas de las iniciativas realizadas por parte del Mineduc como respuesta al contexto de pandemia, destacando por ejemplo la televisión educativa y la plataforma Yo Aprendo. Sin embargo, le parece sumamente preocupante que un país tan expuesto a situaciones de emergencia como el nuestro no tenga un plan B desarrollado a nivel de sistema educativo para actuar en este tipo de escenarios. Por lo mismo, considera importante que el Mineduc desarrolle su propia área de IE, así como su propio LMS, a partir de lo que pueda desarrollar su propia educación en línea. En cuanto al contexto de pandemia, considera además que sería fundamental poder capacitar a los docentes para usar LMS, aunque reconoce que hay que hacer muchos ajustes (duración de clases, contenidos claves, etc.) en virtud de las limitantes contextuales.

### **D. Jorge Chávez: experto en IE**

Lema del caso: “el profesor no ha construido una identidad virtual de profesor virtual (...) Pero necesita justamente de un espejo, de un mentor que te ayude a decir: «mira, ¿y qué te pasó aquí?»”.

Jorge Chávez es un académico y profesor chileno, doctor en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es profesor investigador asociado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Como investigador ha trabajado en varios proyectos relacionados al aprendizaje en entornos virtuales, así como en la temática de la construcción de las identidades docentes.

En la entrevista que realizamos, el Dr. Chávez nos explicó en primer lugar su manera de entender el DPD y los procesos de aprendizaje. Desde una perspectiva enmarcada en la psicología educacional y en el enfoque histórico-cultural, este experto considera fundamental el repensar la formación docente en términos de la construcción de sus identidades y de la enseñanza del aprendizaje. De esta manera, considera que la formación debe formularse a partir de las experiencias prácticas que viven los docentes en contextos de práctica, como sería el caso de las comunidades de aprendizaje.

En cuanto al contexto de pandemia, el Dr. Chávez argumenta que los docentes debieron confrontarse al proceso de construcción de una nueva identidad de profesor virtual. En este escenario, considera que sería conveniente que los docentes pudieran resolver con algún mentor especialista en el uso de herramientas tecnológicas aquellos dilemas que fueron apareciendo en la práctica. Asimismo, considera sumamente relevante que los docentes puedan formarse y reflexionar respecto a cómo realizar el diseño de las secuencias didácticas en el contexto virtual.

#### **E. Soledad López de Lériida: experta en EiE**

Lema del caso: “cuando ya está la seguridad establecida y tenemos la seguridad física y emocional, podemos explorar, aprender, crecer”.

Soledad López de Lériida es una académica y psicóloga chilena, doctora en Psicología por la Universidad Católica de Chile y profesora de la Universidad Diego Portales. Habiendo realizado un diplomado de intervención en crisis y formando parte del actual Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato de la Universidad Católica, decidió realizar su tesis doctoral sobre la experiencia de los docentes de educación básica en Talcahuano en el contexto del terremoto y tsunami de Chile del 2010.

En la entrevista que realizamos, la Dra. López de Lériida nos explicó algunos aspectos relativos a la gestión socioemocional y de las situaciones de crisis que son fundamentales para el escenario educativo en emergencias. En relación con lo anterior, esta experta nos señaló que los docentes chilenos no están suficientemente formados ni en el ámbito socioemocional ni en el ámbito de las situaciones de crisis. Por lo mismo, indica que lo ideal sería que estos estuvieran formados para estos aspectos desde la FID o que estas formaciones acontecieran antes de la ocurrencia de las situaciones de crisis. En cuanto al contexto de pandemia, la Dra. López de Lériida considera que hay que empezar con la contención de los docentes, para luego proceder con otras iniciativas. Asimismo, destaca que

las personas responden de maneras diferentes a las crisis, por lo que hay que tener en cuenta que no todos necesitan lo mismo ni tendrán la misma respuesta a eventuales cursos de formación.

#### **F. José Ramírez: experto en EiE**

Lema del caso: “Yo no creo que el CPEIP, no se puede convertir solamente en un proveedor de recursos tecnológicos para los maestros, es un error”.

José Ramírez es el pseudónimo que elegimos para este experto en EiE, que por temas de confidencialidad, prefirió permanecer anónimo. Este experto chileno en EiE posee una experiencia de más de 10 años trabajando en este campo y de más de 5 años en asociaciones internacionales dedicadas a estas temáticas.

En la entrevista que realizamos, José Ramírez se refirió al marco internacional de la educación en situaciones de emergencia, dándonos cuenta de las diferentes instituciones y marcos internacionales que abordan este tipo de contextos. En esta circunstancia, nos recomienda que delimitemos de manera más específica nuestro objeto de estudio, ya que el campo de la EiE es amplio y suele estar pensado para contextos muy diferentes al de la pandemia en Chile (e.g.: docentes sin formación de base, contextos de guerra o de refugiados de guerra).

En cuanto al tema del DPD, José Ramírez considera que hay que salirse de la lógica de impartición de contenidos y de formación en cascada que es típico del mundo de las ONG asociadas a las organizaciones internacionales que trabajan en la EiE. En ese sentido, propone la idea del DPD a partir de comunidades de aprendizaje que a su vez deberían ser comunidades de cuidado, que funcionen mediante algún mecanismo o herramienta de mentoría o aprendizaje entre pares. Teniendo una visión crítica de los modelos de formación de nuestro país, considera que la pandemia puede ser un punto de inflexión para revisar cómo se entiende el DPD y para discutir el rol del CPEIP.

#### **4.2.2. Análisis temático de los discursos de los expertos en DPD, EiE y IE**

En esta sección mostraremos el análisis temático realizado a partir de las entrevistas de los expertos en DPD, EiE y IE. La estructura temática quedó organizada en 6 categorías temáticas principales, como se puede visualizar en el cuadro n°2:

<b>A.</b> Comprensión general del DPD
<b>A.1.</b> El DPD como espacio interactivo de formación entre pares
<b>B.</b> La evaluación del pasado del DPD
<b>B.1.</b> Discursos sobre la carencia de formación previa
<b>B.1.1.</b> Carencia de formación para el uso de las tecnologías para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT
<b>B.1.2.</b> Carencia de formación para el ámbito de la gestión de crisis y para el ámbito socioemocional
<b>B.2.</b> Discursos que justifican la carencia de formación de los docentes
<b>C.</b> El DPD en pandemia
<b>C.1.</b> Dimensión descriptiva del DPD en pandemia
<b>C.1.1.</b> Instancias de formación en pandemia
<b>C.1.2.</b> Desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos o identidades en contexto de pandemia
<b>C.2.</b> Dimensión valorativa del DPD en pandemia
<b>C.3.</b> Dimensión prescriptiva del DPD en pandemia
<b>C.3.1.</b> Consideraciones relativas al modelo de formación para el contexto de pandemia
<b>C.3.2.</b> Contenidos o habilidades que deberían priorizarse en el DPD en pandemia
<b>C.3.2.1.</b> Formación para el uso de las tecnologías para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT
<b>C.3.2.2.</b> Formación para el ámbito socioemocional
<b>D.</b> La proyección al futuro del DPD
<b>E.</b> El rol de las tecnologías en el DPD en pandemia
<b>F.</b> Cuestionamientos al DPD a nivel de sistema educativo
<b>F.1.</b> Cuestionamientos a la falta de FID para la gestión de crisis y para el ámbito socioemocional
<b>F.2.</b> Cuestionamientos a la falta de FID para la educación en línea
<b>F.3.</b> Cuestionamientos al rol del CPEIP en el DPD

### **Cuadro 2. Estructura temática del análisis de los expertos**

En los siguientes apartados detallaremos en qué consisten cada una de estas categorías temáticas, así como sus correspondientes subcategorías internas.

#### **A. Comprensión general del DPD**

Al preguntarle a los expertos respecto a cómo ellos pensaban que se debía realizar el DPD en el contexto de la pandemia, algunos nos refirieron su marco de comprensión más general sobre el proceso de formación docente. Si bien esta categoría no aparece desarrollada en el discurso de todos los expertos, aparece de manera explícita en el caso del Dr. Chávez, de la Dra. Ávalos y de José Ramírez. Estas comprensiones más generales del DPD de estos tres expertos quedaron agrupadas en

una misma subcategoría temática que codificamos como ‘el DPD como espacio interactivo de formación entre pares’, en la que profundizaremos a continuación.

### **A.1. El DPD como espacio interactivo de formación entre pares**

Esta subcategoría temática que encontramos en el discurso de estos tres expertos aparece en general en oposición a otros tipos de espacios de formación que son percibidos como incompletos o poco efectivos, como es el caso de los cursos de transmisión de contenidos.

Por un lado, la Dra. Ávalos comprende que la formación docente continua debe realizarse por medio de espacios tales como talleres, seminarios de intercambio, comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica o *action-research*, y no por medio de cursos de transmisión de información. Esta manera de comprender el DPD puede visualizarse en el siguiente comentario:

Pero cuando tú eres profesor y has sido formado y tienes experiencia, el aprendizaje nuevo puede ser informarte sobre algo que no saben. Si, pero si tú quieres formar, si tú quieres que se reflexione, que se ponga en práctica, que se analicen, tienes que buscar modos colaborativos de formación, modos interactivos de formación.

Por su parte, el Dr. Chávez nos da a entender que su manera de comprender la formación docente se relaciona con su forma más amplia de entender el fenómeno del aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural y de la conformación de las identidades docentes:

Yo diría, la formación del profesor debe darle una vuelta, en término de la construcción de la identidad y a partir de hacer uso de experiencias prácticas que viven los profesores en contextos de práctica, y utilizarla en contextos formales. O sea, probablemente tienen que estar más en la escuela e ir donde un mentor, un *coaching*, dice por ahí un autor que se llama Korthagen, que tiene que ver con la formación del profesorado para resolver estos dilemas prácticos que ocurren, que son probablemente más potentes que las herramientas teóricas.

Finalmente, José Ramírez se refiere al tema de la formación docente en el contexto de la EiE, donde señala que la tendencia general que se replica en las ONG de las Naciones Unidas es el modelo de formación en cascada, con “*limitada evidencia de su impacto*”. Teniendo una opinión crítica de este tipo de instancias de formación, este experto sugiere otros procesos de acompañamiento como mentorías o aprendizajes entre pares, que le den importancia al contexto local y al tema del cuidado entre pares:

Comunidades de aprendizaje que al mismo tiempo sean comunidades de cuidado. Comunidades de cuidados entre pares, ¿verdad? Y que esa comunidad de cuidado y de aprendizaje entre pares tengan incorporado un dispositivo o mecanismo o herramienta de mentoría, tutoría o aprendizaje entre pares. Y dentro del aprendizaje entre pares pueden ser

entre duplas, parejas, grupos de conversación, pueden ser círculos freirianos, ¿verdad?, en clave de educación popular.

Si bien estos tres expertos provienen de diferentes campos de experticia y poseen diferentes entradas al fenómeno del DPD, coinciden en que este debería entenderse como un fenómeno interactivo de formación entre pares. Esta subcategoría temática es interesante además de tener en cuenta puesto que son estas opiniones más generales sobre el DPD las que en gran medida estos expertos ponen en valor para pensar el caso de la formación para el contexto de la pandemia del COVID-19 (véase la categoría C.3.1. del análisis temático de los expertos ).

## **B. La evaluación del pasado del DPD**

Los expertos hicieron referencia en varias ocasiones a temáticas relativas a la formación previa de los docentes que están en ejercicio en el contexto actual de pandemia, como es el caso de su FID, lo que justifica el nombre de esta categoría temática. Muchas de estas referencias hacen alusión a que los docentes no estaban preparados o no habían sido formados en algunas habilidades o contenidos que los expertos consideran como necesarios o importantes para la ERT o para la pandemia. Sin embargo, también aparece de manera explícita en el discurso de la Dra. Ávalos esta idea de que los docentes no podían tampoco estar preparados para lo impensable. De esta manera, consideramos que en esta categoría temática existen dos subcategorías, una predominante, que llamamos ‘discursos sobre la carencia de formación previa’ y otra que opera en paralelo -y no en oposición- de ‘discursos que justifican la carencia de formación de los docentes’.

### **B.1. Discursos sobre la carencia de formación previa**

Esta subcategoría temática aparece explícitamente en la mayoría de los discursos de los expertos y se puede agrupar a su vez en las siguientes temáticas: ‘carencia de formación para el uso de las tecnologías para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT’ y ‘carencia de formación para el ámbito de la gestión de crisis y para el ámbito de socioemocional’. A continuación revisaremos en qué consisten cada una de estas subcategorías temáticas.

### **B.1.1. Carencia de formación para el uso de las tecnologías para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT**

Esta subcategoría aparece en el discurso de algunos de los expertos con diferentes niveles de desarrollo o de especificación. Por ejemplo, la Dra. Ávalos simplemente constata este fenómeno:

Pero claro, no, porque no estamos formados para la pandemia (...) Sobre la tecnología, yo creo que sí ha habido unos... están al débito. O sea, por qué, porque la tecnología hace tiempo que entró en la enseñanza y eso se debía haber hecho mucho más.

En caso del discurso de la Dra. Lagos, podemos constatar que existirían diferentes niveles de formación en cuanto al uso de los computadores para fines educativos:

(...) cachamos que habían profes que no sabían prender el computador. Y cachamos también que hay, que los profes jóvenes se peinan, comprobamos que no sé po, que en general los profes utilizan redes sociales pero no las utilizaban con tanta magnitud para efectos educativos.

Por su parte, en el discurso de José Ramírez aparece la idea de que los docentes no fueron formados para la educación a distancia ni a nivel de FID ni a nivel de formación continua:

Yo no conozco en Chile un área, especialmente en las universidades, a cargo de la formación de los maestros (...) No sé si es que tienen una disciplina de, o un área formativa o curricular, o con el peso que debiese tener, de educación no presencial, de educación a distancia. Yo creo que debe ser marginal, digamos. Lo más seguro que postpandemia esto se amplíe, ojalá. Entonces, claramente, ¿cómo le podemos pedir a los docentes que sean capaces de hacer esto, que no tuvieron una formación para ello, ni a nivel inicial ni en la oferta de formación continua?

Por último, es en el caso del Dr. Sánchez donde esta categoría aparece más desarrollada. Entre otros elementos, en su discurso aparece la idea de que los docentes tiene poca experiencia para la educación en línea, lo que habría dificultado su experiencia en este periodo de ERT:

Entonces, para todos los profesores del sistema escolar chileno fue una sorpresa, y fue una sorpresa porque los profesores no tienen experiencia educando *online* o, como se llama, remotamente, como se llamó para hacer la diferencia con educación *online*. Entonces, no tienen experiencia por un lado, no tienen las herramientas por otro lado, los profesores están muy centrados en las herramientas, o sea, para el profesor el texto escolar es muy importante, para el profesor, cierto, los materiales de aprendizaje concreto son importantes, etcétera (...) Entonces, esas herramientas no estaban cuando, no estaban, el año pasado no estuvieron prácticamente. Entonces, no experiencia, no herramientas.

De esta manera, en el discurso de estos expertos provenientes de las tres diferentes áreas de experticia aparece explícitamente esta dimensión temática que enfatiza una cierta falta o carencia de formación

ya sea en el uso de las tecnologías para la educación a distancia o bien de los conocimientos o habilidades para llevar a cabo la educación en línea o remota.

### **B.1.2. Carencia de formación para el ámbito de la gestión de crisis y para el ámbito de socioemocional**

Esta subcategoría temática aparece principalmente desarrollada en el discurso de la Dra. López de Lérica, aunque también se sugiere por parte de la Dra. Ávalos. En este caso, las temáticas de gestión de crisis y de lo socioemocional se agrupan en una sola categoría, debido a que así aparecen en el discurso de la Dra. López de Lérica, aun cuando esta misma experta explicita que corresponden a diferentes elementos dentro del campo de estudio de la EiE<sup>15</sup>.

En el discurso de la Dra. Ávalos, esta categoría aparece anunciada en forma genérica, en el sentido de que admite la falta de formación en general para un contexto de pandemia: “Pero claro, no, porque no estamos formados para la pandemia. O sea, este yo creo que tenemos que entender eso. Yo creo que no sacas nada con decir mala formación anterior.”

Por otro lado, en el caso de la Dra. López de Lérica, podemos notar como ambas temáticas aparecen asociadas en la siguiente referencia:

No hay formación suficiente de los profesores ni en el ámbito socioemocional ni menos en el ámbito de las crisis, y yo tengo la impresión de que no es el minuto de la crisis para empezar a capacitar en crisis, porque lo que toca ahí es contener, claro, entregas algunos elementos pero llegas tarde ya. La gente necesita tener un conocimiento básico previo, pero igual uno lo hace, ¿no? ¿Cuáles son los síntomas esperados? ¿Qué son las reacciones que se pueden esperar? (...) ¿Cómo promover mejores estados de bienestar personal?

De esta forma, al igual que en la subcategoría anterior, podemos constatar que aparece explícitamente esta dimensión temática que enfatiza una cierta falta o carencia de formación en cuanto al tema de la gestión de crisis y del ámbito socioemocional por parte de los docentes en ejercicio en el contexto de la pandemia del COVID-19.

---

<sup>15</sup> Esta tendencia de la Dra. López de Lérica a agrupar discursivamente ambos contenidos -el ámbito de la gestión de crisis y el ámbito socioemocional-, a la vez que los diferencia, se puede visualizar igualmente en la categoría F.1 del análisis del discurso de los expertos.

## **B.2. Discursos que justifican la carencia de formación de los docentes**

Esta categoría aparece de manera paralela en el discurso de algunos de los expertos que acabamos de mencionar en la subcategoría temática de ‘discursos sobre la carencia de formación previa’, ya que si bien estos mencionan estas carencias, parecen matizarlas a su vez por medio de ciertas justificaciones que señalan que esta situación no es culpa de los docentes.

En el caso del discurso de José Ramírez, por ejemplo, se justifica la falta de preparación de los docentes para realizar la educación a distancia por no estar incluida en la FID y por la ausencia de oferta de formación continua:

No sé si es que tienen una disciplina de, o un área formativa o curricular, o con el peso que debiese tener, de educación no presencial, de educación a distancia. Yo creo que debe ser marginal, digamos (...) Entonces, claramente, ¿cómo le podemos pedir a los docentes que sean capaces de hacer esto, que no tuvieron una formación para ello, ni a nivel inicial ni en la oferta de formación continua?

Por su parte, la Dra. Ávalos expresa que no es posible prepararse para lo impensable -la pandemia-, por lo que hay que tomar eso en cuenta a la hora de valorar la formación previa de los docentes:

Pero claro, no, porque no estamos formados para la pandemia. O sea, este yo creo que tenemos que entender eso. Yo creo que no sacas nada con decir mala formación anterior. Formación anterior para un sí, para un mundo incambiable (...) Pero todos los manejos, las formas, las que se yo, todo lo que está ocurriendo hoy día, obviamente, no tenían... nadie se imaginó que de un año para otro, como se dice, todo iba a cambiar así tan radicalmente. Así que hay que mirarlo de ese punto de vista. Sí, yo creo que hay débitos en la formación docente y hay que ver, hay formas, hay, cómo se llama, programas mejores que otros.

## **C. El DPD en pandemia**

En cuanto les preguntamos a los expertos respecto a cómo se estaban formando los docentes en ejercicio en tiempos de pandemia, ellos hicieron ciertas afirmaciones tanto descriptivas (qué nuevas habilidades o conocimientos habían desarrollado, qué se hizo en términos de formación a nivel de sistema educativo o qué estrategias siguieron para formarse por su cuenta) como evaluativas (cómo evaluaban lo que estaba sucediendo) y prescriptivas (cómo debería hacerse la formación en tiempos de pandemia). Por lo mismo, en este eje temático, procederemos con una subdivisión entre una dimensión descriptiva, una dimensión evaluativa y una dimensión prescriptiva.

### **C.1. Dimensión descriptiva del DPD en pandemia**

En primer lugar, algunos expertos reconocieron la aparición de algunas iniciativas o espacios de formación para los docentes en ejercicio que estaban pensados para afrontar o prepararse para este contexto. En segundo lugar, en el discurso de algunos de los expertos también se mencionó que los docentes desarrollaron nuevas habilidades, conocimientos o identidades producto del contexto de pandemia, frente a la necesidad de desarrollar la ERT. A estas respectivas subcategorías temáticas las llamamos como ‘instancias de formación en pandemia’ y ‘desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos o identidades en contexto de pandemia’. En el siguiente apartado revisaremos en qué consiste cada una de estas.

#### **C.1.1. Instancias de formación en pandemia**

En el discurso de algunos de los expertos pudimos constatar la existencia de dos tipos de instancias de formación en la que los docentes en ejercicio han participado en tiempos de pandemia. Por un lado, la Dra. Ávalos destaca el protagonismo que han tenido los docentes para autoformarse durante este periodo:

Eso, por un lado, pero también ellos, los profes, han tenido que aprender solos, tú te das cuenta que no pudieron tomar un curso, no tenían por donde tomar ningún curso. De la noche a la mañana tuvieron que lanzarse al vacío.

Dentro de este marco de autoformación de los docentes, la Dra. Ávalos destaca además el espacio de aprendizaje posibilitado por la organización de diferentes *webinars* : “Bueno, yo creo que lo que ha pasado con la pandemia es que han llovido, esa es la palabra, los *webinars* de todo tipo, para profesores, sobre distintos temas.”

Por otro lado, la Dra. Lagos da cuenta del desarrollo de los cursos de formación organizados por el CPEIP. Entre otros elementos, esta experta los define como cursos que fueron pensados para ser masivos, flexibles y 100% digitales: “y por otro lado pensar una lógica de cursos que fueran *online*, 100% *online* (...) y que pudieran llegar a la mayor cantidad de profesores (...)”. Si bien otros expertos comentaron sobre los cursos organizados por el CPEIP una vez que les relatamos en qué consistían, ellos en términos generales no tenían conocimiento previo de su existencia.

### **C.1.2. Desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos o identidades en contexto de pandemia**

En el discurso de algunos expertos podemos identificar algunas referencias a que los docentes desarrollaron nuevas habilidades, conocimientos o incluso que estarían desarrollando una nueva identidad virtual en el contexto de pandemia.

En primer lugar, la Dra. Ávalos nos señaló que en este nuevo contexto los docentes han debido aprender a utilizar nuevas herramientas de enseñanza y cambiar sus modos de enseñar:

En términos de aprendizaje, además había un tremendo aprendizaje nuevo. Y yo creo que hablando de formación docente continua, este es un caso increíble en que las condiciones externas producen cambios en los modos de enseñar y cambios en las, en los *tools*, en las herramientas de enseñanza.

Asimismo, la Dra. Ávalos agrega, con relación al desarrollo de habilidades para la enseñanza con la tecnología: “es que han desarrollado una capacidad interesante de manejo de la tecnología para enseñar”. Por otro lado, en cuanto a la dimensión socioemocional, esta experta nos señala que los docentes también han tenido que aprender al respecto:

Los niños se están yendo, están desertando, los conflictos en la casa son complicados, echan de menos a sus compañeros, ¿ah? Hay toda una parte afectiva que está interfiriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...) Y eso es complicado para los profes, ellos han tenido también que aprender sobre eso.

Por otro lado, en el discurso del Dr. Chávez aparece la idea de que los docentes están construyendo una nueva identidad virtual en el contexto de pandemia:

Este contexto nos viene a ayudar a construir una nueva identidad que no tenían los profesores. Probablemente el profe de la U [profesores universitarios en general] sí, pero los profesores de básica no. Entonces, este es un proceso inicial de construcción de una identidad virtual que los profesores, digamos, debieran a empezar a... o el mundo educativo de la formación del profesorado debiera empezar a mirar.

### **C.2. Dimensión valorativa del DPD en pandemia**

Esta subcategoría temática incluye aseveraciones valorativas respecto a las instancias de formación mencionadas en la subcategoría temática anterior (C.1.1.). Más específicamente, estas aparecen en el discurso de la Dra. Ávalos y de la Dra. Lagos y en ambas corresponden a evaluaciones positivas respecto a los procesos formativos experimentados por los docentes en este contexto de pandemia.

En el caso de la Dra. Ávalos, encontramos la siguiente referencia en la que esta experta destaca las nuevas posibilidades de formación que han tenido los docentes en este periodo:

Bueno, yo creo que lo que ha pasado con la pandemia es que han llovido, esa es la palabra, los *webinars* de todo tipo, para profesores, sobre distintos temas. Entonces los profesores han tenido una oportunidad, quizás, que nunca hubiesen tenido antes, que no tuvieron antes, perdón, de conocer resultados de estudio, de tener alguna formación de algún tipo.

Por su parte, la Dra. Lagos nos señala que tanto el número de matrículas de los cursos del CPEIP como el de retención de estudiantes, así como los resultados de los estudios de evaluación que han realizado, le permiten señalar que estos han sido bastante exitosos: “Entonces, el CPEIP hoy día tiene un nivel de participación de los profesores altísimo, que no había tenido nunca”. Y continúa, concluyendo lo siguiente: “Entonces, por eso te digo, sí, efectivamente tenemos hartos indicios como pa saber que los cursos están funcionando”.

### **C.3. Dimensión prescriptiva del DPD en pandemia**

Esta subcategoría temática incluye una serie de discursos sobre lo que los expertos creen que se debería hacer -teniendo especialmente como interlocutor al CPEIP- en términos de formación docente para la situación actual de la pandemia (enero-febrero 2021), proyectando de esta manera ciertas instancias de DPD que ellos consideran oportunas o adecuadas para tal contexto. Asimismo, incluye una serie de habilidades, conocimientos o ejes que los expertos consideran fundamentales de considerar a la hora de organizar estas formaciones docentes. De esta manera, este eje quedará dividido en los subtemas de ‘consideraciones relativas al modelo de formación para el contexto de pandemia’ y de ‘contenidos o habilidades que deberían priorizarse en el DPD en pandemia’.

#### **C.3.1. Consideraciones relativas al modelo de formación para el contexto de pandemia**

En esta dimensión aparecen algunas derivaciones de la categoría de comprensión general del DPD que habíamos mencionado anteriormente en la categoría A.1 y que llamamos ‘el DPD como espacio interactivo de formación entre pares’. De esta forma, podríamos considerar a esta dimensión como una categoría de ‘aplicación de los principios regulares de comprensión del DPD al caso de la pandemia’, en el sentido de que estos principios de formación aparecen como una continuidad entre ambos escenarios. Un ejemplo de este tipo de continuidad en la conceptualización del modelo de formación lo podemos ver en la siguiente cita de la Dra. Ávalos:

Entonces, diría que mi consejo al CPEIP sería que traten de, más bien, producir formación entre docentes más que formación de alguien, de un formador que viene a formarlos. O sea, cuando digo formadores, ahí obviamente que necesitas a alguien que modera, una persona

que sabe, que entiende. Pero que modere sesiones de intercambio de experiencia donde le pueda a ese formador dar aclaraciones, ideas quizás sobre algo que ellos no conocen, pero también puedan ellos intercambiar con otros como ha sido el proceso de aprendizaje de todo esto.

Esta misma continuidad en la concepción del DPD en pandemia como un espacio interactivo de formación entre pares lo podemos ver reflejado en el discurso del Dr. Chávez:

Entonces, necesitan alguien que los apoye en resolver esto. No es que yo les diga: «Miren profes, para hacer una buena clase virtual tienen que hacer abcdf». No, o sea, tengo un dilema de la práctica. Ese dilema de la práctica yo tengo que tener una comunidad con quién resolverlo, y en esa comunidad, que puede ser entre ellos mismos, más o... con un experto, yo lo llamo mentor, dado que entiendo que detrás de esto está la construcción identitaria. Por tanto, creo que la construcción dialógica de ese proceso es tremendamente relevante para que él construya una identidad que no tenía hace un año, que es la identidad de que yo puedo y debo utilizar contextos virtuales para aprender.

### **C.3.2. Contenidos o habilidades que deberían priorizarse en el DPD en pandemia**

Dentro de esta subcategoría temática encontramos referencias a diferentes contenidos o habilidades que los expertos consideran que deberían incluirse en la formación docente en periodo de pandemia. A partir de nuestro análisis temático, hemos agrupado estas referencias en las siguientes categorías: ‘formación para el uso de las tecnologías para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT’ y ‘formación para el ámbito socioemocional’.

#### **C.3.2.1 Formación para el uso de las tecnologías para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT**

Dentro de esta subcategoría temática nos encontramos con discursos que difieren respecto a lo que debería ser el eje fundamental de la formación en pandemia. Por un lado, tenemos al Dr. Sánchez, quien se preocupa fundamentalmente por formar a los docentes en el uso de LMS. Ahora bien, dada la especificidad del contexto de ERT, el Dr. Sánchez también indica la necesidad de considerar algunas adaptaciones para la educación a distancia que se deben tener en cuenta en este contexto de emergencia:

Entonces, cómo se llama, yo personalmente colocaría un LMS, capacitaría a los profesores para usar LMS, pero, y eso es como prácticamente considerar el mismo contenido que tienen que tratar los profesores en el colegio, pero tengo que poner todo eso en el contexto de la pandemia. Entonces repito, hay que hacer ajustes, hay que hacer ajustes en la duración de las

clases, en los contenidos más importantes, considerar los contenidos más importantes, en la metodología que se enseña y en la evaluación que se aplica.

Por otro lado, la Dra. Ávalos y el Dr. Chávez consideran que los docentes deberían participar de espacios de formación donde puedan intercambiar conocimientos o resolver en conjunto problemas prácticos relativos a la enseñanza en contextos virtuales. Al respecto, la Dra. Ávalos señala:

En lo que es tecnología, yo creo que los profesores tienen, pueden enseñarse a sí mismos, y yo haría más bien eso, haría más que cursos en que alguien experto le va a ir a enseñar cómo usar la tecnología. Yo haría cursos de intercambio de conoci- [conocimientos] (...)

Por su parte, el Dr. Chávez, quien recalca igualmente la importancia de los mentores especialistas, indica lo siguiente:

De ahí yo diría, si utilizo esa misma lógica para formar profesores, sería muy útil que, a propósito de las situaciones prácticas que viven en contextos virtuales, pudieran resolver con determinado mentor especialista en el uso de las herramientas tecnológicas, aquellos dilemas que fueron apareciendo en la medida que tuvieron estos contextos.

### **C.3.2.2. Formación para el ámbito socioemocional**

Esta idea aparece explícitamente en el discurso de la Dra. Ávalos, quien señala que sería bueno que los docentes recibieran más información respecto al desarrollo socioemocional:

Bueno, a ver, de eso que tú me mencionas, yo creo que un importante ahí es el desarrollo socioemocional, los problemas, porque los profesores, tanto ellos mismos como sus propios alumnos, han tenido que manejar esos problemas. Y eso requiere un poquito más de información, si tú quieres, de gente con más experiencia en esos temas.

Por su parte, en el discurso de la Dra. López de Lérída esta idea también aparece de manera implícita pero matizada, debido a que como señalamos en un apartado anterior, esta experta considera que en una situación de crisis hay que dedicarse en primera instancia más bien a contener a los docentes.

## **D. La proyección al futuro del DPD**

En la medida en que algunos expertos tematizaban cómo se estaba haciendo la formación docente en el contexto de pandemia o cómo se hacía en el pasado, también hacían ciertas proyecciones sobre lo que esta situación podría producir en los procesos de DPD a futuro.

En el caso del discurso de la Dra. Ávalos, encontramos la idea de que el contexto de pandemia evidencia que el desarrollo profesional continuo debiese cambiar para fomentar instancias de formación tales como los talleres y los seminarios de intercambio:

Entonces eso es lo que más yo he estado aprendiendo en este momento, de darme cuenta de que la formación docente continua, así como la enseñanza no va a ser igual, no puede ser igual postpandemia que prepandemia. Prepandemia estábamos acostumbrados a los cursos, y nunca resultaron demasiado bien, pero en fin, existen los cursos. Pero postpandemia, yo creo que son los talleres, los seminarios de intercambio. O sea, la forma del desarrollo postpandemia desarrollo profesional continuo, debiese cambiar.

Por otro lado, José Ramírez cree que la pandemia podría hacer reconsiderar la importancia de tener áreas de educación no presencial o de educación a distancia en los centros terciarios de Chile:

Yo no conozco en Chile un área, especialmente en las universidades, a cargo de la formación de los maestros (...) No sé si es que tienen una disciplina de, o un área formativa o curricular, o con el peso que debiese tener, de educación no presencial, de educación a distancia. Yo creo que debe ser marginal, digamos. Lo más seguro que postpandemia esto se amplíe, ojalá.

### **E. El rol de las tecnologías en el DPD en pandemia**

Al momento de preguntarles a los expertos respecto a cómo se podía llevar a cabo la formación de los docentes en ejercicio en el contexto de pandemia, algunos de ellos hicieron referencia a ciertas tecnologías, LMS o plataformas. Sin embargo, al momento de analizar estos discursos, constatamos que en el caso de la Dra. Ávalos y de la Dra. López de Lériida, estos no estuvieron acompañados mayormente de reflexiones sobre las razones de elección de unos u otras de estas tecnologías, sino que estas se mencionan desde el punto de vista de una adaptación conveniente, como medios para un fin. En ese sentido, para estas expertas lo fundamental era más bien el modelo de formación o el objetivo formativo que la elección de la tecnología en sí.

Un ejemplo de esto último lo tenemos en el discurso de la Dra. Ávalos, la que en una oportunidad en la que se está refiriendo al desarrollo de instancias de intercambio de experiencias, señala lo siguiente:

Ah, intercambio. Bueno, pero tenemos Zoom, tenemos Meet [Google Meet], tenemos los mecanismos hoy día en pandemia más rápidos que lo que había antes, porque antes era trasladar físicamente a la persona al lugar, al CPEIP allá arriba o a donde fuera, en una universidad, trasladar al profesor que va a venir a hacer... todo es tiempo. O sea, yo creo que tenemos condiciones buenísimas.

En el caso de la Dra. López de Lériida, quien considera que se debería partir siempre con experiencias de contención, encontramos la siguiente referencia al uso de plataformas:

Mira, lo que se sabe y en general lo que se trabaja, claro, es a nivel individual y a nivel grupal, y antes se hacía presencial y nadie hubiera imaginado hacer terapia psicológica *online*, pero hoy día la gente las hace, ¿no? ((ríe)). Y nadie pensaría haber dado contención a distancia, y la gente lo tiene que hacer no más, porque son los recursos que tenemos hoy días disponibles y tenemos que ser creativos con los que hay y ocupar lo que está a la disposición (...) Entonces yo creo que se requiere el encuentro con otros sincrónicamente, aunque sea a través de plataformas *online*.

Por otro lado, en contraposición a lo que acabamos de señalar, en el caso del Dr. Sánchez encontramos que la elección de los LMS constituye un aspecto fundamental de su manera de entender el DPD en tiempos de pandemia, estando por ello revestido de razones pedagógicas, formativas e incluso epistemológicas:

Entonces, repito, esos LMS están hechos para una educación *online*, y cuando digo están hechos, es que están, tienen la tecnología adecuada, tienen métodos, modelos de educación, tienen estrategias educacionales, tienen diseño instruccional, tienen metodologías, ¿ya? (...) Todo eso está impregnado, embebido en un LMS, eso se debe tener y con eso yo creo que se eliminarían muchos problemas, muchas cosas (...) Y los profesores tienen que estar formados para trabajar bien con esa, con ese *learning management system* [sistema de gestión de aprendizaje]... eso no existe, y eso es necesario.

Asimismo, en el discurso del Dr. Chávez aparecen ciertas reflexiones sobre la elección del uso de algunas tecnologías para la formación en pandemia, aun cuando se trata solo de ejemplos de cómo llevar a cabo en la práctica su manera de entender el proceso del aprendizaje. Al respecto, señala que probablemente sería el mismo el que hablaría más en un comienzo de un proceso formativo -refiriéndose por ejemplo al uso de Zoom-, para luego utilizar diferentes herramientas de una plataforma para facilitar el trabajo en grupo, como las discusiones sincrónicas o el trabajo en foros.

En consideración de todo lo anterior, podemos señalar que nos encontramos con discursos en los que la elección particular de la tecnología sí tiene un rol fundamental en la conformación del DPD, pero también con otros en los que no parece ser un variable fundamental. Profundizaremos más en esta distinción en la discusión de los resultados.

## **F. Cuestionamientos al DPD a nivel de sistema educativo**

En el discurso de los expertos pudimos constatar varias referencias a críticas sobre el sistema educativo o sobre la necesidad de hacer cambios estructurales para abordar algunas de las temáticas de formación docente que emergieron en el contexto de la pandemia. Algunas de estas referencias tenían que ver con la FID, otras con el rol del CPEIP en temas de DPD, otras con la falta de formación para la educación en línea, otras con la falta de preparación para la gestión de crisis y para el ámbito

socioemocional. En definitiva, estos discursos quedaron codificados en nuestro análisis temático en las siguientes subcategorías: ‘cuestionamiento a la falta de FID para la gestión de crisis y para el ámbito socioemocional’, ‘cuestionamiento a la falta de FID para la educación en línea’ y ‘cuestionamiento al rol del CPEIP en el DPD’.

### **F.1. Cuestionamientos a la falta de FID para la gestión de crisis y para el ámbito socioemocional**

Esta subcategoría temática aparece principalmente en el discurso de la Dra. López de Lérica. Si bien esta experta distingue claramente entre ambas dimensiones, suele mencionarlas juntas como se señaló en la categoría B.1.2., tal como se puede visualizar en la siguiente afirmación:

Y hay, después ahora hay una respuesta a la pandemia en término educacional como socioemocional, hay varios colegios, hay una bitácora del profesor, ¿no?, que lo hace el Mineduc, o sea, hay acciones que tú ves lo que plantean (...) Pero efectivamente tenemos que hacernos cargo de incluirlo desde la formación inicial, o sea, entender que la educación se da a través de una emocionalidad, entonces, no es que tú la tengas que estudiar a parte ni es que tengas que hacer una especialización particular, no, sino que lo que se enseña siempre en el marco de... inscrito, ¿no?, no es como, no es que sea ni complementaria, no es que se integra a la educación, son... se dan conjuntamente, la educación cognitiva, entonces debiese estar, por lógica, desde la formación inicial. En términos de formación de crisis obviamente podrían haber especializaciones, ramos, no es cierto, particulares que estuvieran incluidos dentro de la malla, atendiendo, bueno, a las circunstancias que nos ha tocado vivir, son suficientes, pero atendiendo que somos un país de crisis, que nos van a pasar por lo largo que es nuestro territorio. Tenemos desde sequía hasta inundaciones, hasta aluviones, terremotos, volcanes ¿ya?, y ahora súmame las otras, pandemias, crisis sociales (...)

De esta manera, para esta experta la formación para el ámbito socioemocional debería ser un elemento transversal en el proceso de FID, mientras que ámbito de la gestión de crisis podría ser incluido como una especialización o como un ramo en la malla curricular.

### **F.2. Cuestionamientos a la falta de FID para la educación en línea**

Esta subcategoría temática aparece principalmente en el discurso del Dr. Sánchez y enfatiza la utilidad que adquiere este tipo de modalidad educativa en las situaciones de emergencia. Según este experto, “lo que ha demostrado esta pandemia es que el sistema escolar, a pesar que tuvo el proyecto Enlaces durante 21 años, no estaba adaptado del punto de vista de la aplicación tecnológica a una emergencia de este tipo”. Por lo mismo, el Dr. Sánchez considera que los docentes deberían ir adquiriendo progresivamente las habilidades y conocimientos para poder hacer educación en línea en el caso de que esto sea necesario en escenarios de emergencia:

Sí, bueno, por lo que yo he dicho en toda la entrevista, es fundamental que la educación, la formación inicial docente se ponga al, se adapte al ritmo de los tiempos y todo esto que hemos estado hablando de educación *online*, de educación remota, de *e-learning*, de *b-learning*, eso tiene que estar en la mochila del profesor en formación. Eso, es muy importante que egresen con esos elementos, con esos componentes, es muy importante. Porque a ese profesor le va a tocar, vamos a tener otras emergencias y le va a tocar trabajar en, entonces, lo mejor es aprenderlo a nivel, cuando se está formando en la universidad (...)

### **F.3. Cuestionamientos al rol del CPEIP en el DPD**

Esta subcategoría temática aparece en el discurso de José Ramírez cuando este reflexiona respecto el rol que debería asumir el CPEIP en su rol de articulador de la formación de los docentes. Al respecto, este experto en EiE nos señala que el CPEIP no puede remitirse solamente a ser un proveedor de recursos tecnológicos para los docentes:

Mira, yo creo que va a sonar un poco quizá populista, lo más seguro, pero creo que una de las grandes deudas en los últimos 20 años, en los últimos 30 años, ha sido efectivamente la ausencia de un diálogo magisterial en torno a un proyecto pedagógico común. Y el CPEIP está completamente aislado de eso. O sea, yo no recuerdo la última vez donde el CPEIP le preguntó a su magisterio. Porque ojo, el rol de ellos no es formar lo que ellos quieran, el rol de ellos es formar para las necesidades del país, y de los maestros y las maestras del país (...) Yo creo que la pandemia al menos nos da una oportunidad para problematizarla e intentar buscar una salida colectiva, una salida cooperativa, una salida desde lo común. Yo no creo que el CPEIP, no se puede convertir solamente en un proveedor de recursos tecnológicos para los maestros, es un error. No se puede volver solamente en un proveedor de plataformas para los maestros. Es un error. Si no precisamente debiese ser el articulador del magisterio, de su asociatividad, de su investigación colectiva, del aprender entre pares, es decir, que el maestro vuelva a ser el sujeto y la sujeta que piensa Chile, si me preguntas a mí. Eso suena a un poco de campaña, pero yo creo, creo yo, me atrevería a decir que los maestros debiesen estar llamados a eso. Yo creo que ese es su rol. Es pensar nuevamente Chile, el Chile postpandemia, digamos.

De esta manera, José Ramírez considera que el CPEIP tiene un gran trabajo por delante, sugiriendo que este debería replantear significativamente su rol como articulador del profesorado y repensar asimismo el significado que le da en un sentido amplio a la educación y al DPD.

### **4.3. Análisis de las entrevistas de los ejecutores de los cursos del CPEIP**

Como hemos mencionado en nuestro apartado metodológico, nuestro análisis por codificación temática inicia primero con un análisis de casos. Por lo mismo, comenzaremos esta sección con una presentación de los diferentes ejecutores de los cursos del CPEIP que hemos entrevistado y con una

síntesis de los principales temas mencionados por cada uno de ellos. Posteriormente, pasaremos al análisis temático de las entrevistas de los ejecutores de los cursos del CPEIP.

#### **4.3.1. Análisis de casos de los ejecutores de los cursos del CPEIP**

##### **A. Daniela Rojas: equipo ejecutor n°1**

Lema del caso: “Por lo tanto, nosotros no veníamos a enseñarle lo que ellos como profesionales de la educación ya conocen, ¿no?, sino a acompañarlos y a orientarlos en un proceso nuevo y distinto a partir de algunas sugerencias de estrategias y método que les permitiera, por un lado, integrar más las asignaturas respecto de una mirada mucho más globalizadora del proceso”.

Daniela Rojas es el pseudónimo que elegimos para esta entrevistada. Ella es educadora y tiene un doctorado asociado al ámbito de la educación. En tanto integrante de un equipo ejecutor, tuvo el rol de coordinadora de educación para los cursos de currículum priorizado y contexto socioemocional.

En la entrevista que realizamos, Daniela Rojas nos habló primeramente de su participación en la creación de los cursos. Refiriéndonos sus vivencias como docente y como madre, nos relató cómo había experimentado la pandemia, dándonos cuenta a su vez de los diferentes efectos que este fenómeno había tenido en el modo de vida de los estudiantes y de los docentes, así como en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, la Dra. Rojas nos relató que su equipo ejecutor intentó integrar todas estas experiencias y problemáticas para intentar organizar de la mejor manera posible los cursos que estaban a su cargo.

Por otro lado, Daniela Rojas también nos habló de los principios que sustentan los cursos de formación de su equipo. Al respecto, esta ejecutora destacó los siguientes puntos: los cursos están basados en un aprendizaje socioconstructivista; la pedagogía y el aprendizaje debían ser flexibles; debían facilitar una retroalimentación dialógica; el diseño instruccional debía ser lo más simple posible para un acceso expedito y amable.

##### **B. Pedro Torres: equipo ejecutor n°2**

Lema del caso: “Todos los cursos que hicimos constaban de ojalá herramientas concretas. Eso era como un poco la característica principal, más que teorizar mucho sobre qué tal materia versa sobre tal cosa, o una referencia muy bibliográfica, no, entregar ejercicios, entregar, digamos, no sé po, material que pudiese servirle para que el profesor en su clase pudiera aplicarlo”.

Pedro Torres es el pseudónimo que elegimos para este entrevistado. Él es diseñador gráfico y lleva más de 20 años trabajando en el sector privado en el área de educación a distancia a través de metodologías de *e-learning*. En tanto miembro de un equipo ejecutor, tuvo el rol de coordinador y director del proyecto, preocupándose de la visión más macro de la organización y ejecución de los cursos mandatados por el CPEIP (currículum priorizado y contexto socioemocional; transforma tu clase *online*; herramientas y recursos digitales; descubrir el mundo de internet y recursos educativos).

En la entrevista que realizamos, Pedro Torres nos habló sobre cómo su organización estableció el vínculo con una universidad y con el CPEIP y de cómo pudieron coordinar y planificar el trabajo del gran equipo que elaboró estos cursos. Entre otros elementos, este ejecutor destacó la importancia que había tenido para ellos este proyecto debido a su impacto país, estando muy orgullosos de lo realizado y de las buenas evaluaciones que habían recibido sus cursos. De igual manera, Pedro Torres evalúa muy positivamente la labor realizada por el CPEIP en la coordinación de estos cursos.

En cuanto a cómo ellos pensaron estas instancias de formación, Pedro Torres nos señaló que estos cursos son de autoestudio pero con un acompañamiento que es realizado por los tutores. La idea, dado lo difícil del contexto de pandemia en términos de la ardua labor de los docentes y del contexto socioemocional, era que estos fueran flexibles. Por último, uno de los puntos que más nos destacó este entrevistado es que los cursos estaban pensados para entregar herramientas concretas para que los docentes pudieran aplicarlas directamente en clases.

### **C. Felipe Gómez: equipo ejecutor n°3**

Lema del caso: “Y el Ministerio [Ministerio de Educación] yo creo que se equivocó. Ya, está bien en formarlos para cómo enseño o adecuó el currículum a la nueva realidad. Pero como te digo, falta la bajá [bajada] de cómo aborda una clase síncrona, independiente de la plataforma”.

Felipe Gómez es el pseudónimo que elegimos para este entrevistado. Él es profesor y tiene un doctorado asociado al ámbito de la educación. En tanto miembro de un equipo ejecutor, participó en labores de coordinación y gestión de los cursos de priorización curricular y de contexto socioemocional.

En la entrevista que realizamos, el Dr. Gómez nos explicó que los cursos que ellos elaboraron están basados en un modelo de diseño instruccional que su equipo ya había validado y publicado. Según este ejecutor, se trata de una metodología activa en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en las actividades, en lo que el alumno hace.

Por otro lado, Felipe Gómez nos explicó que en este contexto los docentes se vieron forzados a incorporar las plataformas para hacer clases, dándole mucho énfasis a la clase síncrona, al intentar trasladar lo que hacían regularmente en sus clases presenciales. Por lo mismo, este ejecutor tiene una mirada crítica de los cursos organizados por el CPEIP, ya que considera que estos están muy enfocados en algunos contenidos, pero no en cómo los docentes pueden diseñar entornos virtuales de aprendizaje.

#### **D. Raúl Miranda y Sandra Soto: equipo ejecutor n°4**

Lema del caso: “Porque lo que no hemos hecho ha sido como repautear desde el comienzo todo. Al principio lo hicimos con la unidad uno. Dijimos: «Ya está sesión que tenía tantas horas, las distribuimos en tantas presenciales chiquititas, o sincrónicas chiquititas». Y no nos duró nada, se nos desarmó rápidamente la figura porque los profesores iban demandando otras cosas” (Sandra Soto).

Raúl Miranda y Sandra Soto son los pseudónimos que elegimos para estos ejecutores. Ambos son ingenieros informáticos y poseen muchos años de experiencia trabajando en el área de la IE. En tanto miembros de un equipo ejecutor, ambos participaron de la realización de cursos del CPEIP que fueron pensados en primera instancia para ser semipresenciales, pero que producto de la pandemia, debieron ser modificados para ser realizados completamente en línea.

En la entrevista que realizamos, Raúl Miranda y Sandra Soto me relataron cómo ellos habían debido adaptar algunos cursos semipresenciales que habían sido mandatados por el CPEIP previamente a la pandemia, a un formato completamente en línea. En el caso de Raúl Miranda, este nos señaló que la adaptación de su curso fue problemática, porque esta ocurrió al inicio de la pandemia. En tal contexto, el CPEIP se demoró en responder sobre cómo proceder con este curso y además los docentes estaban muy agobiados por la situación de emergencia. Por otro lado, la experiencia del curso de Sandra Soto fue diferente, puesto que para ese entonces el CPEIP ya tenía definido de mejor manera las condiciones de adaptación de los cursos semipresenciales a los cursos 100% en línea. En términos generales, ambos nos dieron a entender que la principal adaptación de estos cursos fue el remplazo de los talleres presenciales por sesiones semanales sincrónicas realizadas por Zoom.

### 4.3.2. Análisis temático de los discursos de los ejecutores de los cursos del CPEIP

En esta sección mostraremos el análisis temático realizado a partir de las entrevistas de los ejecutores de los cursos mandados por el CPEIP. La estructura temática quedó organizada en 7 categorías temáticas principales, como se puede visualizar en el cuadro n°3:

<p><b>A. El DPD en pandemia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A.1. El impacto de la pandemia en el DPD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A.1.1. Dimensión: contexto socioemocional</b></li> <li><b>A.1.2. Dimensión: transición a la ERT</b></li> <li><b>A.1.3. Dimensión transición forzada de cursos semipresenciales a cursos 100% en línea</b></li> </ul> </li> <li><b>A.2. Oferta de nuevos procesos formativos</b></li> <li><b>A.3. Discursos sobre la carencia de formación previa</b></li> </ul> <p><b>B. Relación del CPEIP con los equipos ejecutores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>B.1. Selección controlada de los contenidos y de algunos requisitos de los cursos</b></li> <li><b>B.2. Conformación libre del modelo pedagógico</b></li> <li><b>B.3. Relación inicial ambivalente y cambiante en la adaptación de los cursos semipresenciales</b></li> </ul> <p><b>C. Discursos valorativos sobre el CPEIP y sus cursos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>C.1. Críticas positivas sobre el CPEIP y sus cursos</b></li> <li><b>C.2. Críticas positivas de sus propios cursos</b></li> <li><b>C.3. Críticas negativas sobre el CPEIP y sus cursos</b></li> <li><b>C.4. Opiniones sobre los cursos semipresenciales que pasaron a ser 100% en línea</b></li> </ul> <p><b>D. Principios o modelos de formación de los cursos del CPEIP creados para el contexto de pandemia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>D.1. Dimensión: autodefiniciones del modelo de formación</b></li> <li><b>D.2. Dimensión: criterios de flexibilidad de los cursos</b></li> <li><b>D.3. Dimensión: rol del tutor</b></li> <li><b>D.4. Dimensión: aprendizaje de saberes prácticos</b></li> </ul> <p><b>E. Reflexiones sobre otras maneras de hacer DPD en pandemia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>E.1. Posturas a favor del uso de otros modelos de formación en pandemia</b></li> <li><b>E.2. Posturas a favor del uso de otros principios didácticos u objetivos de formación en pandemia</b></li> </ul> <p><b>F. La proyección al futuro del DPD</b></p> <p><b>G. El rol de las tecnologías en el DPD en pandemia</b></p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Cuadro 3. Estructura temática del análisis de los ejecutores de los cursos del CPEIP**

En los siguientes apartados detallaremos en qué consisten cada una de estas categorías temáticas, así como sus correspondientes subcategorías internas.

## **A. EL DPD en pandemia**

Cuando les preguntamos a los ejecutores de los cursos del CPEIP respecto al impacto que tuvo la pandemia en los procesos formativos de los docentes en ejercicio, estos nos señalaron diferentes elementos o aspectos de este nuevo contexto que estaban influyendo en el DPD. A partir de nuestro análisis temático, agrupamos estos discursos en las siguientes subcategorías temáticas: ‘el impacto de la pandemia en el DPD’, ‘oferta de nuevos procesos formativos’ y ‘discursos sobre la carencia de formación previa’, que desarrollaremos a continuación.

### **A.1. El impacto de la pandemia en el DPD**

En esta subcategoría temática daremos cuenta de diferentes elementos que aparecen en el discurso de los ejecutores sobre cómo ellos perciben que el contexto de pandemia influyó en los procesos formativos de los docentes en ejercicio. Tras analizar estos discursos, encontramos las siguientes subdimensiones temáticas: ‘dimensión: contexto socioemocional’, ‘dimensión: transición a la ERT’ y ‘dimensión: transición forzada de cursos semipresenciales a cursos 100% en línea’. Si bien las primeras dos dimensiones aparecen ligadas en los discursos de algunos de los ejecutores, no siempre lo están, como veremos a continuación.

#### **A.1.1. Dimensión: contexto socioemocional**

Esta subcategoría temática aparece de manera explícita en el discurso de 3 de los equipos ejecutores, pudiendo estar vinculada tanto al caso de los docentes como al de los estudiantes.

En el caso del discurso de Daniela Rojas, encontramos un diagnóstico bastante completo de cómo la pandemia había afectado en términos globales los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, además de esta dimensión relativa al contexto socioemocional de los docentes y estudiantes, en el discurso de la Dra. Rojas también aparecen referencias a las dificultades experimentadas por las familias, a los problemas de acceso a las tecnologías y de cómo los docentes comenzaron a priorizar el currículum:

Era inviable porque la exposición visual a la pantalla agota mucho más, no es cierto, y que, por lo tanto, el tener a los niños y las niñas, incluso muchas veces con estos cuadraditos negros, porque no se pueden, digamos, necesariamente mostrar, o había un tema de seguridad, etcétera. Entonces fue una suma de situaciones que, no es cierto, fueron generando que los y las profesoras tuvieran que adaptarse a un escenario que nadie conocía, no es cierto, que no

nos había sucedido, y también eso implicó, como te decía, aciertos y desaciertos. Entonces, en definitiva, hubo un agotamiento muy grande de parte de los profesores y las profesoras, pero también de los estudiantes y de las familias (...) Primera cuestión que había que adaptar el currículo, no es cierto, había que adaptar los programas de asignatura a una cantidad de contenido que fueran los mínimos necesarios, porque no era posible estar la cantidad de horas, ni dar la cantidad de trabajo o de tareas que los estudiantes podrían hacer si no están en cuarentena, porque eso implica más horas de computador.

Además, es interesante notar como este diagnóstico realizado por la Dra. Rojas se articula además como una suerte de trasfondo o justificación para la creación de los cursos de priorización curricular y contexto socioemocional del CPEIP:

Y de allí, no es cierto, que desde el Ministerio [Ministerio de Educación], al darse cuenta que no era viable y que no era factible pasar todos los contenidos, no es cierto, que estaban programados en el marco curricular para todo el año. Hubo la priorización curricular, y eso nos entrega el CPEIP a través de su comisión curricular, en el cual se generan estos documentos de priorización curricular<sup>16</sup>. En el cual, entre otras cosas, los principios o los elementos que señalan allí era que había que considerar el contexto socioemocional y que iba a tener un impacto y una incidencia en estos aprendizajes.

Por su parte, Pedro Torres enfatiza más bien como en su equipo ejecutor se preocuparon de tener en cuenta el contexto socioemocional en la organización los cursos -no solo como un contenido-, prestándole atención pedagógica a ese ámbito:

Entonces, no era llegar y pasar la materia, sino que había que siempre considerar tanto el contexto socioemocional que podía estar viviendo el profesor como lo que podía estar viviendo el mismo niño con su familia en su casa. Entonces, se entregaron materias específicas específicamente para ese trabajo, digamos. Por ejemplo, algunos módulos consideraban manejo del estrés o consideraban, no sé po, temas que tenían que ver con desarrollo cerebral, que es lo que sucede con tu cabeza cuando estás en situaciones de estrés. Cómo, de alguna manera, manejar esa situación.

En consonancia con lo señalado por Torres, el equipo ejecutor de Sandra Soto y Raúl Miranda también enfatiza cómo el contexto socioemocional tuvo un efecto en el desarrollo mismo de los cursos. Al respecto, Raúl Miranda nos señala, en relación a las sesiones sincrónicas que ellos organizaban, lo siguiente:

En nuestro caso, estuvo presente, dado el momento en que se implementó, que había mucho agobio, entonces los tutores, por lo menos, declaraban que había mucho momento de escuchar a los profes. Por tanto, había un momento de la sesión que estaba dedicado a por lo menos, un poco como tú lo dijiste al principio, tenemos que darle un poco de humanidad a esto, yo creo que pasaba lo mismo en ese sentido.

---

<sup>16</sup> Creemos que con “comisión curricular”, Daniela Rojas se refiere a la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, que fue quien la que dirigió el proyecto de Priorización Curricular (UCE, 2020a).

### A.1.2. Dimensión: transición a la ERT

Esta subcategoría temática aparece de manera explícita en el discurso de 3 de los equipos ejecutores. En el caso del equipo ejecutor 1, la Dra. Rojas destaca como el profesorado tuvo que adaptarse a estos nuevos requerimientos contextuales a partir de un proceso de experimentación y de ‘traslado’ de su clase presencial a la clase en línea:

Y eso ha implicado, no es cierto, por otro lado, que los profesores y las profesoras tuvieron, en base a la experiencia que yo tuve, que de alguna manera buscar alternativas de solución a este escenario que era súper inédito, y por lo tanto, hubo distintos tipos de ensayo y error, yo diría. En la perspectiva de que muchos y muchas intentaron trasladar la sala de clases presencial a una sala de clases, no es cierto, *online*, incluso manteniendo los mismos horarios, cuestión que a poco andar se dieron cuenta que era inviable.

Al igual que la Dra. Rojas, el Dr. Gómez también enfatiza la idea de que una vez que los docentes se vieron forzados a realizar la ERT, intentaron replicar en principio lo que hacían en sus clases presenciales:

(...) en el área de la docencia en particular sí, porque se han visto forzados a incorporar las plataformas para poder hacer clases. Se le ha dado mucho énfasis también a la clase síncrona, porque el *e-learning* normalmente era asíncrono. Entonces ahora con esta herramienta se le ha dado más importancia, o se le ha dado fuerza a las clases síncronas. Y los profes han tenido que meterse y lamentablemente la mayoría sin conocimiento (...) Porque es lo que conocen, es lo más cercano. Es decir, si le agrego tecnología, es más fácil agregarle tecnología a lo que yo ya hago, que es pararme delante del estudiantado y dictar una clase, que usar tecnología para hacer algo distinto.

En tal contexto, el Dr. Gómez destaca que los docentes se han desempeñado como han podido en esta situación inédita de ERT:

Entonces, yo creo que se han tenido que ver forzados a migrar a la modalidad, no por convencimiento. Y sin las herramientas, que es lo principal. Entonces yo creo que han salvado la situación de la mejor forma posible y eso se agradece.

Por último, en el discurso de Pedro Torres también podemos encontrar un diagnóstico de la situación de pandemia y de su impacto en los procesos formativos. Sin embargo, el diagnóstico en cuestión difiere de los anteriores y es positivo, ya que este ejecutor aprecia la puesta en valor que ha tenido el ingreso de las tecnologías en la educación en este contexto:

El hecho de que hayamos tenido este tema del contexto de pandemia, en mi opinión, aceleró una transformación digital que fue de alguna manera beneficioso para que todo el mundo se suba al carro de lo que significa los nuevos medios tecnológicos. O sea, de alguna manera un poco obligados, pero es bueno de que ojalá la mayor cantidad de personas puedan vivir en un contexto tecnológico que es los tiempos de hoy. Entonces, creemos que en ese sentido ha sido bueno el que podamos tener el desarrollo y oferta, no solamente de estos cursos, si no que

muchas empresas están ofertando cursos, muchas universidades ofertan cursos gratuitos de diferentes ámbitos para que ojalá que la mayor cantidad de personas puedan acceder a cursos digitales.

### **A.1.3. Dimensión: transición forzada de cursos semipresenciales a cursos 100% en línea**

En el caso de dos equipos ejecutores se presentó la situación de que estos tuvieron que adaptar la modalidad de los cursos que había pactado con el CPEIP antes de la pandemia, de una modalidad semipresencial a una modalidad 100% en línea, producto de esta situación de emergencia. En el caso de Felipe Gómez, si bien no profundizamos mucho en esta temática en la entrevista, nos señaló que el principal cambio había consistido en el reemplazo de las sesiones presenciales por clases síncronas en línea:

Entonces tuvimos que reemplazar esas sesiones presenciales por clases síncronas que se hicieron a través de Meet [Google Meet] o a través de Zoom, que tuvieron que grabarse para los profes que no pudieron ir y todo el cuento. Entonces ahí se generó un efecto de la pandemia porque era una instancia que no estaba considerada. El CPEIP siempre tuvo cursos semipresenciales o 100% *e-learning*, pero nunca tuvo cursos con sesiones síncronas.

Este mismo escenario lo podemos encontrar en el caso del equipo ejecutor 4, tal como señala Raúl Miranda:

Para eso tuvimos que hacerle un ajuste al curso, de manera que pudiéramos levantar una propuesta que tenía semipresencialidad, y cómo transformar todo lo que era semipresencial en estas situaciones sincrónicas, que lo llamamos ¿cierto?, en donde se reúnen en una vía Zoom, y allí poder realizar actividades similares u otras para poder mantener los contenidos y los objetivos que se persiguen en el curso, que eso es lo principal, que es lo que hay que cumplir, digamos, como parte del mandato que uno tiene esta gran compra. Entonces, en ese sentido, no es un curso que haya sido creado para la pandemia.

Al respecto, nos parece interesante considerar que los discursos de ambos equipos ejecutores destacan que los cambios pasaron principalmente por transformar las instancias presenciales en varias sesiones sincrónicas realizadas por videoconferencia, aunque también el equipo ejecutor 4 señala la realización de ciertas cápsulas grabadas de material para abordar algunos aspectos que no se iban a poder trabajar en estas. Además, es interesante notar que ambos equipos no señalaron otras modificaciones en cuanto a los demás componentes de estos cursos.

## A.2. Oferta de nuevos procesos formativos

Cuando les preguntamos a los docentes respecto al impacto que había tenido la pandemia en el DPD de los docentes en ejercicio, los equipos ejecutores 3 y 4 nos refirieron algunas iniciativas formativas que sus equipos estaban organizando. Ahora bien, además de solo mencionarnos estas formaciones, los discursos alrededor de ellas son interesantes debido a que estas se comparan con los cursos realizados por el CPEIP.

En primer lugar, tenemos el caso del Dr. Gómez, quien nos señala que su equipo también participó de iniciativas de formación de docentes escolares para el diseño instruccional y para el uso de Canvas, que tuvieron muy buenos resultados:

Entonces ellos nos propusieron un modelo de cómo ellos estaban trabajando, hicimos algunas negociaciones y capacitamos a los profes, y ahí creo que les ha ido súper bien. Y eso significó bajar un poco el nivel de tensión también de los profes, y elevó la calidad de lo que se está haciendo y salieron todos beneficiados. Los profes, los estudiantes, etcétera. Porque ahí les explicamos que no tenía por qué ser todo síncrono, todos los días los cabros chicos pegados de las ocho de la mañana, sino que podían mezclar durante la semana algunas actividades de una forma o de otra (...) Y ahí sí que yo creo que contribuyes al desarrollo profesional docente en la medida que tú contribuyes en entregarle al profesor herramientas para entender este nuevo marco metodológico.

Tras señalar lo exitoso de esta iniciativa, Felipe Gómez agrega que si bien entiende los contenidos que se impartieron en los cursos del CPEIP, considera que el Mineduc se equivocó, insinuando que debieron haber seguido estrategias más cercanas a las de su iniciativa formativa:

Y el Ministerio [Ministerio de Educación] yo creo que se equivocó. Ya, está bien en formarlos para cómo enseño o adecuó el currículum a la nueva realidad. Pero como te digo, falta la bajá [bajada] de cómo aborda una clase síncrona, independiente de la plataforma.

Por su parte, los miembros del equipo ejecutor 4 nos señalaron que habían confeccionado varios cursos durante la pandemia y que fueron evolucionando con el tiempo, según la demanda y según el atractivo que consideraron que podrían tener para los docentes o los equipos directivos (también tuvieron algunos cursos a demanda), como bien señala Raúl Miranda:

Ahí hay que mencionar dos cosas, ¿ya? En contexto de pandemia en el sentido de que son 100% *e-learning*, primero, y segundo, que eran temáticas que creíamos nosotros desde nuestro punto de vista sin, digamos, indagando así en ciertos *webinars*, en cierta información que creíamos que era como el foco de atención de los profes que iban a tener o que tenían en ese momento.

Al igual que en el caso del Dr. Gómez, Raúl Miranda señala que les “fue bastante bien”, especialmente con los cursos de “aprendizaje a distancia o aprendizaje virtual” y el de “evaluación y actividades

para el aprendizaje a distancia o virtual”. Ahora bien, sucedió el caso inverso con algunos de los otros cursos, como el de “contención emocional”, que no tuvo mucho éxito, así como con otros relacionados con la enseñanza de herramientas tecnológicas, que no fueron muy solicitados. Al respecto, Raúl Miranda señala lo siguiente:

Bueno, de hecho en este momento que nosotros te dijimos que habíamos pensado en cursos para pandemia y para los docentes, ahí teníamos uno de contención emocional, pero no tuvo mayor, digamos, éxito. No fue muy, no fue ni preguntado siquiera, sino que siempre preguntaban por cuestiones asociadas al quehacer docente.

Además, este ejecutor agrega lo siguiente:

Sí, yo iba a agregar, y no sé si agregarla en realidad, que siempre el manejo tecnológico ha sido tema. Pero nunca es lo más requerido, entonces va un poco a lo que decía antes Sandra hace un rato atrás, ¿qué es lo que quieren los profes? Los profes no andan buscando que los apoyen tampoco, porque muchas veces se apoyan entre ellos y van aprendiendo haciendo, y por lo tanto, siempre van dejando los temas como dice la Sandra, que son más del quehacer docente como con mayor prioridad. Entonces, no sé si... estoy ahí en la duda de decir elementos tecnológicos, tal como tú mencionabas que había hecho el CPEIP con Moodle o Google, etcétera.<sup>17</sup>

De esta forma, podemos advertir que a criterio de Raúl Miranda serían los cursos más cercanos al quehacer docente los que son más solicitados en la demanda formativa privada.

### **A.3. Discursos sobre la carencia de formación previa**

Esta subcategoría temática aparece explícitamente en los discursos de dos de los equipos ejecutores. En primer lugar, en el discurso del Dr. Gómez encontramos una referencia a la falta de formación que tienen los docentes para llevar a cabo la educación a distancia: “Entonces, en general yo diría, y ahí si tú lo miras desde un estándar así de educación a distancia mínimo, yo creo que estamos muy lejos, porque el Ministerio [Ministerio de Educación] no los formó (...)”.

De igual manera, podemos encontrar este discurso en el caso de la Dra. Rojas, quien al referirse a un diagnóstico realizado por el CPEIP, indica lo siguiente:

Entonces, también, como decía, el diagnóstico es que bueno, habían algo así como, ya no me acuerdo mucho, pero como 3000 profesores de Arica a Punta Arenas en la cual, no necesariamente, y te podría decir que más de la mitad no son precisamente nativos digitales. Y por lo tanto, muchos profesores y profesoras recién pueden tener un manejo de usuario básico, no es cierto, pero no necesariamente en plataforma, o cómo ingresar a los foros, o cómo trabajar. Era para muchos de ellos un lenguaje nuevo.

---

<sup>17</sup> Se refiere a los Talleres Transformación Digital Escolar Google que fueron ofrecidos por el CPEIP.

En ambos discursos podemos notar que estas carencias de formación previa tienen relación con lo que en el caso de los expertos categorizamos como ‘carencia de formación para el uso de las tecnologías para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT’ (véase categoría B.1.1. del análisis temático de los expertos).

## **B. Relación del CPEIP con los equipos ejecutores**

Al preguntarles a los ejecutores respecto a cómo se dio la relación con el CPEIP, estos nos señalaron diferentes elementos relativos a cómo se había entablado el vínculo y el trabajo entre ambos equipos. Tras realizar el análisis de estos discursos, estos quedaron agrupados en las siguientes subcategorías temáticas: ‘selección controlada de los contenidos y de algunos requisitos de los cursos’, ‘conformación libre del modelo pedagógico’ y ‘relación inicial ambivalente y cambiante en la adaptación de los cursos semipresenciales’, que explicaremos a continuación.

### **B.1. Selección controlada de los contenidos y de algunos requisitos de los cursos**

En cuanto a estos elementos esenciales de la conformación de los cursos, los equipos ejecutores nos señalaron que el CPEIP les puso una serie de condiciones prefijadas que ellos debían cumplir. Al respecto, Pedro Torres nos señala lo siguiente: “Tuvimos que tomar en cuenta un montón de condiciones que nos pidió el Ministerio [Ministerio de Educación]”. Asimismo, este ejecutor destaca una serie de elementos que el CPEIP solicitó, así como el rol fiscalizador que este tuvo:

La labor también de ellos es bastante importante en esto, porque ellos de alguna manera también son como el control de calidad y revisión de lo que se está haciendo. Entonces, cada letra que nosotros colocábamos dentro del curso pasaba por un visto bueno de ellos, digamos ¿ya?, no corríamos con colores propios en ese sentido, sino que era muy estructurada la jerarquía de visación de todo, ¿ya? Los cursos además se componían de otros elementos adicionales, que de ahí te puedo mostrar, en la presentación están, que eran documentos de apoyo (...) Y junto con eso se entregaron cápsulas audiovisuales, también con la... siempre con el foco en cosas muy concretas, donde se le entregaban como en una cápsula de 5 minutos, *tips* o herramientas que pudieran servirle al profesor para la clase, que no necesariamente iban amarradas al curso, pero eran un complemento más.

### **B.2. Conformación libre del modelo pedagógico**

En cuanto a la elección o estructuración de las temáticas y del modelo pedagógico, dos de los equipos ejecutores nos señalaron que tuvieron bastante libertad para organizar los cursos, aunque siempre con

la debida aprobación por parte de la contraparte del CPEIP. Al respecto, Daniela Rojas nos señala lo siguiente:

(...) nosotros tuvimos reuniones con algunas personas del CPEIP encargadas, digamos, del curso de priorización, y por lo tanto nos dijeron, no es cierto, que lo que a ellas les interesaba era primero que trabajáramos el tema de la priorización curricular, el contexto socio emocional, pero los métodos, las estrategias nos dejaron, nos permitieron, digamos, proponerlos.

De igual manera, en el discurso de Felipe Gómez podemos encontrar esta misma idea:

Entonces, yo creo que lo que pasa ahí es que cada institución después le impregna su visión del *e-learning* y el CPEIP aprueba y avala esas distintas visiones. Entonces, a lo que voy... no estoy diciendo que una sea mejor que la otra, pero lo que estoy diciendo es que un profesor podría, y sucede, un profesor puede estar haciendo un curso con la Chile [Universidad de Chile], y con otras instituciones, y está expuesto a modelos de *e-learning* distintos.

Ahora bien, conviene destacar que Felipe Gómez también matiza esta idea, en el sentido de que señala que hay un marco mínimo para estos cursos de *e-learning*:

Ellos tienen un marco para los cursos e-learning y un documento que te pasan con un modelo, y tú tienes que diseñar en función de ese marco. Pero ahí hay libertades para hacerlo. Ahí cada institución aplica su modelo de diseño instruccional *online* y esos, como decía anteriormente, difieren.

### **B.3. Relación inicial ambivalente y cambiante en la adaptación de los cursos semipresenciales**

Esta subcategoría temática aparece principalmente en los discursos de ambos miembros del equipo ejecutor 4, en los que podemos constatar cómo estos tuvieron que esperar bastante tiempo para recibir instrucciones para saber de qué manera proceder con sus cursos que habían sido convenidos inicialmente como semipresenciales, tal como lo señala Raúl Miranda:

Yo solicité, nosotros solicitamos cambiar las sesiones presenciales a virtuales porque ellos querían, todavía querían que fueran presenciales (...) Porque yo ya llevaba como 3 meses solicitándolo, y la respuesta era no, que seguían presenciales, que seguían presenciales, porque esto va a pasar, esto va a pasar. Por tanto, después dijeron: - «Ok, háganlas virtual». Y fue así, por un correo, háganlas virtuales, y nada más. O sea, qué es lo que eso conlleva, ni en lo administrativo, ni en lo disciplinar hubo algo de instrucción.

No obstante, tal como indica Sandra Soto, esta situación cambiaría posteriormente, al recibir instrucciones más precisas por parte del CPEIP:

Así como decir mira, el curso está registrado como semipresencial, por lo tanto, tienes que mandarme una planificación de cantidad de horas que, equivalente de lo que antes era presencial ahora lo vas a reemplazar por Zoom, y esta cosa tiene que sumar y tiene que

cuadrar. Esa fue la instrucción. Bueno, y por supuesto, comprometernos a cumplir con los objetivos que no podían modificarse. Eso a nosotros tampoco nos cabía ninguna duda.

Asimismo, Sandra Soto agrega que para una nueva licitación que iban a comenzar prontamente, el CPEIP les había mandado algunos documentos con una guía para saber cómo proceder en caso de que no se puedan realizar las sesiones presenciales. De esta manera, podemos constatar como la respuesta del CPEIP en relación a la adaptación de estos cursos fue cambiando desde una situación inicial de incertidumbre, hasta una respuesta posterior más organizada.

### **C. Discursos valorativos sobre el CPEIP y sus cursos**

En la medida en que hablábamos sobre los cursos que tenían que organizar, algunos ejecutores comenzaron a introducir ciertas valoraciones tanto positivas como negativas sobre los cursos y sobre la manera en que el CPEIP respondió a las necesidades de formación del profesorado en el contexto de pandemia. Tras realizar el análisis de estos discursos, estos quedaron agrupados en las siguientes subcategorías temáticas: ‘críticas positivas sobre el CPEIP y sus cursos’, ‘críticas positivas de sus propios cursos’, ‘críticas negativas sobre el CPEIP y sus cursos’ y ‘opiniones sobre los cursos semipresenciales que pasaron a ser 100% en línea’, que desarrollaremos a continuación.

#### **C.1. Críticas positivas sobre el CPEIP y sus cursos**

En esta subcategoría temática encontramos diferentes críticas positivas hacia al trabajo realizado por CPEIP en tiempos de pandemia, y más específicamente, sobre la manera en cómo esta institución pensó o gestionó los cursos en pandemia.

En el caso del discurso de Daniela Rojas, encontramos una evaluación positiva sobre la respuesta que tuvo el CPEIP al organizar los cursos, que en un comienzo, fueron pensados para preparar a los docentes para la vuelta a clases presenciales:

Mira, yo creo que el Ministerio [Ministerio de Educación], en definitiva, y a través del CPEIP, fue bastante proactivo en el sentido que buscaron inmediatamente la solución. A nosotros nos contactaron en abril, o sea, fue muy rápido. Ahora, también yo creo que a ellos, como a todos, les tocó de sorpresa porque eso es algo que no se ha mencionado pero este curso era para preparar a los profesores para la vuelta, en julio del año pasado.

Además, destacó la capacidad del CPEIP de poder ir adaptando su respuesta en virtud del contexto cambiante de pandemia:

Entonces, a mí me parece que en ese sentido el Ministerio [Ministerio de Educación] fue resolviendo, junto con nosotros y con otras universidades, un poco sobre la marcha de acuerdo a los acontecimientos que te podían cambiar como ahora cambian de una semana a otra, ¿no? (...) Y nada, decirte que yo creo que, en general, se hizo de la mejor manera que se pudo hacer y que fueron bastante responsables en ese sentido.

Por otro lado, la Dra. Rojas también tiene una evaluación positiva de lo que categorizamos como ‘conformación libre del modelo pedagógico’ (categoría B.2.), como se puede constatar en la siguiente referencia: “yo agradezco al CPEIP es que nos permitió crear, todo esto que yo te conté fue creación nuestra”.

Algunas de estas ideas se repiten en el discurso del Dr. Gómez, quien también destaca la adaptabilidad del CPEIP. Lo anterior se puede constatar por ejemplo cuando este ejecutor destaca ciertas modificaciones que su equipo propuso entre diferentes ejecuciones de un mismo curso:

No, no, pero lo que sí hicimos para la segunda versión (...), hicimos algunos ajustes. Por ejemplo, nosotros teníamos conciencia de que había que mejorar algunas cosas. Entonces la Camila<sup>18</sup> habló con el CPEIP, dijo: «Oye, sabes qué, queremos introducir estas mejoras». Se las aprobaron y las incorporamos (...) Entonces, claro, eso se puede hacer.

Por su parte, Pedro Torres considera que el proceso formativo liderado por el CPEIP ha tenido un “alto impacto” y que ha sido muy bien recibido por la comunidad docente:

O sea, la labor que está haciendo el CPEIP es un aporte al mundo docente de alto impacto. Cursos de muy buena factura, de todas las materias que tienen que ver con los currículums, no solamente de las materias formales, sino que también con acompañamiento, como te digo, de cursos tecnológicos con una amplia difusión. Ha salido en los medios, Las Últimas Noticias, en radios, a través de diferentes redes sociales lo difunden de la manera más masiva posible para que genere interés de parte de los docentes de que se inscriban en los cursos. No tienen mayores requisitos, excepto algunas cosas formales que pertenezcan al mundo del ámbito público, y como te digo, de muy buena calidad de curso. Entonces, creo que ha sido un aporte súper concreto y bueno para el mundo docente. La recepción que ha tenido ha sido muy buena de parte del mundo docente.

Por último, Pedro Torres también destaca el diálogo permanente que se ha mantenido entre los expertos pedagógicos del equipo ejecutor y el CPEIP, que a su criterio permitió una retroalimentación que fue beneficiosa para el desarrollo de los cursos:

«Mira, el diseñador instruccional está creando este ejercicio o esta forma de mostrar la materia. ¿Qué te parece a ti?». «Sí, me parece adecuado, pero modifiquen esto o modifiquen esto otro». Y nosotros de esa forma se lo presentábamos al CPEIP, y el CPEIP también tenía sus propios docentes que también miraban esto como con lupa y nos hacían sus

---

<sup>18</sup> El nombre original fue cambiado para velar por la confidencialidad de los participantes.

observaciones. Entonces al final el material que se entregó dentro de los cursos era un material que iba muy pulido.

## **C.2. Críticas positivas de sus propios cursos**

En cuanto a las críticas positivas de los propios cursos organizados por los equipos ejecutores, tenemos en primer lugar aquellas relacionadas con las altas tasas de matrícula de estas instancias de formación. Al respecto, Pedro Torres señala lo siguiente:

Llegaron en buen momento también, o sea, de alguna manera ellos aceleraron su máquina y sacaron estos cursos, yo te estoy hablando hace prácticamente ya 9 meses atrás, la primera ejecución, y ya vamos en la tercera abriendo ahora en este mes de abril, con una muy buena convocatoria. O sea, todos los cupos que habían disponibles prácticamente se llenaron (...)

De igual manera, Felipe Gómez enfatiza esta misma situación, a la vez que destaca cómo los cursos estarían respondiendo a una necesidad sentida por parte del profesorado:

Le ha ido bien con las matrículas. Incluso hay unos que se llenan súper rápido. Por ejemplo, los cursos de... que tenemos nosotros el socioemocional, se llena en un rato, y tiene miles de cupos, claro, porque es transversal (...) Entonces, yo encuentro que para los tiempos que estamos, que la gente igual está media estresada y no quiere invertir mucho tiempo en formación, que son segundas, terceras versiones. Yo creo que la convocatoria igual es buena. Eso quiere decir que el diagnóstico apuntaba a una necesidad específica del profesorado.

Otra crítica positiva compartida por varios de los ejecutores fue la referencia a las buenas notas que los cursos habían tenido en las encuestas de satisfacción. Tal idea la encontramos por ejemplo en el discurso de Pedro Torres, quien además destaca las altas tasas de término de los cursos:

Entonces, una muy muy buena nota, en todos los ámbitos, tanto desde la evaluación que se hace de las materias, de cómo fueron construidos los cursos, cómo deben... la labor que tuvieron los tutores. En ambos casos, el proceso mismo de acompañamiento y dictación también, que eran como las diferentes esferas que se evaluaban (...) También una tasa de término bastante alta, sobre 80% de término de los cursos.

Por otro lado, otra crítica positiva compartida por varios de los equipos ejecutores es el rol positivo desempeñado por parte de los tutores. Al respecto, Pedro Torres, tras señalar que estaba satisfecho con las notas de las encuestas de satisfacción, nos indicó lo siguiente:

Y fue justamente por, gracias a la labor de los tutores, digamos. Los tutores realmente cumplieron una labor súper destacable en términos de realmente acompañar a los alumnos, y no solamente en lo formal, sino que estaban disponibles prácticamente 24/7 para ellos.

Daniela Rojas también destaca el rol de tutores, señalando que: “Ahora yo te puedo decir que al menos desde el del primer curso en el que yo tengo, digamos, los reportes, fueron muy bien valorados los profesores (...)”.

### **C.3. Críticas negativas sobre el CPEIP y sus cursos**

En cuanto a las críticas negativas, nos encontramos en primer lugar con aquellas realizadas por el equipo ejecutor 4, que cuestionaron la llamada ‘relación inicial ambivalente y cambiante en la adaptación de los cursos semipresenciales’ (categoría B.3.), tal como lo expresa Sandra Soto:

Yo creo que en versión 2020, ahí vas a encontrar mucha variedad yo creo, incluso entre instituciones, porque yo creo que el CPEIP dejó bastante a la deriva a los implementadores. No tenía respuesta. Hubo muchos meses en que el CPEIP no tenía respuesta para un montón de situaciones. Entonces, entre que te dejaban en pausa o que te daban libertad de acción.

De igual manera, Sandra Soto considera que este tipo de cursos de formación estandarizados presentan limitaciones por este mismo carácter:

Yo creo que esa es la gran deuda, porque el CPEIP determina que hay un conjunto de necesidades, que es cierto, yo me imagino que harán encuestas y aplicarán instrumentos para conocer esas necesidades. Pero esas necesidades son diversas en las regiones, diversas en extensión, en temática, en modalidad, en formas de implementación. Entonces, estos modelos que son más bien estandarizados, yo creo que sirven para varias cosas, pero no son la tremenda solución. Yo creo que la solución pasa por que escuchen lo que los profesores necesitan.

En relación con el punto anterior, en el discurso del Dr. Gómez también encontramos una crítica al carácter estandarizado de estos cursos, así como de sus modelos formativos:

No, el CPEIP apunta a la masa y a toda la masa le aplica un mismo modelo formativo, no hay distinción. Es como, es lo que hacen los colegios también, porque siempre hablamos del aprendizaje flexible y de responder a las necesidades individuales del estudiantado y todo lo demás, pero a final de cuentas, en el aula el profe hace lo genérico no más. Para la masa. Esto es lo mismo, el CPEIP es lo mismo, apunta a la masa con un curso tradicional que apunta a un aprendizaje a lo más colaborativo (...)

Asimismo, Felipe Gómez critica al CPEIP porque considera que este se concentró principalmente en entregar ciertos contenidos específicos en sus cursos como señalamos anteriormente, cuando debió concentrarse más bien en otras habilidades o competencias:

Y ahí sí que yo creo que contribuyes al desarrollo profesional docente en la medida que tú contribuyes en entregarle al profesor herramientas para entender este nuevo marco metodológico. Tú cachai que estamos hablando de la docencia virtual y requiere otro marco, el uso de otras metodologías, de integrar otros recursos, y los profesores lamentablemente en

su formación de pregrado no, no recibieron esa formación. Y el Ministerio [Ministerio de Educación] yo creo que se equivocó. Ya, está bien en formarlos para cómo enseño o adecúo el currículum a la nueva realidad. Pero como te digo, falta la bajá [bajada] de cómo aborda una clase síncrona, independiente de la plataforma, ¿cierto? Si es Zoom, si es Meet [Google Meet], etcétera, porque tienen sus *tips* también po, ¿qué cosas puedo hacer? ¿Qué cosas no puedo hacer? ¿Cómo trabajar con el grupo? Y cómo trabajas con plataformas independiente de la plataforma, independiente si es Classroom [Google Classroom], Moodle, cualquiera. Yo creo que eso, eso faltó.

En tal contexto, el Dr. Gómez no está seguro que las formaciones iniciadas por el CPEIP hayan contribuido realmente en la transición a la ERT:

Pero no ha sido del todo lo que tú me preguntabas... No sé hasta qué punto han contribuido al desarrollo profesional de los profesores, algo que se ha hecho en forma tan intuitiva, sin orientaciones, sin guía o con guías muy paupérrimas.

Igualmente, el Dr. Gómez también tiene una interpretación que es crítica respecto de la libertad que el CPEIP le otorgó a los equipos ejecutores para la elección de los modelos formativos:

Entonces yo creo que cumpliendo ciertos estándares o ciertas orientaciones que son las que CPEIP propone, a mí me parece que es bueno que haya diversidad. Ahora así, yo creo que... y ahí yo tengo mis dudas, si realmente hay gente en el CPEIP que vela porque se cumplan estándares mínimos de la formación virtual o realmente los modelos pedagógicos que se proponen respondan a estas orientaciones que ellos tienen. Porque yo he visto cursos hechos por empresas, por ejemplo, y en realidad están como bien lejos.

Por último, en el discurso de Daniela Rojas encontramos una crítica al modelo formativo de estos cursos, por disponer de una modalidad de formación asincrónica:

Claro, todo asincrónico. Es decir, nosotros nunca estuvimos en contacto con los... a excepción de los tutores cuando tenían, digamos, foros. Pero tampoco hubo clases ni de reuniones así como tenemos ahora, sino que lo más sincrónico podía ser que se ponían de acuerdo en un horario y trabajaban en el foro. Pero no, nunca hubo un no, y habían, digamos, tenían WhatsApp y cosas así los grupos, pero no de así directamente. Que fue una de las cuestiones que se podría, digamos, integrar los cursos futuros, porque a veces hacía falta.

#### **C.4. Opiniones sobre los cursos semipresenciales que pasaron a ser 100% en línea**

Creamos esta subcategoría temática debido a que la experiencia del equipo ejecutor 4 no fue la misma que la de los otros -al tratarse de una adaptación de cursos semipresenciales-, y por lo mismo, el discurso valorativo sobre esta situación también difiere. Si bien ambos ejecutores describen un escenario de difícil implementación de los cursos, también señalan algunas ventajas otorgadas por la nueva modalidad 100% en línea.

En el caso del discurso de Raúl Miranda, quien describe el escenario del curso para el que no se recibieron instrucciones respecto de cómo hacer la transición, encontramos la siguiente apreciación:

Bueno, mi escenario no fue tan positivo. Costó mucho llegar al final del curso, entonces eso significaba que la participación era muy baja. Entonces, en ese sentido no tengo otra experiencia que explicar más que eso. O sea, fue muy difícil mantenerlos en el curso. O sea, ya con eso, cualquier intervención, teniendo foros de participación, teniendo línea de comunicación con el tutor, eran escasas (...) Entonces, en mi caso no fue tan positivo, pero yo creo que tiene que ver por la fecha, básicamente.

En el caso de Sandra Soto, quien nos habla de un curso ejecutado posteriormente y que recibió mayor soporte por parte del CPEIP, encontramos la siguiente referencia:

En mi caso, bueno, yo también tengo, todas las aulas que teníamos en matemáticas, tenían más de 30 personas inscritas, salvo una que tenía 28, pero no están participando el 100% de los profes. De hecho, ya tuvimos una baja importante. Como el curso partió en diciembre, hicimos la pausa de verano a marzo, ya no volvieron todos, definitivamente, que es algo que siempre ocurre. Y luego se cayeron hartos también, cuando... no es que a los profes lo golpeó súper fuerte la modalidad híbrida, para ellos era una locura.

Como se puede constatar, en ambos casos los cursos tuvieron muchas dificultades y problemas de ausentismo y finalización, que los ejecutores asocian principalmente a las problemáticas y cambios asociados a los diferentes momentos de la pandemia. De hecho, en el discurso de Raúl Miranda podemos encontrar explícitamente esta idea:

Y si te das cuenta, tenemos dos elementos distintos, pero que tienen un mismo resultado. Mi caso de implementación es al principio de empezar a adaptarnos a la pandemia, y por tanto significaba que los profes estaban con un agobio para saber cómo adaptarse a esa pandemia. La Sandra tuvo su implementación, de por medio la implementación híbrida, en donde los profes estaban justamente adaptándose ahí, pero que los agobió tanto que también provocó lo mismo, es decir, baja en la asistencia a los cursos. Entonces, son momentos en que los profes nos... como que los desorganizaron, les hicieron remezón y mientras estaban tratando de quietarse, nosotros seguíamos insistiendo con los cursos porque eso no para, no tiene un receso.

Por otro lado, estos ejecutores también notaron que ‘descomponer’ los talleres presenciales originales en clases sincrónicas semanales les resultó dificultoso en varios casos, debiendo muchas veces tener que adaptar el guion en las mismas sesiones, tal como señala Sandra Soto:

Y más allá del asunto, el tiempo, es que se te desarma la figura que tú tenías tan bien empaquetada, porque cada aula tiene distinto ritmo. Cada aula te pide distintas cosas y no es lo mismo juntarse una vez cada tres semanas que semana a semana. Entonces, el guion que tú tenías se te desarma bastante, y ha sido un trabajo bastante intenso por los tutores y con los megatutores de poder hacer todas las adaptaciones que han sido necesarias hacer, porque además a los profes les pasan muchas cosas semana a semana que tienen que ver, porque van aplicando inmediatamente con sus estudiantes.

Además, si bien estos ejecutores encuentran positiva la posibilidad de poder adaptar los cursos a la demanda docente, también señalan que se volvió algo dificultoso en virtud de la estructura rígida de estas instancias de formación, tal como expresa Sandra Soto:

Yo creo que ahí ha habido un tema que le juega un poco en contra a la planificación y le juega un poco en contra a las expectativas que muchas veces uno tiene de los cursos. Porque el CPEIP muchas veces quiere poner la expectativa en lo didáctico y en lo pedagógico, en las reflexiones, y está súper bien, pero por otro lado, creo que hemos ganado mucho con la conexión directa con la necesidad del profesor. Porque las necesidades del profe a veces son más básicas que esa discusión didáctico-pedagógica. Y hemos tenido que atender a eso, porque tú no puedes decirle: «No, lo siento mucho, porque esta semana tengo otro tema». Hay que resolver lo que es más urgente.

Asimismo, esta problemática estaría asociada a otro aspecto negativo, que es la dificultad de gestionar las sesiones sincrónicas en línea y la coordinación con los docentes, tal como señala Raúl Miranda:

Los tutores se organizaban días distintos, en horarios distintos y por tanto, pasaban cosas distintas. «Es que tuve que suspender porque resulta que los profes no llegaron, ni me avisaron, y por tanto la cambié para tal día» (...) Fue un elemento más desafiante en ese sentido y estuvimos mucho más atento. Coordinar con los megatutores qué eran las cosas que tenían que estar, de manera que ir entregando semana a semana esas opciones. Y esa directriz. Así que en ese sentido fue un poquito más, más cansador.

A pesar de las dificultades que enfrentaron, ambos ejecutores coinciden que esta nueva modalidad de cursos 100% en línea tiene ciertas ventajas. En primer lugar, Sandra Soto destaca las interacciones y el trabajo en grupo que se fomenta con las sesiones sincrónicas semanales, cosa que no pasaba con anterioridad:

Ah, bueno, lo que te iba a decir es que como dentro de las ventajas que yo también veo, porque no todas han sido dificultades. Los profes, como se ven semana a semana, tienen una relación mucho más cercana, se han formado como grupos de trabajo súper interesantes. Los profes trabajan de verdad, bueno, también conversan igual que los estudiantes cuando uno lo deja trabajando en grupo, pero trabajan súper bien y se han hecho grupos interesantes de trabajo (...) Entonces también eso ha sido un punto positivo que yo visualizo de la implementación. Que yo creo que desde mi perspectiva hay cosas que conservaría después de esta experiencia.

Igualmente, ambos están de acuerdo con que esta modalidad permite trabajar con un mayor número de docentes y con especialistas en las sesiones sincrónicas, cosas que no era posible con las sesiones presenciales, tal como señala Raúl Miranda:

Entonces vamos a tener un especialista en cada temática que va a participar en las sesiones sincrónicas, en algunas, que van a tener esta metodología un poco distinta. Esa es una ventaja que vemos de que se puede ampliar la mirada del profesor. El profesor habitualmente convive

con otros 30 sujetos en su aula virtual. En este caso va a poder convivir con un poco más también, que puede ser una ventaja, pensando en que siempre la diversidad te aporta.

#### **D. Principios o modelos de formación de los cursos del CPEIP creados para el contexto de pandemia**

En la medida en que hablábamos sobre los cursos que tenían que realizar, los ejecutores se refirieron a los diferentes principios o modelos de formación que los caracterizaban. Si bien algunos de estos eran particulares para cada grupo ejecutor, también encontramos algunos principios de formación compartidos por estos equipos. De esta manera, en nuestros análisis temático distinguimos entre las subcategorías: ‘dimensión: autodefiniciones del modelo de formación’, ‘dimensión: criterios de flexibilidad de los cursos’, ‘dimensión: rol del tutor’ y ‘dimensión: aprendizaje de saberes prácticos’.

##### **D.1. Dimensión: autodefiniciones del modelo de formación**

Cuando les preguntamos a los ejecutores respecto a cuáles eran los modelos de formación de sus cursos, recibimos respuestas bien diversas. En el caso del equipo ejecutor 1, Daniela Rojas nos señala que su equipo ejecutor consensuó algunos principios básicos para establecer el modelo de formación de sus cursos. Ahora bien, cuando le preguntamos explícitamente en qué consistía este modelo, nos indica que este es holístico, está centrado en el estudiante y que involucra un enfoque socioconstructivista a través de un aprendizaje flexible:

Bueno, es un modelo que está centrado en el estudiante. Primera cuestión, o sea. Y eso, aunque parezca digamos, pedestre, no es pedestre, porque teníamos que preocuparnos, por eso yo te decía, se rescata la experiencia del profesor y sus conocimientos previos. Dicho eso, además, no solo el estudiante, digamos del programa, sino del proyecto, digamos, de los estudiantes que eran del propio profesor, que a su vez era estudiante, ¿ya? Entonces es un modelo que es holístico, que es integrado porque involucra este enfoque más socioconstructivista a través de un aprendizaje flexible en el cual nos importa la persona y cómo aprende, y que esa persona que aprende sea el que va construyendo estos aprendizajes en su propio ritmo, ¿no?, porque por ejemplo en la plataforma en este caso no tenía cierre. Por lo tanto, la persona también iba trabajando de acuerdo a su ritmo en base, no es cierto, a las unidades.

En el caso del equipo ejecutor 2, Pedro Torres nos señala que los cursos tienen una metodología cuyo fin era entregarle herramientas prácticas a los docentes:

(...) la metodología que entregamos en los cursos para poder pasar este currículum priorizado a los docentes constaba de varias como elementos o recursos u objetos de aprendizaje, ¿ya?  
 (...) Una serie de elementos que hacían que el curso no fuese un curso muy teórico, si no que

fuese un curso eminentemente práctico enfocado hacia la clase. Entonces, al docente de lenguaje se le entregaban herramientas concretas.

Además, Pedro Torres agrega que estos cursos tienen el carácter dual de ser de autoestudio pero con un acompañamiento: “Era de autoestudio, pero con un acompañamiento, ¿ya?”.

Por su parte, en el caso del equipo ejecutor 3, Felipe Gómez nos señala que en su equipo ejecutor operan desde hace tiempo con un modelo de *e-learning* basado en las actividades:

Nosotros tenemos un modelo de diseño instruccional que ponemos al servicio de los cursos que hacemos, que está validado, que está publicado y que se basa en que trabajamos centrados en las actividades, y ese modelo es el que utilizamos, como te digo, en los cursos CPEIP.

## **D.2. Dimensión: criterios de flexibilidad de los cursos**

Esta subcategoría temática aparece en el discurso de Daniela Rojas y de Pedro Torres, quienes destacan la flexibilidad de algunos elementos de sus cursos. En el caso del discurso de Daniela Rojas, la flexibilidad parece ser un eje transversal a varios de los principios del curso. Al respecto, esta ejecutora señala, además de la idea de la pedagogía y el aprendizaje flexible que ya mencionamos, “que los procedimientos evaluativos fueran flexibles”, así como también “los metodológicos”.

Por su parte, Pedro Torres menciona que dado el contexto socioemocional de la pandemia, para su equipo es muy importante tener flexibilidad en término de las cargas de trabajo y de poder esperarlos cuando se retrasaban:

Constaba de, porque también considerando también el contexto de socioemocional, la carga horaria era bastante flexible (...) La persona que por ejemplo no podía estar al día, en cualquier minuto podía entrar al módulo si estaba rezagado, incluso revisar los módulos anteriores. Cosa de que fuimos lo más flexibles posible. Esto, la labor tutorial era muy importante porque nos encontrábamos con situaciones diversas donde de repente un docente me decía: «Lo que pasa es que no puedo avanzar porque estoy con, no sé po, revisando tales asignaturas». Ellas trabajan en los colegios entonces estaban con clase y además con su curso, entonces la disponibilidad de su tiempo era muy escasa. Entonces, entregarles más presión para decirles: «No, tienes que hacer el curso». El problema había que trabajarlo de forma muy delicada y con mucha comprensión, ¿ya? Y con mucho acompañamiento desde lo emocional.

### D.3. Dimensión: rol del tutor

Esta subcategoría temática aparece explícitamente en el discurso de Felipe Gómez y de Pedro Torres, quienes destacan el rol de los tutores para el desarrollo de sus cursos. Por un lado, el equipo ejecutor del Dr. Gómez considera que los tutores tienen una función esencial como articuladores de los cursos:

El rol del tutor nosotros lo creamos... creemos que es importante porque es la persona que al final articula todo lo demás. Tú haces un diseño con un experto, validado por el CPEIP y toda la cuestión, pero es el tutor el que lo pone en marcha (...). Puedes tener un curso espectacular, pero si el tutor no tiene las competencias, no tiene la formación, no funciona. Entonces todos nuestros tutores están formados en el curso de tutoría *online* que hacía el CPEIP, que lo dictábamos nosotros mismos, y es gente que tiene, la mayoría, bastante experiencia en el tema.

Por su parte, Pedro Torres destaca la labor de acompañamiento y de generación de discusión de los tutores:

Los tutores, su función básicamente era aclaración de dudas, acompañamiento, estar ahí generando algunas reuniones virtuales. Está muy presente en los foros generando discusión, cosa que generaba como comunidades de aprendizaje (...) Pero el rol del tutor, volviendo a tu pregunta inicial, es clave en todo esto, si él es el que tiene la interacción con los estudiantes. Un tutor que no sea activo, que no se conecte, etcétera, va a influir directamente en los niveles de deserción. Un tutor que no conteste las preguntas, ¿cachai?, todo eso afecta.

### D.4. Dimensión: aprendizaje de saberes prácticos

Esta subcategoría temática aparece en el discurso de tres equipos ejecutores y resalta la idea de hacer cursos que sean prácticos para que los docentes puedan aplicar lo aprendido directamente en sus prácticas pedagógicas.

En el caso de Dra. Rojas, nos encontramos con una metáfora sobre una 'caja de herramientas':

Entonces los profes estaban súper apremiados, necesitaban algunas propuestas concretas que ellos pudieran, pensamos nosotros, gatillarles otras propuestas, pero que fueran muy didáctico y muy práctico. No nos fuimos en una onda profunda académica porque nosotros sabemos que ellos saben y te van a decir: «Oiga, usted no me viene a enseñar». Y tienen toda la razón. Por lo tanto, lo que nosotros pensamos en ese respeto hacia el ejercicio docente y la experiencia, lo que nosotros te vamos a ofrecer son distintas alternativas, le llamamos la caja de herramientas, ¿no? De acuerdo a tu realidad eliges el martillo, el destornillador, no sé, el problema que tú tengas y eso lo usas. Esa fue la metáfora, digamos. Entonces yo le llamé la caja de herramientas y en esa caja de herramientas van distintos métodos, dispositivos. Usted tiene que atornillar, bueno, usa el destornillador, tiene que martillar, usa el martillo, tiene que hacer una resolución de problemas, bueno ahí tiene, ¿me entiendes? Fue un poco esa la idea, no dar recetas, dar propuestas.

Al igual que en el discurso de la Daniela Rojas, en el caso de Pedro Torres encontramos explícitamente la idea de que los cursos no podían ser muy académicos:

Una serie de elementos que hacían que el curso no fuese un curso muy teórico, si no que fuese un curso eminentemente práctico enfocado hacia la clase (...) La idea era que el docente terminara su curso y se quedara con algo, con algo que le sirva para su clase. Entonces la metodología en realidad era transversal para todos. Todos los cursos que hicimos constaban de ojalá herramientas concretas. Eso era como un poco la característica principal, más que teorizar mucho sobre qué tal materia versa sobre tal cosa, o una referencia muy bibliográfica, no, entregar ejercicios, entregar, digamos, no sé po, material que pudiese servirle para que el profesor en su clase pudiera aplicarlo.

Por último, en el discurso del Dr. Gómez, también podemos encontrar una noción semejante:

Entonces nosotros hacemos que el profesor haga cosas para comprender los contenidos que se le quieren enseñar, pero que también haga cosas para generar instrumentos para, o material para enseñar después esos contenidos, o para reflexionar sobre la enseñanza de esos contenidos.

## **E. Reflexiones sobre otras maneras de hacer DPD en pandemia**

Cuando les preguntamos a los ejecutores respecto a cómo hubiesen pensado u organizado los procesos formativos en pandemia y sobre qué opinaban respecto a otros tipos de instancias de formación (como las comunidades de aprendizaje), nos respondieron diferentes tipos de cuestiones que abordaremos en este apartado. Estas quedaron agrupadas en nuestro análisis temático en las siguientes subcategorías: ‘posturas a favor del uso de otros modelos de formación en pandemia’ y ‘posturas a favor del uso de otros principios o contenidos de formación en pandemia’.

### **E.1. Posturas a favor del uso de otros modelos de formación en pandemia**

En el discurso de varios de los ejecutores encontramos comentarios que se posicionan a favor de la organización de otras instancias de formación en tiempos de pandemia, si bien algunos de ellos lo matizan también, dadas las dificultades que estas pueden acarrear.

En el caso del equipo ejecutor 1, Daniela Rojas considera que las comunidades de aprendizaje pueden ser instancias de formación muy valiosas y factibles de hacer en pandemia:

Bueno yo creo que, a mí lo que en temas de formación me parece que conformar lo que llamamos comunidades de aprendizaje son tremendamente enriquecedoras (...) De hecho, yo creo que es más factible ahora porque tú estás en tu casa y te tienes que conectar, antes tenías que trasladarte. O sea, supongamos que nos quedamos de juntar en la escuela tanto los

profesores de la comuna X (...) te tienes que trasladar, de repente te da más lata, pero cuando uno está en la casa y tiene que apretar el *link*, de pronto pudiera ser un elemento, digamos, más factible de poder trabajar en línea, ¿te fijas?

Ahora bien, la Dra. Rojas también reconoce las dificultades de este tipo de instancias:

Entonces, eso existe pero depende mucho de la realidad de cada colegio, de cada liceo, de cada escuela. Como te digo, estos métodos y estos, existen, nosotros no lo inventamos, y además el Ministerio [Ministerio de Educación] lo promueve. El tema es que las escuelas, en sus propias realidades no lo gestionan muchas veces, son muy pocos los que están abiertos a estos cambios.

En el caso del equipo ejecutor 2, el Dr. Gómez nos señala que está de acuerdo con incorporar diferentes modelos de formación, destacando por ejemplo la mentoría:

No, yo creo que todo. Es que son innovaciones y hay que estarlas mirando. Todas sirven. Habrá que ver cuáles son los resultados, los aportes. Están ahora, está muy de moda también, no sé si hay cachado, el tema de la mentoría ((el entrevistador asiente)). Entonces ahí... ese también es un modelo de acompañamiento para insertar a los docentes en el ámbito educativo, que obviamente desarrolla, les ayuda a desarrollar otras competencias (...) Entonces, para introducirlos en el tema virtual, también sería interesante. Entonces, fuera de lo que tu decías, yo le echaría un vistazo al tema de las mentorías.

Por su parte, Pedro Torres nos habla sobre el sector privado y destaca la posibilidad de innovar desde diferentes instancias o modelos, enfatizando además el rol de las nuevas tecnologías. A su vez, este ejecutor critica las estructuras más rígidas del sector público:

O sea, mientras tú más puedas generar gestión del conocimiento en el fondo, y buscar diferentes formas de poder entregar recursos, entregar herramientas a los grupos objetivo que tú te quieras dirigir, siempre va a ser un aporte. Desde el mundo privado se producen muchas más instancias para poder generar eso, ¿ya? Ya saliendo un poco de lo que es el proyecto mismo del CPEIP, en el ámbito privado uno puede ver diferentes formas de poder brindar conocimiento a las personas, entregando desde realidad virtual hasta generar comunidades de aprendizaje a través de gestión del conocimiento (...) Para eso la tecnología ha sido fundamental, y como te digo, en el ámbito privado tú puedes ver desde animación 3D, formatos de capacitación distintos, utilizando el formato de gamificación (...) Pero claro, el mundo público es un poquito más en ese sentido, va más atrás, digamos, porque tiene estructuras más rígidas que el mundo privado no tiene (...)

## **E.2. Posturas a favor del uso de otros principios didácticos u objetivos de formación en pandemia**

Esta subcategoría temática aparece en los discursos de Pedro Torres y de Felipe Gómez, los que van a proponer respectivamente ciertos principios o contenidos para la formación en pandemia. En primer

lugar, Pedro Torres nos indica que hay que mejorar la simpleza en la entrega de recursos, desde una filosofía centrada en el usuario:

Entonces, si tú me preguntas qué es lo que siempre hay que mejorar, la simpleza de cómo tú entregas los recursos, ¿ya?, que ojalá que el consumo de información, de cursos o de cualquier instancia formativa sea lo más simple y centrada en el usuario, eso yo creo que es una filosofía que nunca debe perderse.

Por su parte, en el discurso de Felipe Gómez, teniendo como referencia las críticas que anunciamos en el apartado C.3. y su propuesta de cursos del apartado A.2., propone que habría que formar a los docentes para diferentes elementos asociados a la educación en línea (evaluación, herramientas a utilizar, participación de los estudiantes, etc.):

Yo creo que lo que habría que formar es lo que te decía recién. En cómo se aborda la docencia en estos espacios, qué elementos son distintivos, qué herramientas puedo utilizar, en qué momento y de qué forma. Cómo se aborda la evaluación también en estos espacios, eso también es un tema interesante. Cómo se aborda la evaluación y el tema de las metodologías, es decir, que metodologías son más pertinentes, cómo lo hace el profe para no estar todo el rato hablando, sino que generando instancias donde los estudiantes puedan participar, etcétera. Cómo lo hace para transformar cosas que antes hacía en forma síncrona a un formato asíncrono. Entonces, lo que nosotros hacemos básicamente, plataforma es un tema, ¿cierto?, pero no se agota ahí, sino que, ¿qué otras herramientas hay para generar recursos multimediales que pueda utilizar yo en mi clase?

## **F. La proyección al futuro del DPD**

Esta subcategoría la encontramos explícitamente en el discurso de tres de los equipos ejecutores, habiendo proyecciones al futuro con diferentes niveles de generalidad. La proyección al futuro más específica en términos de formación docente la encontramos en el discurso de Sandra Soto, quien señala que el CPEIP debería buscar nuevas maneras de realizar DPD:

Bueno, ahí estamos igual requete simplificando el tema de la formación docente, José. Porque igual está súper estudiado que los profes, esta modalidad como súper, como de entrenamiento es una forma efectivamente rápida que tienen los gobiernos de implementar capacitación docente, pero los resultados son bastante... del impacto, siempre son bastante bajos. Entonces, ¿qué es lo que esperaríamos también más del CPEIP? Otro tipo de acciones que sean tipo investigación-acción, entregarle herramientas a los profes para que puedan hacer investigación de su propia práctica. Otras cosas que queden mucho más, digamos, que genere mucho más aprendizaje, aprendizaje mucho más situado y que de verdad resuelva la necesidad que los profesores tienen en sus propios centros escolares. Así que lo ideal no serían solo cursos, o sea, el curso es una herramienta.

Por su parte, Felipe Gómez hipotetiza que en la FID del futuro los docentes probablemente van a aprender sobre la enseñanza en espacios virtuales:

Y después hay que formarlos para hacer docencia en espacios virtuales, utilizando distintas herramientas (...) Porque en el fondo son competencias que, a lo mejor, en el futuro, los cabros que están estudiando pedagogía hoy día van a adquirir en la universidad y las van a tener, pero todos estos profes que están en sistema no las tienen, si nadie los formó para ser docentes en espacios virtuales, los formaron para ser docentes en espacios presenciales.

Por último, Daniela Rojas destaca la necesidad de asegurar el acceso de los diferentes miembros de la comunidad educativa a la tecnología, enfatizando además la importancia de formar tanto a los docentes como a los estudiantes para la educación híbrida o en línea para los contextos de emergencia:

Pero frente a esta crisis, de esta magnitud, de prácticamente 2 años y que no sabemos qué va a pasar a futuro, hay que repensar una educación mixta una educación híbrida o una educación *online* para situaciones de crisis y de emergencia como esta. Y por lo tanto, yo creo que hay que generar políticas públicas que den garantía, así como hay escuelas gratuitas, de cómo se llega a todos los niños y las niñas de todo el país con acceso para que todos puedan estudiar. Eso yo creo que es una lección que el Ministerio [Ministerio de Educación], el Estado se va a tener que hacer cargo no más. En China, por ejemplo, lo hicieron.

### **G. El rol de las tecnologías en el DPD en pandemia**

La selección de las tecnologías utilizadas para los cursos del CPEIP no fue un ámbito muy desarrollado discursivamente por parte de los ejecutores, en la medida en que la modalidad de formación estaba delimitada por el contrato y por la plataforma utilizada por el CPEIP (el LMS Moodle). Al respecto, los equipos ejecutores 1, 2 y 3 mencionan principalmente la utilización de cápsulas de vídeo, de documentos de apoyo en PDF y de la tecnología del foro de debate para la participación asincrónica. Por otro lado, en el discurso del equipo ejecutor 4, la utilización de las videoconferencias como tecnología tiene un rol más importante discursivamente en la medida en que se asocia directamente a la transición a la modalidad 100% en línea -permitiendo reemplazar los talleres presenciales-, tal como señala Raúl Miranda:

Para eso tuvimos que hacerle un ajuste al curso, de manera que pudiéramos levantar una propuesta que tenía semipresencialidad, y cómo transformar todo lo que era semipresencial en estas situaciones sincrónicas, que lo llamamos, ¿cierto?, en donde se reúnen en una vía Zoom, y allí poder realizar actividades similares u otras para poder mantener los contenidos y los objetivos que se persiguen en el curso (...)

Desde este punto de vista, al igual que en el caso del discurso de los expertos, consideramos que en el caso del equipo ejecutor 4 también aparece esta idea de las tecnologías como medios para un fin, que en esta ocasión, sería el de permitir la interacción sincrónica en una modalidad virtual.

#### **4.4. Discusión de los resultados**

Los resultados que hemos obtenido en los apartados anteriores incluyen una gran variedad de temáticas, categorías y discursos sobre el DPD en tiempos de pandemia. En consideración de lo anterior, en esta sección destacaremos cuáles son las dimensiones más tematizadas por los diferentes registros que hemos analizado y procuraremos dar cuenta de la multiplicidad de voces que hemos encontrado en relación con algunos de estos tópicos principales. De esta manera, pretendemos seguir el consejo de la Dra. Ávalos:

Vas a ver, vas a ver matices en las opiniones, vas a ver... o diferencias grandes o bien, visiones de la enseñanza que piensan que todo va a volver a ser como era antes. Bueno, yo creo que eso es lo que tienes que tomar. Tienes que como que, agrupar. Va a llegar un momento que cuando mires todas tus notas y todas tus cosas, vas a ver las categorías que salen de eso (...) Porque yo creo que el tema es entender que no hay respuestas como absolutas. No hay verdades absolutas, y se pueden depender de la situación actual (...) Hay un proceso de aprendizaje, hay ciertas cosas que resaltan versus otras. Pero yo creo que lo peor que tú puedes hacer es salir con un trabajo que dice esto es lo que habría que hacer de aquí pa adelante.

##### **A. La comprensión del DPD**

La comprensión del DPD es un eje central de nuestra investigación, por lo que en esta sección es fundamental profundizar en esta dimensión. Ahora bien, nos parece interesante constatar desde el principio que la comprensión del DPD se vincula con una dimensión temporal de los procesos formativos, en narrativas que distinguen entre el pasado de la formación docente, el DPD en pandemia y una proyección hacia el futuro de la formación docente. Por lo mismo, a continuación, examinaremos cómo los expertos, los ejecutores y los académicos comprenden el DPD, tomando como referencias estas tres temporalidades respectivas.

##### **A.1. La evaluación del pasado del DPD: el pasado como carencia**

Al momento de analizar de manera conjunta nuestra NR con el análisis temático de los expertos y de los ejecutores, notamos la existencia de una dimensión narrativa o de comprensión que aparece con regularidad, que es la de entender el pasado como el causante de la actual falta de competencias, habilidades o conocimientos de los docentes respecto a determinadas temáticas. Más específicamente, esta manera de entender el DPD señala que los procesos de formación en el pasado no le dieron mucho énfasis a las competencias digitales y a la enseñanza en línea, así como, en menor medida, al ámbito de la gestión de crisis y al ámbito socioemocional. En resumidas cuentas, esta comprensión

del DPD previo asume que los docentes al momento de enfrentar la pandemia no tenían o tenían poca formación para estas temáticas, por lo que había que enfrentar esta situación por medio de la realización de diferentes capacitaciones o formaciones para ayudarlos a confrontar la ERT.

En cuanto a la NR, esta comprensión del DPD aparece en las subcategorías de ‘publicaciones teóricas o reflexivas sobre la educación en pandemia’ y de ‘investigaciones que tematizan el DPD en pandemia’, en aquellas dimensiones que enfatizan la carencia de formación del profesorado para el uso de las tecnologías para la educación, para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT (véase la dimensión A de las secciones 4.1.1. y 4.1.3. de la NR).

Por su parte, tanto en el caso de los discursos de los ejecutores como de los expertos aparece igualmente esta idea de una carencia de formación para el uso de las tecnologías para la educación, para la educación a distancia, para la educación en línea o para la ERT. De igual manera, en el caso de los expertos también se hace alusión a una carencia de formación para el ámbito de la gestión de crisis y para el ámbito socioemocional, especialmente en el discurso de la Dra. López de Lérica.

Por último, nos parece importante mencionar que en el discurso de algunos de los expertos también aparece una suerte de justificación que busca matizar estas carencias de formación y que hemos nombrado como ‘discursos que justifican la carencia de formación de los docentes’ (véase la categoría B.2. del análisis temático de los expertos). Si bien este tipo de discurso no fue muy desarrollado, creemos que esta clase de razonamiento habría que entenderlo dentro de un contexto mayor en el que se suele culpar a los docentes de muchas de las problemáticas del mundo educativo -y no al sistema educativo-, así como de una visión del DPD como déficit del cual estos expertos se podrían estar intentando desmarcar. Sin embargo, dado lo limitado de las referencias, no podemos ir más adelante con esta reflexión, por lo que habría que profundizar más en esta temática en futuras investigaciones.

## **A.2. El DPD en pandemia: múltiples comprensiones del DPD**

Al momento de analizar de manera conjunta nuestra NR con el análisis temático de los expertos y de los ejecutores, notamos la existencia de diferentes maneras de pensar, planificar y comprender el DPD. Si bien de una u otra manera todos estos discursos responden principalmente a las interrogantes de cómo realizar el DPD en pandemia y de qué objetivos de formación deben tener las instancias de DPD en pandemia; en definitiva, distinguimos la existencia de diferentes tipos de comprensión del DPD en términos de objetivos y contenidos de formación, de modelos de formación, de modalidades de formación, pero también en virtud de la originalidad de las propuestas (iniciativas de DPD que

fueron digitalizadas para la pandemia, iniciativas de DPD que están basadas en espacios de DPD preexistentes o iniciativas originales de DPD). En consideración de lo anterior, en este apartado expondremos las principales formas de comprensión del DPD en pandemia que pudimos identificar a partir del material producido en las secciones anteriores. Por lo demás, nos parece menester mencionar que las categorías que propondremos a continuación no pretenden ser mutuamente excluyentes, sino que en algunos de los discursos o instancias de formación que hemos analizado puede haber superposición en más de una de estas.

### **A.2.1. Iniciativas de DPD digitalizadas en pandemia: la continuación de la formación por otros medios**

Las iniciativas de DPD digitalizadas corresponden a instancias de formación que fueron pensadas para realizarse con anterioridad al contexto de pandemia, por lo que debieron ser adaptadas para realizarlas de manera virtual. En el caso de nuestra NR, los dos textos que abordaron este escenario se enfocaron en explicar cómo se realizó el proceso de tránsito de la instancia presencial a la instancia virtual, dando cuenta de los modos y modalidades de formación y de las herramientas tecnológicas involucradas en tal adecuación (Grover et al., 2020; Faherty et al., 2020). Por otro lado, en ambos casos el contexto de pandemia no parece haber alterado significativamente los objetivos de formación ni los contenidos enseñados.

En el caso de los dos equipos ejecutores que debieron transformar sus cursos semipresenciales en cursos 100% en línea, notamos una situación similar a lo señalado en el párrafo anterior, predominando en el discurso de ambos la idea de que los cambios pasaron principalmente por transformar las instancias presenciales en varias sesiones sincrónicas realizadas por videoconferencia. Si bien en el discurso del equipo ejecutor 4 aparecen ciertos cambios en el desarrollo de estos cursos asociados a los espacios de escucha que sucedían en las sesiones sincrónicas realizadas por videoconferencia, a la vez que se alude a ciertas estrategias suplementarias pensadas para ayudar a los docentes en la enseñanza en línea, se deja en claro que lo fundamental continuó siendo el cumplimiento de los objetivos formativos preestablecidos por el CPEIP.

Por todo lo anterior, entendemos que este tipo de instancias de DPD mantiene los objetivos de formación y los contenidos de los programas, permitiendo la continuación de la formación preestablecida mediante otros medios tecnológicos. Dicho de otra forma, el DPD en estos casos se puede comprender principalmente como una continuación de la formación preestablecida y sus

respectivos objetivos de formación, que se ajusta a un formato virtual mediante las herramientas tecnológicas y las modalidades de formación que los organizadores consideran más oportunas para tales fines.

Ahora bien, la pregunta que nos hacemos respecto a estos cursos es si al producirse esta digitalización, es decir, al cambiar el modo y/o la modalidad de la formación y el contexto de estos cursos, ¿se mantiene realmente inalterado el programa de formación preestablecido o, por el contrario, se ven afectados sus resultados finales y el aprendizaje logrado por parte de los estudiantes? Lo señalado por el equipo ejecutor 4 nos abre la posibilidad de reflexionar al respecto, ya que si bien el objetivo de formación y los contenidos pueden mantenerse relativamente inalterados, la mayor apertura a las discusiones sobre las dificultades de la práctica de los docentes en pandemia que se posibilitó por las sesiones semanales sincrónicas y la posibilidad de compartir con un grupo de estudiantes con que se interactuaba con cierta regularidad y cercanía -lo que no se daba en los talleres presenciales de las instancias semipresenciales originales-, son elementos no menores cuyo efecto habría que seguir estudiando en futuras investigaciones.

### **A.2.2 Iniciativas basadas en espacios de DPD preexistentes: nuevos objetivos de formación**

Estas iniciativas formativas aprovecharon espacios de DPD preexistentes y facilitaron diferentes tipos de formaciones asociadas al contexto de pandemia (Titu et al., 2020; Moorhouse et al., 2020; Lee y Teo, 2020; Rap et al., 2020). Es interesante notar que esto implicó en algunos casos una continuación con lo preexistente en términos de modalidades de formación y tecnologías, como en el caso de Titu et al. (2020) y su prototipo de comunidad en línea llamada APTeach, mientras que en otros significó una transición total desde de lo presencial a una modalidad remota, como en el caso del servicio de apoyo profesional remoto con base en la escuela (*remote school-based professional support*) de Moorhouse et al. (2020). Independiente de lo anterior, estas instancias de formación comparten el hecho de haber adecuado sus objetivos de formación o sus contenidos enseñados a partir de las necesidades de los docentes en pandemia, incluso habiendo realizado diferentes instancias de investigación que les permitieran profundizar en las problemáticas del profesorado.

En lo específico, el contexto de pandemia afectó de la siguiente manera a estas iniciativas: en el caso del Titu et al. (2020), se potenció una comunidad en línea de docentes de Ubicación Avanzada de Química que se había creado en el 2019 y, tras estudiarse las prioridades y necesidades de sus miembros, se organizaron diferentes talleres sobre herramientas para la transición a la educación en

línea y sobre cómo abordar virtualmente algunos contenidos pedagógicos relativos a esta disciplina, entre otros elementos; en el caso de Moorhouse et al. (2020), los docentes asesores debieron hacer una transición hacia un servicio de apoyo profesional remoto, recolectando información sobre las necesidades de las escuelas y preocupándose de compartir sugerencias y soluciones pedagógicas a problemas comunes de la enseñanza en línea y de alentar a los docentes a experimentar con estas prácticas innovadoras; en el caso de Lee y Teo (2020), se digitalizó el DPD de un grupo de docentes de preescolar que utilizaba el enfoque de construcción de conocimiento por medio del uso de videoconferencias y del software Knowledge Forum, lo que les permitió compartir lecciones y discutir respecto a problemas de la práctica en tiempos de pandemia; en el caso de Rap et al. (2020), se difundieron materiales específicos creados para la pandemia (guías, tutoriales) que fueron creados tras un enfoque basado en la investigación (*research-base approach*) en una red de comunidades de aprendizaje profesional y en sitios gubernamentales.

Por último, nos parece importante mencionar que no encontramos este tipo de comprensión del DPD en nuestros datos sobre el contexto chileno, por lo que no podemos hacer extensible esta categoría en principio a nuestro contexto nacional. Al respecto, cabe preguntarse si existió en nuestro país algún tipo de institucionalidad de formación docente que tenga un funcionamiento permanente y que haya podido tener una experiencia o comprensión similar del DPD en tiempos de pandemia.

### **A.2.3. El DPD en pandemia como formación para la enseñanza de herramientas tecnológicas, para la educación en línea o para la ERT: formación contextualizada**

La gran mayoría de los textos incluidos en la NR, así como la mayor parte de los discursos de los participantes de nuestro estudio, pueden agruparse dentro de esta categoría de comprensión del DPD. En estos textos o discursos las formaciones son pensadas como instancias para ayudar a los docentes a instruirse en el uso de determinadas herramientas tecnológicas o bien para la enseñanza de elementos pedagógicos para la educación en línea o para la ERT<sup>19</sup>.

Un primer grupo de discursos que se pueden incluir en esta categoría son los de aquellos textos de la NR que clasificamos como ‘El DPD en pandemia se puede orientar a través de adaptaciones de propuestas o marcos para la educación en línea o para el DPD para la OBL’. Estos textos son aquellos que se presentan como de ‘respuesta’ a publicaciones anteriores (An, 2021; Lockee, 2021; Abaci et

---

<sup>19</sup> Si bien consideramos que algunos los cursos de formación del CPEIP podrían ser considerados en esta sección, decidimos no incluirlos al desarrollar una categoría propia para ellos.

al., 2021; Portillo y Lopez de la Serna, 2021; Tabor, 2021; Stefaniak, 2021) y proponen modificar respectivamente el marco de Philipsen et al. (2019), el marco de Lee y Hannafin (2016) o el método heurístico de Nacu et al. (2018). Lo interesante es que si bien todos estos proponen modificar o revisar empíricamente estas propuestas o marcos -para adecuarlos para el nivel escolar, para que incluyan habilidades y competencias más específicas, para que los docentes incorporen un rol que asuma las dificultades de los estudiantes para el ingreso y el uso de los recursos virtuales, etc.-, todos consideran que estos pueden ser utilizados en tiempos de pandemia para orientar los procesos formativos.

En segundo lugar, esta manera de entender el DPD también aparece en algunas de las iniciativas de DPD originales de nuestra NR, donde los objetivos de formación suelen estar relacionados con este ámbito: el taller descrito por Gomes y Wadhwa (2020) tiene por objetivo formar a los docentes con conocimientos de herramientas técnicas virtuales y de estrategias pedagógicas centradas en el alumno; el curso descrito Campos y Pereira (2020) tiene por objetivo formarlos en elementos de educación y comunicación en línea, modelos pedagógicos virtuales, evaluación digital, etc.; el curso descrito por Santo y Lima (2020) tiene por objetivo formarlos en la implementación de secuencias didácticas en Google Classroom. En los tres casos podemos señalar que se trata de formaciones cortas (4 semanas, 3 semanas y 34 horas respectivamente) que pretenden aportar con herramientas o conocimientos específicos a los docentes. Asimismo, esta manera de entender el DPD también aparece recomendada o sugerida como contenido en varias de las investigaciones que tematizan el DPD en pandemia (véase la dimensión D del apartado 4.1.3. de la NR).

En tercer lugar, esta manera de entender el DPD está presente tanto en el discurso del Dr. Sánchez como en el del Dr. Gómez. Por un lado, el Dr. Sánchez indica que se debe formar a los docentes en el uso de LMS, pero con ciertas adaptaciones que se deben considerar en virtud del contexto de emergencia. Por su parte, el Dr. Gómez propone formar a los docentes respecto a cómo diseñar entornos virtuales de aprendizaje, destacando la importancia de la evaluación, de la participación de los estudiantes, entre otros elementos. Si bien difieren en sus propuestas, ambos enfatizan la importancia de ir más allá de la sola enseñanza de determinadas herramientas tecnológicas y de pensar la educación en línea desde una perspectiva más amplia -considerando su propia epistemología, teoría, didáctica, etc.-, a la vez que la diferencian de la ERT.

En definitiva, en esta categoría el DPD se entiende como una formación contextualizada para la enseñanza de herramientas tecnológicas o de habilidades, competencias o conocimientos para la enseñanza en línea o remota. Si bien en los textos de ‘respuesta’ estas adecuaciones están explícitas, en el caso de las demás formaciones de la NR estas aparecen de manera más implícita, entendiendo

que resultan ser formaciones 100% en línea producto de la situación de pandemia y además que se trata de formaciones más bien acotadas para necesidades específicas asociadas a este contexto. En el caso del Dr. Sánchez, esto se asocia además con adecuaciones en la flexibilidad de las formaciones (duración y contenidos más importantes), en la metodología de la enseñanza y en la evaluación.

#### **A.2.4. El DPD en pandemia como formación basada en las necesidades de esta emergencia: contexto socioemocional, nuevas identidades y nuevos roles docentes**

La pandemia del COVID-19 tuvo una serie de consecuencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje que van más allá del mero hecho de la transición forzada a una educación remota mediada por tecnologías. En relación con la anterior, en esta categoría se incluyen todos aquellos discursos que enfatizan objetivos de formación que los expertos, ejecutores o investigadores asocian directamente a otras necesidades específicas que surgen en este contexto de pandemia y que fueron diagnosticadas por los especialistas o demandadas directamente por los docentes<sup>20</sup>.

En cuanto a las nuevas necesidades de DPD, la más referenciada es aquella relativa a las formaciones para que los docentes puedan afrontar el contexto socioemocional asociado a la pandemia, siendo que este ámbito ha sido muy afectado tanto para el caso de los docentes como de los estudiantes y sus familias. En el texto de Darling-Hammond y Hyler (2020) se habla por ejemplo de ayudar a los docentes para que puedan satisfacer las necesidades socioemocionales y académicas de los estudiantes; en el artículo de Atilés et al. (2021) se habla de la importancia de formar al profesorado para desarrollar algunas habilidades básicas para abordar problemas de salud mental y de trauma de los estudiantes, así como para poder gestionar su propio estrés. Por lo demás, nos parece menester mencionar que esta manera de entender el DPD no se presenta en oposición a las otras categorías descritas y de hecho aparece en ocasiones como un complemento a la señalada anteriormente (A.2.3.). Un ejemplo de esto último es el taller descrito por Pozo-Rico et al. (2020), que tiene por objetivos de formación tanto la gestión del estrés y del *burnout* laboral como el desarrollo de las competencias y uso de las TIC para apoyar la enseñanza y el aprendizaje. Por último, es importante considerar que el contexto socioemocional también fue mencionado por algunos de los expertos que entrevistamos, como en el caso de la Dra. López de Lérída y de la Dra. Ávalos.

---

<sup>20</sup> Si bien consideramos que algunos de los cursos de formación del CPEIP podrían ser considerados en esta sección, decidimos no incluirlos al desarrollar una categoría propia para ellos.

En segundo lugar, otra dimensión temática que fue diagnosticada como necesaria por algunos textos de la NR fue el tema de la inclusión de los nuevos fenómenos identitarios y de las creencias profesionales de los docentes en los procesos de formación en pandemia, especialmente en aquellos relativos a la categoría de ‘propuestas o adaptaciones de marcos, directrices o iniciativas específicas de DPD para el contexto de pandemia’ (véase el apartado 4.1.2. de la NR). De igual manera, esta dimensión también fue abordada de manera explícita por el Dr. Chávez, quien enfatiza la importancia del proceso de construcción de la identidad virtual de los docentes en el contexto de pandemia.

En tercer lugar, si bien en muchos de los textos y discursos que hemos analizado subyace la idea de formar a los docentes para los nuevos roles que adquirieron en contexto de la ERT, a su vez esto aparece más desarrollado y explícito en algunos de los textos que hablan sobre la necesidad de nuevos roles docentes específicos. Un ejemplo de esto sería cuando Stefaniak (2021) propone que los docentes deberían formarse para adoptar el rol ‘defensor’ (*advocate*), que rescata la importancia de que estos tengan en cuenta las dificultades de los estudiantes para el ingreso y la utilización de los recursos virtuales. De igual manera, consideramos que Almodóvar-López et al. (2020) también serían un ejemplo de esto, al sugerir que las nuevas formaciones consideren de manera explícita el trabajo con las familias y las comunidades.

Por último, nos parece importante mencionar que estos objetivos de formación que mencionamos son tematizados de una u otra manera en la literatura de la EiE que hemos reseñado en el marco conceptual. A nuestro criterio, la mayor diferencia aparece en la idea de la formación de la identidad virtual para el contexto del COVID-19, que no es un fenómeno que se tematiza mayormente en la literatura que hemos consultado y que nos habla de las particularidades de la formación en contexto de la ERT.

#### **A.2.5. El DPD en pandemia como formación con contenidos contextualizados y modalidades diferentes, pero con continuidad en los modelos o principios de formación**

Esta manera de comprender el DPD se desprende partir del análisis de los discursos de algunos de los expertos, los que entienden al DPD como un espacio interactivo de formación entre pares y que al momento de pensar la formación en pandemia hicieron una derivación de esta lógica, en lo que llamamos como ‘aplicación de los principios regulares de comprensión del DPD en el caso de la pandemia’ (véase categoría C.3.1. del análisis temático de los expertos).

Esta manera de comprender el DPD aparece en primer lugar en el discurso de la Dra. Ávalos, quien considera que la formación en pandemia tiene que escaparse de la visión del DPD como déficit (Ávalos, 2007) y priorizar instancias formativas tales como los seminarios de intercambio y las comunidades de práctica. De esta manera, si bien la Dra. Ávalos reconoce la necesidad de cambiar la modalidad de formación para incluir las videoconferencias y que éstas incluyen nuevos objetivos de formación asociados a la pandemia (como pueden ser el tema de las competencias digitales y socioemocionales de los docentes), lo central de su discurso apunta a evitar que esto se realice por medio de instancias de formación que sean de transmisión de contenidos -como los cursos del CPEIP- y a sugerir que esto se haga por medio de espacios interactivos y colaborativos de formación.

En segundo lugar, esta manera de entender el DPD aparece también en el discurso del Dr. Chávez, quien como explicamos anteriormente, tiene una manera de entender la formación docente que está ligada a su forma más amplia de entender el fenómeno del aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural y de la conformación de las identidades docentes. De esta manera, el DPD en pandemia es entendido por este especialista como una formación que debe realizarse por medio de instancias interactivas y colaborativas de formación -como las comunidades de aprendizaje-, en la que los docentes deben resolver problemas de la práctica entre ellos -con la ayuda de mentores- y forjar la nueva identidad virtual asociada al contexto de pandemia.

#### **A.2.6. Los cursos de formación del CPEIP: una formación 100% en línea, asincrónica, flexible y basada en la entrega de conocimientos prácticos, que surge como respuesta a las necesidades de los docentes chilenos en pandemia**

Si bien los cursos de formación del CPEIP comparten ciertos elementos con algunos de los apartados precedentes, estos poseen a su vez suficientes especificidades como para caracterizarlos en una categoría separada. Por lo mismo, a partir de lo señalado por los diferentes ejecutores y por la Dra. Lagos, ahora procederemos a examinar los aspectos que a nuestro criterio permiten entender cómo es que el CPEIP concibió estos cursos de formación. A su vez, nos parece importante señalar que lo que afirmaremos es aplicable principalmente al caso de los cursos de priorización curricular y de contexto socioemocional, que fue aquello de lo que más nos hablaron los expertos<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Los equipos ejecutores 1, 2 y 3 participaron de los cursos de priorización curricular y de contexto socioemocional de los diferentes niveles educativos de los docentes. Por el contrario, respecto a los cursos de 'Descubrir el mundo de Internet y su uso educativo', 'Herramientas y recursos digitales' y 'Transforma tu clase

En primer lugar, podemos señalar que el curso de priorización curricular y contexto socioemocional nace según la Dra. Lagos de la necesidad de explicar el currículum priorizado por la UCE (2020a), siendo que este no era del todo autoexplicativo, así como de una necesidad diagnosticada por parte del CPEIP de apoyar a los docentes en este difícil contexto socioemocional, que estaba además basada en la revisión de literatura científica. En ese sentido, esta instancia de formación fue en primer lugar pensada como una respuesta a las necesidades de los docentes chilenos en pandemia, lo que como señalamos previamente (véase categoría C.2. del análisis temático de los ejecutores), sería algo con lo que algunos de los ejecutores estarían de acuerdo en virtud del interés de los docentes por estos.

En segundo lugar, esta formación fue pensada para ser 100% en línea, asincrónica y realizada dentro del LMS del CPEIP, lo que determinó desde el inicio la modalidad formativa del curso. Según la Dra. Lagos, la idea de concebirlos 100% en línea responde obviamente al contexto de pandemia, mientras que la idea de la asincronía se relaciona principalmente con el hecho de hacerlos accesibles para la mayor cantidad de docentes. Asimismo, la asincronía también fue pensada para darle mayor flexibilidad a los cursos, como veremos a continuación.

Considerando que los docentes podían tener escasa disponibilidad temporal y horaria en pandemia y con el objetivo de facilitar el acceso masivo del profesorado, estos cursos fueron también pensados para seguir un criterio de flexibilidad. Según la Dra. Lagos, la idea de dotar a los cursos de cápsulas con vídeos y de documentos de apoyo con sus contenidos esenciales fue pensada para permitirle a los docentes de poder seguir el aprendizaje según sus propias temporalidades y armando su propio currículum según sus necesidades de aprendizaje. Por su parte, este criterio de flexibilidad también lo encontramos en el discurso de los ejecutores, quedando plasmado en la categoría D.2. del análisis temático: en el equipo ejecutor 1 la flexibilidad era un eje transversal a varios de los principios del curso; en el equipo ejecutor 2 se habla de una flexibilidad en término de las cargas de trabajo y de la entrega de las actividades. De hecho, es dentro de este contexto donde nos parece que podemos entender cuando Pedro Torres define a estos cursos como de autoestudio pero con un acompañamiento, en el sentido de que se trata de instancias formativas que son a la vez dirigidas por la estructura temática, por el calendario y por la labor de los tutores, pero que a su vez fueran pensadas

---

online' solo tenemos el testimonio de Pedro Torres, quien nos indicó que su equipo ejecutor habría aplicado un modelo de formación similar en los diferentes cursos.

para que algunos docentes pudieran seguir otras trayectorias de aprendizaje aprovechando los recursos pedagógicos disponibles.

Por último, si bien estos cursos presentan diferentes modelos de formación según el enfoque que le da cada equipo ejecutor (véase categoría D.1.), todos ellos comparten el hecho de proponer discursivamente al menos que estas instancias formativas sean prácticas y que permitan que los docentes puedan aplicar lo aprendido directamente en sus prácticas pedagógicas (si bien la manera en que esto se aborda varía igualmente, tal como lo señalamos en la categoría D.4. del análisis temático).

### **A.2.7. El DPD en pandemia como autoformación**

En esta categoría encontramos aquellas referencias a acciones formativas que responden a la idea de autoformación, si bien estas no suelen aparecer tan frecuentemente ni de manera tan detallada como los otros tipos de DPD al que nos hemos referido. A lo largo de la NR, constatamos algunas referencias a este tipo de formación: Wang et al (2021) señalan que el autoaprendizaje es importante para que los docentes investiguen sobre las herramientas y aplicaciones en línea para alcanzar objetivos específicos de enseñanza y aprendizaje, destacando por ejemplo los tutoriales; Guerrero-Ortiz y Huincahue (2020) indican que los docentes chilenos de química improvisaron algunos espacios de autoformación; Ivaniuk y Ovcharuk (2020) señalan que el 61% de los docentes ucranianos de su muestra señaló estar autoformándose para poder proveer y organizar aprendizaje a distancia; Arlinwibowo et al. (2020) afirman que hubo docentes que se autoformaron u organizaron instancias informales de intercambios de experiencias. Por otro lado, como señalamos en sección C.1.1. del análisis de los expertos, la Dra. Ávalos destacaba también el protagonismo que han tenido los docentes para autoformarse durante este periodo y su voluntad de participar de diferentes *webinars*.

En consideración de lo anterior, nos parece importante enfatizar que si bien en nuestra NR y en el discurso de la Dra. Ávalos se hace referencia a la autoformación, no sabemos cómo esta se desarrolló en la mayoría de estos casos, ya que en la mayoría de ellos esta es solo nombrada, pero no mayormente detallada o explicada. Sin embargo, lo que sí podemos afirmar es que la autoformación de los docentes es una de las maneras en que se realizó y se comprendió el DPD en tiempos de pandemia. Al respecto, cabe preguntarse en futuras investigaciones respecto al rol que jugó este tipo de formación en este periodo y sobre las estrategias de autoformación que siguieron los docentes en este contexto de pandemia.

### **A.2.8. La formación en pandemia desde un punto de vista ideal: diferentes visiones**

Cuando les preguntamos a los ejecutores respecto a cómo ellos hubiesen organizado el DPD si hubiesen estado a cargo de los procesos formativos en pandemia y sobre qué opinaban respecto a otros tipos de instancias de formación, estos nos dieron diferentes respuestas que quedaron plasmadas en la categoría E del análisis temático: Daniela Rojas reflexionó sobre la posibilidad de trabajar con comunidades de aprendizaje virtuales, aunque matizaba esta idea debido a las dificultades asociadas a la organización de estas instancias; por su parte, Felipe Gómez mencionó la posibilidad considerar todas las opciones de formación para evaluar sus respectivos resultados y aportes, resaltando además la posibilidad de trabajar con mentorías; por último, Pedro Torres se refirió al sector privado y a la posibilidad de innovar desde diferentes instancias o modelos, enfatizando además el rol de las nuevas tecnologías. Si bien estas propuestas difieren, lo que tienen en común es que consideran la posibilidad de pensar el DPD en pandemia desde otros modelos de formación. En otras palabras, cuando los ejecutores fueron llevados a pensar la formación desde un escenario ideal o hipotético, estos pudieron reflexionar sobre otras maneras de pensar o de llevar a cabo el DPD en tiempos de pandemia.

De esta manera, podemos hipotetizar que los ejecutores de cursos de formación y los trabajadores de este rubro son conscientes de que hay otras posibilidades que son interesantes de considerar para este tipo de contextos, y que, a pesar de ello, suele prevalecer la reproducción de las prácticas más establecidas o estandarizadas. En ese sentido, se asume que otro tipo de instancias de formación más innovadoras o menos estandarizadas podrían estar asociadas a dificultades institucionales en su implementación -como advertía la Dra. Rojas- o bien estar dificultadas por motivo de las limitaciones de recursos y por el carácter burocrático del sector público -como señalaba Pedro Torres-.

### **A.3. El futuro del DPD: diferentes expectativas y proyecciones de cambio**

En la medida en que algunos de los expertos y ejecutores tematizaban cómo se estaba haciendo la formación docente en el contexto de pandemia, también hacían ciertas proyecciones sobre lo que esta situación de emergencia podría provocar en los procesos de DPD a futuro. Tras revisar los resultados de nuestros análisis temático, proponemos la existencia de dos grandes ejes relativos a esta dimensión: el primero de ellos se refiere a cambios en la manera en que se debería entender el DPD desde una perspectiva amplia, es decir, en cuanto a los principios o modelos de DPD o en cuanto a cómo entender el sentido mismo de la formación docente; el segundo de ellos se refiere en cambio a expectativas o proyecciones respecto del futuro de la formación o de los objetivos más pragmáticos

que habría que seguir para suplir las carencias de formación actuales y/o para confrontar futuras situaciones de emergencia.

En cuanto al primero de estos ejes, tenemos en primer lugar el discurso de la Dra. Ávalos. Como señalamos en la categoría D del análisis temático de los expertos, en el discurso de esta experta encontramos la idea de que el contexto de pandemia habría evidenciado que se debería cambiar la manera en que se entiende el desarrollo profesional continuo para favorecer instancias de formación más colaborativas e interactivas. Asimismo, tal como señalamos en la categoría F del análisis temático de los ejecutores, este tipo de narrativa aparece nuevamente en el discurso de Sandra Soto, cuando esta ejecutora señalaba la necesidad de reemplazar el modelo de formación por entrenamiento por nuevas maneras más significativas y situadas de hacer DPD. Por último, tal como señalamos en las categorías A.1. y F.3. del análisis temático de los expertos, José Ramírez también comparte la idea del DPD como un espacio interactivo de formación entre pares y señalaba además que la pandemia había abierto la oportunidad para repensar el DPD en nuestro país, enfatizando que el CPEIP debería asumir un nuevo rol como articulador del magisterio y de su asociatividad. De esta manera, en el discurso de estos expertos y de esta ejecutora aparece un anhelo de que el DPD tal como se entiende hoy en día cambie luego de la pandemia, pasando así de una comprensión de la formación docente más cercana a la visión de déficit y al modelo del entrenamiento (Ávalos, 2007; Kennedy, 2014) -entendida como el pasado y presente que se debe cambiar-, a una comprensión del DPD como un proceso más colaborativo, interactivo y situado -que sería este futuro ideal-, más cercano al polo de la facilitación de Ávalos (2007) y a los propósitos formativos de transición y de transformación de Kennedy (2014).

En segundo lugar, el futuro del DPD también aparece en el discurso de los expertos, ejecutores y algunos textos de la NR como un devenir que se asocia con el desarrollo futuro de ciertas competencias, conocimientos o habilidades que el contexto de pandemia habría evidenciado que no estaban instaladas en la mayoría de los docentes o que sería bueno de incorporar debido a las particularidades de nuestro territorio -propenso a situaciones de emergencia-. Estas competencias, conocimientos o habilidades tienen que ver principalmente con la preparación de los docentes en ejercicio y de los futuros docentes para la educación en línea, híbrida o remota, para la gestión de las situaciones de crisis y para la gestión del ámbito socioemocional. Para que esto suceda, los expertos y ejecutores señalan la necesidad de cambios a nivel de la FID y que el Mineduc y el CPEIP también organicen nuevos procesos formativos para los docentes en ejercicio.

La idea del desarrollo de competencias a futuro para la educación en línea, híbrida o remota ya se anunciaba explícitamente en la NR en los textos de Zhang et al. (2020), quienes sugerían la formación

sistemática para la educación en línea de todos los docentes del sistema educativo chino, y de Darling-Hammond y Hyler (2020), quienes apuntaban a la importancia de invertir en programas de formación de alta calidad y que los docentes se formen para trabajar en aprendizaje a distancia o con modelos híbridos. En esta misma perspectiva, José Ramírez señalaba que la pandemia podría hacer reconsiderar la importancia de tener áreas de educación no presencial o de educación a distancia en los centros terciarios de Chile; así como Felipe Gómez hipotetizaba que en un futuro la FID incluirá posiblemente las competencias para hacer docencia en espacios virtuales. Ahora bien, es en el discurso especialmente de la Dra. Rojas y del Dr. Sánchez donde esta proyección al futuro se vuelve más concreta, ya que ambos esperan que el Estado pueda elaborar planes de formación de largo plazo para que los docentes puedan desempeñarse en la educación híbrida o la educación en línea en contextos de crisis. De hecho, el Dr. Sánchez nos indicó una serie de acciones específicas para conseguir estos objetivos: el Mineduc debería desarrollar un área de IE, desarrollar su propio LMS y generar un *master plan* para enfrentar este tipo de situaciones de emergencia<sup>22</sup>.

Por otro lado, la idea del desarrollo de competencias para la gestión de crisis y para el ámbito socioemocional aparece principalmente en el discurso de la Dra. López de Lérica, quien considera que la formación para el ámbito socioemocional debería ser un elemento transversal en el proceso de FID, mientras que ámbito de la gestión de crisis podría ser incluido como una especialización o como un ramo en la malla curricular.

Por último, nos parece interesante también poder reflexionar respecto a si en realidad la pandemia introducirá cambios en los procesos formativos, para de esta manera poder abarcar los diferentes matices sobre esta temática, respetando así lo señalado por la Dra. Ávalos en la cita de la introducción de esta sección. Al respecto, nos parece fundamental considerar el caso del discurso del Dr. Chávez, quien a diferencia de la mayoría de estos expertos o ejecutores, parece indicar que la experiencia en pandemia realmente no va a cambiar la aceptación de la educación no presencial:

No, yo creo que va a seguir todo igual [ríe]. Yo creo que al final el profe se siente más cómodo en lo presencial, evidentemente, pero no creo. Si no cambia la importancia del uso, finalmente, de la herramienta, ¿cierto? ¿Que cómo lo aprende? ¿Cómo lo uso?... No va a usar la herramienta virtual.

---

<sup>22</sup> El Dr. Sánchez nos señaló que Corea del Sur posee una estrategia diseñada para este tipo de emergencias que permite proseguir con la enseñanza de los estudiantes, el *master plan*.

Siguiendo con esta misma línea de pensamiento, el Dr. Gómez tampoco está seguro de que la experiencia de la pandemia y de la virtualidad obligada sea necesariamente algo positivo para esta modalidad, sino que, puede ser más bien lo contrario:

Pero puede, a la larga, terminar siendo malo pa la modalidad, yo creo, porque hay muchos profesores y alumnos incluso, que dada la mala experiencia de la formación virtual te dicen: «No, yo no quiero saber nada más de virtual porque fue muy mala la experiencia y todo lo demás». Entonces, yo creo que se han tenido que ver forzados a migrar a la modalidad, no por convencimiento.

En ese sentido, habría que cuestionarse también sobre hasta qué punto este escenario de pandemia va a afectar el futuro mundo de la educación y de la formación de los docentes, siendo que siempre existe la posibilidad de que el sistema educativo vuelva a su regularidad presencial sin mayores cambios, reproduciendo el modelo vigente previo a la pandemia.

## **B. El rol del CPEIP en el DPD en la pandemia**

Una segunda dimensión temática importante en la comprensión de cómo se desarrolló la formación de los docentes en ejercicio en el caso de los cursos realizados por el CPEIP, es la descripción y el entendimiento que tienen los expertos y ejecutores respecto a cómo esta institución respondió a esta situación de emergencia. Es importante destacar que existen además diferentes opiniones respecto al desempeño del CPEIP en su rol formativo en pandemia -incluso a veces totalmente opuestas-, por lo que procederemos a sintetizarlas y contrastarlas en este apartado. Asimismo, con el fin de ofrecer una aproximación más actualizada respecto a cómo esta institución ha respondido al contexto de pandemia, incluiremos algunas reflexiones relativas a las nuevas formaciones organizadas por el CPEIP (hasta diciembre del 2021).

### **B.1. Entre logros y cuestionamientos, entre adaptabilidad y estandarización**

En los apartados de análisis hemos mencionado cómo los participantes de este estudio evaluaron tanto positiva como negativamente a estos cursos de formación del CPEIP (véase la categoría C.2. del análisis de los expertos y la categoría C del análisis de los ejecutores ). Por un lado, tanto la Dra. Lagos como varios de los ejecutores recalcaron la capacidad de adaptación que tuvo el CPEIP en este contexto inédito de emergencia, destacando por ejemplo el rápido tránsito a una nueva modalidad formativa que era 100% en línea. En ese sentido, se valoró positivamente la capacidad para organizar estos cursos originales que buscaron responder a una necesidad emergente de formación respecto a temas específicos por parte del profesorado (como la priorización curricular, el contexto

socioemocional y las competencias para la enseñanza en línea). A su vez, cabe mencionar que algunos de los ejecutores consideraron que las buenas tasas de matriculación y de término son precisamente un indicador de que estos cursos fueron el resultado de un diagnóstico acertado por parte del CPEIP respecto a esta necesidad emergente de formación del profesorado en esta coyuntura. Además, algunos de los ejecutores valoraron positivamente lo que llamamos como la ‘conformación libre del modelo pedagógico’, así como la retroalimentación constante del CPEIP y su apertura a introducir mejoras en las nuevas versiones de los cursos.

Por el contrario, también tenemos varios cuestionamientos a la labor formativa que realizó el CPEIP en este periodo de pandemia. En primer lugar, varios de los expertos y ejecutores criticaron que estos cursos seguían un modelo de formación estandarizado, que si bien facilita la masividad, también tiene limitaciones al no lograr responder a las necesidades más diversas de los diferentes docentes y localidades. En segundo lugar, también se criticó el carácter únicamente asincrónico de los cursos. Por otro lado, el Dr. Gómez también cuestionó la libertad de los equipos ejecutores de elegir el modelo pedagógico, porque eso podría afectar su calidad. Además, este ejecutor criticó también a estos cursos por estar enfocados especialmente en contenidos y no priorizar un elemento que a su criterio era fundamental en estos tiempos de pandemia, que es la formación para diseñar entornos virtuales de aprendizaje. Por último, en el discurso del equipo ejecutor 4 se presentaba lo que llamamos como una ‘relación inicial ambivalente y cambiante en la adaptación de los cursos semipresenciales’, en la que se criticaba la falta de respuesta inicial del CPEIP respecto al destino de los cursos de formación semipresenciales que habían sido organizados previamente a la llegada de la pandemia.

Por todo lo anterior, señalamos que estos cursos originales de formación del CPEIP son precisamente entendidos por parte de los expertos y ejecutores de nuestro estudio entre los polos opuestos del logro -evaluados de manera positiva cualitativamente por responder a las necesidades de los docentes y cuantitativamente por las tasas de matriculación y de término del curso- y del cuestionamiento -criticados por tener un modelo estándar, por ser exclusivamente asincrónicos y por sus objetivos de formación-. Ahora bien, esto no significa que los expertos y ejecutores se decantan por uno u el otro, sino que en los discursos de muchos de ellos aparecen enunciados elementos de ambos polos.

Por otro lado, en relación con la crítica del Dr. Gómez sobre la necesidad de priorizar otros objetivos de formación, es interesante considerar que el CPEIP no solo hizo los cursos de priorización curricular y contexto socioemocional, sino que como mencionamos en el capítulo de delimitación del problema, se hicieron otras instancias formativas como los cursos sobre herramientas tecnológicas para la educación y los ciclos de talleres. Además de eso, más recientemente el CPEIP ha integrado nuevas

iniciativas de formación como es el caso de las comunidades virtuales de aprendizaje, que parecen estar integrando niveles más avanzados del uso de las tecnologías en la educación. Si bien no hemos podido acceder al contenido de estos cursos, el título de estas instancias de formación apunta al menos a elementos más específicos del campo de la IE que van más allá del mero conocimiento de las herramientas tecnológicas. En ese sentido, necesitaríamos indagar en estos cursos para tener una mirada más exhaustiva sobre esta problemática y para saber si la expectativa del Dr. Gómez fue al menos parcialmente satisfecha por este tipo de instancias de formación.

Por último, también debemos destacar que el CPEIP ha incorporado recientemente instancias sincrónicas en sus cursos de formación que fueron pensados para el contexto de pandemia –como son los cursos del ‘Plan de enseñanza para la optimización del aprendizaje’-, lo que estaría también dando cuenta de esta capacidad de adaptación e innovación que ha tenido esta institución en esta situación de emergencia.

## **B.2. El cuestionamiento del modelo de formación del CPEIP: capacitación versus facilitación**

En adición a lo señalado en el apartado anterior, en el discurso de algunos de los ejecutores y de los expertos nos encontramos con una crítica al modelo de formación de estos cursos, por considerar que estos están demasiado enfocados en la transmisión de contenidos y por ser cercanos al polo de la capacitación, según la terminología de Ávalos (2007). Al respecto, Sandra Soto señalaba que el problema con este tipo de instancias de formación es que su impacto suele ser bajo y que no logran dar respuesta a las necesidades diversas que surgen de los diferentes contextos y localidades. Es por lo mismo que varios de los expertos y ejecutores, como hemos señalados en apartados anteriores, señalaron la necesidad de avanzar hacia modelos de formación más cercanos al polo de la facilitación (2007). De hecho, algunos de los participantes de nuestra investigación mencionaron no solo instancias de formación cuyos propósitos formativos son de transición, según el modelo de Kennedy (2005) -sugiriendo por ejemplo modelos basados en el *coaching*-mentoría y las comunidades de práctica- y, en términos de Imbernón (1994), de observación/evaluación y de desarrollo y mejora; sino que también de lo que Kennedy considera como propósitos transformativos -como es el caso de la investigación-acción, mencionada por la Dra. Ávalos, Sandra Soto y José Ramírez- y, en términos de Imbernón, de investigación o indagativo. En ese sentido, varios de los expertos y ejecutores que participaron de nuestro estudio esperan que el CPEIP pueda avanzar hacia los modelos de formación que permiten incrementar mayormente la autonomía profesional docente (Ávalos, 2007; Kennedy, 2014).

Ahora bien, nos parece necesario señalar que los discursos de nuestros entrevistados se obtuvieron entre los meses de enero y abril del año 2021 y, por lo mismo, en estos no se reflexiona o se discute sobre las nuevas instancias de formación de comunidades virtuales de aprendizaje del CPEIP, por lo que habría que reactualizar esta discusión en futuras investigaciones. Al respecto, cabe preguntarse si eso habría cambiado o matizado los discursos de los ejecutores o expertos que tenían la visión más crítica del modelo formativo del CPEIP, entendiendo tal vez así que esta institución sí está dispuesta a utilizar otros modelos formativos y que tal vez los cursos y talleres que realizó fueron solo una primera línea de respuesta dentro de un marco más amplio de acciones formativas. Por lo demás, también nos parece que convendría reflexionar y preguntarnos si al hacer estar críticas estos profesionales están pensando en dejar completamente de lado estas instancias de formación más enfocadas en la transmisión, o si por el contrario, estarán pensando en una multiplicidad y complementariedad en el accionar formativo, como sugería por ejemplo el Dr. Gómez.

### **C.3. Diferentes visiones sobre el rol de las tecnologías en el DPD en pandemia**

En este último apartado reflexionaremos sobre cómo los expertos y ejecutores comprenden el rol que tuvieron o debieron tener las tecnologías en las instancias de formación en pandemia. Cabe mencionar desde un comienzo que a partir de la revisión de las categorías temáticas sobre ‘el rol de las tecnologías en el DPD en pandemia’ (véase categoría E del análisis de los expertos y categoría G del análisis de los ejecutores), notamos la existencia de dos grandes ejes o visiones respecto al rol de la tecnología en la pandemia, que desarrollaremos a continuación.

La primera de estas dimensiones o visiones sobre el rol de las tecnologías en el DPD en pandemia la encontramos en los discursos de la Dra. Ávalos y de la Dra. López de Lérída, en la que las tecnologías aparecían ante todo como medios para un fin. En ese sentido, se trata de una visión más utilitaria o instrumental de las tecnologías, siendo que para ellas lo fundamental era más bien el modelo de formación o el objetivo de la formación que la elección de la tecnología en sí. Este mismo tipo de lógica instrumental apareció también en el discurso de Raúl Miranda cuando se refirió a cómo se adaptaron las sesiones presenciales de sus cursos, aunque en este caso, este discurso sí estuvo acompañado de los motivos por los que se realizó de este modo. En cualquier caso, podemos señalar que en este último caso se trató de lo que llamamos como una continuación de la formación por otros medios, en el sentido de que la elección de la herramienta Zoom y de las sesiones sincrónicas se hizo principalmente para poder respetar los objetivos y estándares de la instancia formativa original.

En oposición a la dimensión anterior, en el discurso de los expertos en DPD aparece una visión de las tecnologías en la que estas tienen un rol fundamental en el diseño de las instancias formativas. Esta visión se encuentra más desarrollada en el discurso de Dr. Sánchez, para quien se debería formar a los docentes a través de un LMS para que puedan enseñar con un LMS, habiendo de esta manera una continuidad entre la modalidad en la que se enseña y lo que se busca enseñar. Además de eso, la elección de los LMS en el caso del Dr. Sánchez está vinculada a razones pedagógicas, didácticas y epistemológicas. Por todo lo anterior, en esta visión del rol de las tecnologías para la formación en pandemia, la elección de las tecnologías y de la modalidad de formación son fundamentales para cómo se piensa desde un inicio el DPD y no se subordina por tanto a los objetivos de formación ni a los modelos de formación.

Por otro lado, es interesante destacar que en general los otros expertos o ejecutores no reflexionaron respecto al rol de las tecnologías en los espacios formativos en pandemia. Creemos que esto se debe en parte a que dieron por sentado esta dimensión de la formación debido a que los cursos del CPEIP estaban predeterminados de antemano en su modalidad y estructura. En cualquier caso, podemos afirmar que la mayoría de estos participantes discutieron principalmente respecto a los objetivos o los modelos de formación, pero sin darle mayor espacio a reflexiones respecto a qué tecnologías se deberían utilizar para conducir estas instancias de formación. En ese sentido, también podríamos hipotetizar que esto se debe a que nuestros entrevistados le dan mayor importancia a los objetivos o modelos de formación que a las tecnologías o las modalidades de formación que se utilizan en las instancias de DPD. No obstante, considerando de que esto se trata más bien de una ausencia, creemos que no podemos ir más allá en esta reflexión, por lo que habría que profundizar más en esta temática en futuras investigaciones.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

En este capítulo expondremos las principales conclusiones que hemos obtenido en nuestro trabajo de investigación. Además, haremos referencia a las limitaciones y las proyecciones que hemos identificado a partir de la revisión de nuestro proyecto de tesis.

### **5.1. Hallazgos relevantes**

En el contexto inédito de la pandemia del COVID-19, los sistemas educativos se vieron enfrentados a una serie de nuevos desafíos asociados a la clausura de los establecimientos educativos y del surgimiento de la llamada ERT. En este escenario, los países iniciaron diferentes procesos formativos para ayudar a los docentes a enfrentar esta situación de excepción que, en el caso de nuestro país, fue llevado a cabo por el CPEIP. En consideración de este particular escenario, en nuestra investigación nos preguntamos respecto a qué divergencias y convergencias en la comprensión del proceso de desarrollo profesional de los docentes escolares en ejercicio en contexto del COVID-19 podríamos encontrar en el discurso de expertos del ámbito educativo, de ejecutores de cursos mandatados por el CPEIP, así como en la literatura especializada sobre la formación docente en pandemia. Por lo mismo, a continuación señalaremos las principales temáticas de comprensión del DPD que hemos encontrado en nuestro estudio, así como las principales divergencias y convergencias presentes en los discursos de los participantes de nuestra investigación.

Al analizar nuestros datos respecto a la comprensión de la pandemia, nos encontramos en primer lugar con que esta estaba atravesada por una dimensión temporal que distinguía entre un pasado, un presente y un futuro. La comprensión del pasado de la formación de los docentes en ejercicio en contexto de pandemia está caracterizada en nuestros análisis temáticos principalmente como una carencia o una falta de formación, es decir, como si el pasado fuera el causante de la actual ausencia de competencias, conocimientos o habilidades del profesorado respecto a determinadas temáticas. En especial, esta manera de entender el DPD señala que los procesos de formación en el pasado no le dieron mucho énfasis a las competencias digitales y a la enseñanza en línea, así como, en menor medida, al ámbito de la gestión de crisis y el ámbito socioemocional. Por otro lado, este discurso fue acompañado en algunas ocasiones por otro que buscaba matizar esta carencia de formación para la situación de pandemia, señalando que esta problemática no sería culpa del profesorado.

En cuanto a la comprensión del presente del DPD en pandemia, señalamos la existencia de múltiples comprensiones sobre este fenómeno, las que variaban principalmente a partir de los objetivos y contenidos de formación, de los modelos de formación, de las modalidades de formación, pero también en virtud la originalidad de las propuestas (iniciativas de DPD que fueron digitalizadas para la pandemia, iniciativas de DPD que están basadas en espacios de DPD preexistentes o iniciativas originales de DPD), como se puede ver en la tabla n°13:

<b>El DPD en pandemia: múltiples comprensiones del DPD</b>
1. Iniciativas de DPD digitalizadas en pandemia: la continuación de la formación por otros medios
2. Iniciativas basadas en espacios de DPD preexistentes: nuevos objetivos de formación
3. El DPD en pandemia como formación para la enseñanza de herramientas tecnológicas, para la educación en línea o para la ERT: formación contextualizada
4. El DPD en pandemia como formación basada en las necesidades de esta emergencia: contexto socioemocional, nuevas identidades y nuevos roles docentes
5. El DPD en pandemia como formación con contenidos contextualizados y modalidades diferentes, pero con continuidad en los modelos o principios de formación
6. Los cursos de formación del CPEIP: una formación 100% en línea, asincrónica, flexible y basada en la entrega de conocimientos prácticos, que surge como respuesta a las necesidades de los docentes chilenos en pandemia
7. El DPD en pandemia como autoformación
8. La formación en pandemia desde un punto de vista ideal: diferentes visiones

**Tabla 13. Múltiples comprensiones del DPD en pandemia.**

Si bien la comprensión n°2 de la tabla no está presente en el discurso de los entrevistados -sino que en la NR-, todas la demás aparecen en mayor o menor grado dentro de los discursos de algunos de los expertos o ejecutores de los cursos mandados por el CPEIP. En ese sentido, nuestros resultados apuntan a que las diferentes iniciativas formativas que se realizaron en pandemia fueron entendidas o pensadas de diferentes maneras según los organismos que las ejecutaron, así como que los expertos o ejecutores concibieron criterios formativos en parte convergentes y en parte divergentes para el escenario de pandemia.

En cuanto a la comprensión del futuro del DPD, los discursos de nuestros entrevistados nos mostraron la presencia de dos grandes ejes temáticos. El primero de ellos indicaba que el DPD en nuestro país debería cambiar a futuro para incorporar modelos de DPD más colaborativos, interactivos y situados, que estén más cercanos al polo de la facilitación de Ávalos (2007) y a los propósitos formativos de transición y de transformación de Kennedy (2014). El segundo de ellos indicaba que nuestro sistema educativo debería hacer esfuerzos para que los docentes desarrollen ciertas competencias, conocimientos o habilidades para la educación en línea, híbrida o remota, para la gestión de las situaciones de crisis y para la gestión del ámbito socioemocional, tanto a nivel de FID como a nivel de los docentes que ya están en ejercicio.

Por otro lado, nuestra investigación también tuvo hallazgos relativos a la comprensión que los expertos y ejecutores tuvieron respecto del rol del CPEIP en el DPD en contexto de pandemia. Al respecto, señalamos la existencia de dos grandes polos (valoraciones positivas y negativas) en el discurso de los expertos y ejecutores, que incluso podían aparecer enunciados dentro del discurso de un mismo entrevistado. En cuanto a la vertiente valorativa positiva, se destacó la capacidad del CPEIP para organizar estos cursos originales 100% en línea que respondieron a una necesidad emergente de formación respecto a temas específicos por parte del profesorado, así como también las altas tasas de matriculación y de término de los mismos. Por el contrario, también hubo varios cuestionamientos a la labor formativa que realizó el CPEIP en este periodo de pandemia: algunos de los expertos y ejecutores criticaron que estos cursos seguían un modelo de formación estandarizado y que no lograba responder a las diversas necesidades de los docentes y localidades. Además, se criticaron aspectos tales como el carácter exclusivamente asincrónico de los cursos y la priorización que se hizo en relación a los contenidos y objetivos formativos. Por último, en el discurso de algunos de los expertos y ejecutores encontramos un cuestionamiento al modelo formativo del CPEIP, por considerar que los cursos están demasiado enfocados en la transmisión de contenidos y por ser cercanos al polo de la capacitación (Ávalos, 2007). De esta manera, nuestros resultados apuntan a que los expertos y ejecutores esperan que el CPEIP pueda avanzar hacia los modelos de formación que permiten incrementar mayormente la autonomía profesional docente (Ávalos, 2007; Kennedy, 2014).

Por último, otra temática que podemos destacar dentro de los hallazgos de nuestra investigación fue la existencia de dos grandes visiones respecto al rol de las tecnologías en el DPD en pandemia. En la primera de estas visiones, la tecnología aparecía ante todo como un medio para un fin. En ese sentido, se trata de una visión más utilitaria o instrumental de las tecnologías, siendo que para los participantes que tenían este discurso lo fundamental al pensar en el DPD era más bien el modelo de formación o

los objetivos de formación. Por el contrario, en el discurso de los expertos en DPD aparece una visión de las tecnologías contrapuesta a la anterior, en la que estas tienen un rol fundamental para el diseño de una instancia de formación docente en pandemia. Desde esta última perspectiva, la elección de las tecnologías y de la modalidad de formación son fundamentales para cómo se piensa desde un inicio el DPD, estando por ello revestido de razones pedagógicas, didácticas y epistemológicas.

Para concluir, quisiéramos señalar en relación a la importancia de las políticas públicas relativas a esta temática, que si bien nuestro país ya se había enfrentado a varios desastres naturales que habían evidenciado la importancia de tener ‘planes B’ en términos de modelos de educación a distancia mediados por tecnologías y de formación docente para los ámbitos de la gestión de crisis y de la gestión socioemocional (UNICEF et al., 2017; López de Lérica et al., 2015; López de Lérica et al., 2016), consideramos que la pandemia ha demostrado que este debiese ser sin duda uno de los temas prioritarios que nuestro sistema educativo debería abordar. Por lo mismo, consideramos que se vuelve necesario repensar varios aspectos del desarrollo profesional continuo y de la FID, para ir progresivamente integrando las capacidades que permitan, llegado el momento, poder ejecutar los protocolos de acción concretos que debemos crear para estos contextos de emergencia. Por último, a nuestro criterio también es importante considerar, tal como nos señalaron los ejecutores de los cursos, que estos procesos formativos no deben entenderse solo como un tema limitado al profesorado, sino que también deben pensarse de manera integral e incluir a los estudiantes y a sus cuidadores.

## **5.2. Limitaciones**

En primer lugar, consideramos que parte de las limitaciones de nuestro estudio se ligan a los problemas de acceso que tuvimos para obtener información oficial respecto a los cursos de formación que el CPEIP organizó en pandemia. Al respecto, tal como señalamos en la sección metodológica, tuvimos ciertas dificultades para contactar a los equipos ejecutores, dado que la información sobre cuáles eran las universidades o grupos que desarrollaban estos cursos no era de acceso público, lo que afectó nuestro proceso de la selección de participantes. A su vez, esto hizo que cuando concertamos las entrevistas no supiéramos exactamente qué equipo ejecutor estaba a cargo de qué curso, lo que terminó afectando por lo tanto el desarrollo de las mismas. Asimismo, debido a que la oferta formativa del ‘Plan de priorización curricular, desarrollo socioemocional y herramientas digitales para la enseñanza’ se realizó mediante la modalidad de Trato Directo (Resolución Exenta N°3511, 2021; Resolución Exenta N°3512, 2021; Resolución Exenta N°3513, 2021), no tuvimos acceso a los

documentos de la licitación en los que se incluían las especificaciones respecto al diseño de los diferentes cursos, lo que dificultó nuestra preparación para las entrevistas, al no contar con detalles específicos de los mismos.

A pesar de lo anterior, consideramos que la mayoría de las limitaciones de nuestro estudio estuvieron ligadas con el carácter cambiante y dinámico asociado a la situación de pandemia del COVID-19. Con lo anterior nos referimos, siguiendo lo señalado en la literatura de EiE, que las situaciones de emergencia tienen sus respectivas temporalidades, en las que tras pasar por los momentos más críticos de las crisis, se suele ir volviendo paulatinamente a una situación de mayor normalidad. En el caso de la pandemia del COVID-19, esto estuvo marcado en el 2021 por el retorno progresivo a clases por parte de muchos establecimientos, así como por la adopción de modalidades híbridas. Respecto al punto anterior, consideramos que la temporalidad en que ejecutamos la fase de campo limitó de cierta manera las reflexiones sobre este escenario cambiante de pandemia. De hecho, es interesante notar que es justamente en el discurso del equipo ejecutor 4 donde se manifiesta más claramente este proceso de cambio en las etapas de la pandemia, que fue la entrevista que hicimos más tardíamente (27 de abril de 2021). De esta manera, consideramos que la investigación se vio limitada de cierta manera por no poder extenderse más en términos temporales -o por no tener un diseño longitudinal-, cuando eso hubiera sido deseable dado el carácter cambiante de nuestra situación de estudio. De hecho, tal como expresamos en la discusión de los resultados, nos hubiera gustado poder entrevistar nuevamente a los expertos y a los ejecutores para preguntarles respecto a los cambios en la oferta formativa introducidos por el CPEIP, a fin de analizar cómo eso podría afectar su valoración o comprensión respecto a este proceso.

Por último, consideramos que nuestro estudio exploratorio-descriptivo, que tematizó una gran serie de tópicos relativos a un fenómeno tan complejo como el DPD en tiempos de la ERT, no logró profundizar del todo en algunas de estas temáticas o variables. Estas respectivas temáticas aparecieron anunciadas o destacadas en la sección de la discusión de los resultados, donde admitimos en varias oportunidades que se necesitaría profundizar y seguir investigando en algunos de estos aspectos para lograr un mejor entendimiento sobre estas problemáticas.

### 5.3. Proyecciones

En primer lugar, las proyecciones de nuestra investigación pasan por el trabajo de extensión asociado a esta. Al respecto, nuestro trabajo asumió el compromiso de difundir los resultados con todos los participantes de este estudio una vez que se apruebe este proyecto, momento en el que enviaremos la versión final del documento de tesis, así como un documento sintético que incluye los principales resultados y conclusiones de nuestra investigación. Por lo demás, proyectamos igualmente la publicación de nuestro trabajo mediante la confección de un artículo de investigación, a fin de poder compartir el conocimiento creado con la comunidad académica.

En segundo lugar, en relación con los hallazgos obtenidos, consideramos que nuestra investigación se constituye como una base y una contribución para el estudio de los procesos formativos en pandemia en nuestro país, dejando abierta la puerta para futuras indagaciones sobre esta temática. Al respecto, como hemos señalado en la sección de la discusión de los resultados, nos surgen cuestionamientos respecto a cómo sucedieron diferentes aspectos del proceso formativo en pandemia que podríamos abordar en estudios futuros: ¿cómo es que se dieron los procesos de autoformación por parte de los docentes en ejercicio en tiempos de pandemia? ¿Cómo funcionaron las ‘Comunidades de aprendizaje virtual’ del CPEIP? ¿Cuáles fueron los cambios a nivel formativo entre los cursos del ‘Plan de Priorización Curricular, desarrollo socioemocional, y herramientas digitales para la enseñanza’ y los del ‘Plan de enseñanza para la optimización del aprendizaje’? Desde ese punto de vista, aún queda mucho por investigar sobre el DPD en tiempos de pandemia, en especial si consideramos el carácter emergente y cambiante de este fenómeno, así como de las necesidades formativas del profesorado.

## REFERENCIAS

- Abaci, S., Robertson, J., Linklater, H. y McNeill, F (2021). Supporting school teachers' rapid engagement with online education. *Education Tech Research Dev*, 69, 29–34. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09839-5>
- Albó L., Beardsley M., Martínez-Moreno J., Santos P. y Hernández-Leo D. (2020). Emergency Remote Teaching: Capturing Teacher Experiences in Spain with SELFIE. En C. Alario-Hoyos., M.J. Rodríguez-Triana, M. Scheffel, I. Arnedillo-Sánchez y S.M. Dennerlein (Eds.), *Addressing Global Challenges and Quality Education* (pp. 318-331). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-030-57717-9_23)
- Almodóvar-López, M., Atilas, J., Chavarría-Vargas, A., Dias, M. y Zúñiga-León, I. (2020). Remote Teaching Doesn't Come Without Challenges. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1-4. <https://doi.org/10.15359/ree.24-S.15>
- An, Y. (2021). A response to an article entitled “Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review”. *Education Tech Research Dev*, 69 (1), 39–42 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09844-8>
- Aperribai L., Cortabarría L., Aguirre T., Verche E. y Borges Á. (2020). Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic. *Front. Psychol*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>
- Arlinwibowo, J., Retnawati, H., Kartowagiran, B. y Kassymova, G. K. (2020). DISTANCE LEARNING POLICY IN INDONESIA FOR FACING PANDEMIC COVID-19: SCHOOL REACTION AND LESSON PLANS. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 98(14):2828-2838. <http://www.jatit.org/volumes/Vol98No14/13Vol98No14.pdf>
- Atilas, J. T., Almodóvar, M., Chavarría-Vargas, A., Dias, M. J. y Zúñiga-León, I. M. (2021). International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 66-78. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872674>
- Ávalos, B. (2007). El Desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <http://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- Bakhov, I., Opolska, N., Bogus, M., Anishchenko, V. y Biryukova, Y. (2021). Emergency Distance Education in the Conditions of COVID-19 Pandemic: Experience of Ukrainian Universities. *Educ. Sci*, 11(7), 364. <https://doi.org/10.3390/educsci11070364>

- Barrio-Cantalejo, I.M. y Simón-Lorda, P. (2006). Problemas éticos de la investigación cualitativa. *Med Clin (Barcelona)*, 126(11), 418-423. <https://doi.org/10.1157/13086126>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial Pearson.
- Beyer, I.M. (2017). *Proceso de Formación Permanente de Docentes en el Área de Matemáticas: Un Estudio de Concepciones en Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R.L., Guven, O. y Skarpeteig, M.I. (2016). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-40. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>
- Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Education Development Center.
- Burns, M. y Lawrie, J. (2015). *Where It's Needed Most: Quality Professional Development for All Teachers*. Inter-Agency Network for Education in Emergencies.
- Campos, F. y Pereira, R. (2020). Formação de professores nas ilhas portuguesas Madeira e Açores: estratégias para o ensino remoto em tempos da COVID-19. *Dialogia*, 36, 396-410. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18823>
- Castillo, E. y Vásquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34 (3), 164-167. <https://colombiamedica.univalle.edu.co/index.php/comedica/article/view/269>
- Cisternas, T. (2011) La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- CPEIP (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Ministerio de Educación de Chile.
- CPEIP (2 de marzo, 2021a). *Abierta la convocatoria a talleres y cursos CPEIP: Uso de tecnologías, priorización y mucho más*. <https://cpeip.cl/primera-convocatoria-cursos-2021/>
- CPEIP (3 de abril, 2021b). *Cursos, talleres y programas del CPEIP con postulaciones abiertas*. [https://www.cpeip.cl/postulaciones-abiertas-abril-2021/?fbclid=IwAR29vQ2gIR4lvooYY2O8kvKbZTjHxApngwIefr2CWsLuXd\\_C04j0eKbPSqc](https://www.cpeip.cl/postulaciones-abiertas-abril-2021/?fbclid=IwAR29vQ2gIR4lvooYY2O8kvKbZTjHxApngwIefr2CWsLuXd_C04j0eKbPSqc)
- CPEIP (30 de julio, 2021c). *¡Nuevos cursos para profesionales y asistentes de la educación! Te apoyamos con herramientas para optimizar los aprendizajes*. <https://www.cpeip.cl/cursos-optimizacion/>

- Darling-Hammond, L. y Hyler, M.E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- División Educación General (2020). *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19*. División Educación General (DEG), Ministerio de Educación de Chile. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19\\_2703.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf)
- Educación 2020 (2020a). *Informe de resultados #EstamosConectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria*. <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Final-Encuesta-EstamosConectados-E2020.pdf>
- Educación 2020 (2020b). *Policy Brief: #EstamosConectados. Recomendaciones para la política pública y gestión escolar sobre los resultados de la encuesta #EstamosConectados*. <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/Policy-Brief-EstamosConectados-E2020.pdf>
- Educación 2020 (2020c). *Educación en tiempos de pandemia. Parte 1: Recomendaciones pedagógicas para la gestión curricular y la formación ciudadana*. [https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas\\_E2020.pdf](https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas_E2020.pdf)
- Educación 2020 (2020d). *Educación en tiempos de pandemia. Parte 2: Recomendaciones pedagógicas para la educación socioemocional*. [https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas\\_Parte2\\_E2020-1-1.pdf](https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/05/OrientacionesPedago%CC%81gicas_Parte2_E2020-1-1.pdf)
- Espinoza, A., Espinoza, C. y Fuentes, A. (2015). Retornando a Chaitén: diagnóstico participativo de una comunidad educativa desplazada por un desastre siconatural. *Magallania*, 43(3), 65-76. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442015000300006>
- Fariás, L. y Montero, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1). [https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4\\_1/pdf/fariasmontero.pdf](https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf)
- Faherty, R., Nolan, K. y Quille, K. (2020). A Collaborative Online Micro: bit K-12 Teacher PD Workshop. En *Proceedings of the 2020 ACM Conference on International Computing Education Research (ICER '20)*, p. 307). ACM. <https://doi:10.1145/3372782.3408113>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fortich Mesa, N. (2013). Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia Y Salud Virtual*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>
- Galicia Alarcón, L.A., Balderrama Trápaga, J.A. y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

- García-Peñalvo, F.J. (25 de enero 2017). *Revisión sistemática de la literatura* [Seminario]. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15223.42403>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gewerc, A., Persico D. y Rodés-Paragarino (2020). Guest Editorial: Challenges to the Educational Field: Digital Competence the Emperor has no Clothes: The COVID-19 Emergency and the Need for Digital Competence. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 372-380. <http://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033208>
- Gomes, N. y Wadhwa, D. (2020). Technological and Pedagogical aspects of a communication tool: An immersive learning experience. En H.J. So, M.M. Rodrigo, J. Mason y A. Mitrovic (Eds.), *Proceedings of the 28th International Conference on Computers in Education (ICCE) 2020* (Vol. 2, pp. 358-367). APSCE. <https://apsce.net/icce/icce2020/proceedings/W1-13/W1/ICCE2020-Proceedings-Vol2-4.pdf>
- Grossman, P. (2018). *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Harvard Education Press.
- Grover, S., Cateté, V., Barnes, T., Hill, M., Ledeczi, A. y Broll, B. (2020). FIRST principles to design for online, synchronous high school CS teacher training and curriculum co-design. En N. Falkner y O. Seppala (Eds.), *Koli Calling'20: Proceedings of the 20th Koli Calling International Conference on Computing Education Research* (pp. 1–5). ACM. <https://doi.org/10.1145/3428029.3428059>
- Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*. Jossey-Bass Publishers.
- Guerrero-Ortiz, C. y Huincahue, J. (2020). Mathematics teacher' perceptions and adaptations in developing online classes-ideas for teacher training. *Journal of Physics: Conference Series*, 1702(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1702/1/012019>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1–12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- IIE, SUMMA, OPED, CDPD y Centro Costadigital (2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes. ¿Cómo están abordando la educación remota los docentes de las*

*escuelas y liceos de Chile en el contexto de la crisis sanitaria?*  
[https://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados\\_Docencia\\_Crisis\\_Sanitaria.pdf](https://www.miradadocentes.cl/Informe-de-Resultados_Docencia_Crisis_Sanitaria.pdf)

- INEE (2004). *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónica y reconstrucción temprana*. DS PrintIRedesign.
- INEE (2010). *Normas mínimas para la educación: preparación, respuesta, recuperación*. UNICEF TACRO.
- INEE (2020). *Nota técnica de la INEE sobre educación durante la pandemia del COVID-19*. INEE.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Imbernon Muñoz, F. y Canto Herrera, P.J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&tlng=es).
- Ivaniuk, I.V. y Ovcharuk, O.V. (2020). THE RESPONSE OF UKRAINIAN TEACHERS TO COVID-19: CHALLENGES AND NEEDS IN THE USE OF DIGITAL TOOLS FOR DISTANCE LEARNING. *Information Technologies and Learning Tools*, 77(3), 282–291.  
<https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3952>
- Kennedy, A. (2014). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Professional Development in Education*, 40(3), 336-351.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293>
- Kersch, D. F., Santos, G. K. d., Meyrer, K. P. y Lesley, M. (2020). Teacher training, equality, access and critical literacy in COVID-19 times. *Calidoscópico*, 18(2), 477-484.  
<https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.12>
- Knight, S.W.P. (2020). Establishing professional online communities for world language educators. *Foreign Language Annals*, 53(2), 298-305. <https://doi.org/10.1111/flan.12458>
- Lee, A.V.Y. y Teo, C.L. (2020). Connecting teachers during a global crisis: A knowledge building professional development approach to embracing the new normal. En H.J. So, M.M. Rodrigo, J. Mason y A. Mitrovic (Eds.), *Proceedings of the 28th International Conference on Computers in Education (ICCE) 2020* (Vol. 2, pp. 21-28). APSCE.  
<https://apsce.net/icce/icce2020/proceedings/W1-13/W1/ICCE2020-Proceedings-Vol2-4.pdf>
- Lee, E. y Hannafin, M.J. (2016). A Design Framework for Enhancing Engagement in Student-Centered Learning: Own It, Learn It, and Share It. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 707-734. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5>

- Letelier S, Luz María, Manríquez M, Juan J. y Rada G, Gabriel. (2005). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia? *Revista médica de Chile*, 133(2), 246-249. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872005000200015>
- Lie, A., Tamah, S.M., Gozali, I., Triwidayati, K.R., Utami, T.S.D. y Jemadi, F. (2020). Secondary school language teachers' online learning engagement during the Covid-19 pandemic in Indonesia. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 803-832. <https://doi.org/10.28945/4626>
- Lillo, M. (2013). *Influencia de la reapertura de la Escuela Almirante Juan José Latorre en el proceso de retorno de población desplazada por la erupción volcánica en Chaitén* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile].
- Lockee, B.B. (2021). Shifting digital, shifting context: (re)considering teacher professional development for online and blended learning in the COVID-19 era. *Education Tech Research Dev*, 69 (1), 17–20. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09836-8>
- Looi, C.K., Chan, S.W. y Wu, L. (2021). Crisis and opportunity: Transforming teachers from curriculum deliverers to designers of learning. En D. Burgos, A. Tlili y A. Tabacco (Eds.), *Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 131-145). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4\\_9](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_9)
- López de Lérída, S. (2016). Tensiones docentes en el año del terremoto y tsunami de 2010 en Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(3), 259-276. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400014>
- López, V., Manghi, D., Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G., Otarola, F., Aranda, I., Araneda, S., López-Concha, R. y Ávalos, B. (2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: Un análisis interseccional con diseño mixto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue3-fulltext-2434>
- López de Lérída, S., Grau, V. y Casielles, M. (2015). Prácticas socioemocionales de profesores para ayudar a sus estudiantes a elaborar el terremoto de Chile de 2010: Aplicación de un material de Trabajo en Educación Primaria. *Journal of Latino/Latin-American Studies*, 7(1), 45-66. <https://doi.org/10.18085/1549-9502-7.1.45>
- Martín Rodero, H. (2014). *La búsqueda bibliográfica, pilar fundamental de la medicina basada en la evidencia: evaluación multivariante de las enfermedades nutricionales y metabólicas* [Tesis de doctorado, Universidad Miguel Hernández]. <http://dspace.umh.es/handle/11000/1639?mode=full>
- Mesa Social COVID-19 (2020a). *Propuestas Educación. Trabajo interuniversitario Mesa Social 3B COVID-19*. Equipo de Trabajo coordinado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile. [https://www.uchile.cl/documentos/propuestas-sobre-educacion-mesa-social-covid-19\\_163074\\_0\\_4342.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/propuestas-sobre-educacion-mesa-social-covid-19_163074_0_4342.pdf)

- Mesa Social COVID-19 (2020b). *Liderazgo Escolar: Aprendiendo en Tiempos de Crisis. Conectar, Colaborar, Contener, Capacitar y Confiar*. Equipo de Trabajo coordinado por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile. [https://www.uchile.cl/documentos/liderazgo-escolar-aprendiendo-en-tiempos-de-crisis\\_165500\\_1\\_3258.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/liderazgo-escolar-aprendiendo-en-tiempos-de-crisis_165500_1_3258.pdf)
- Moorhouse, B.L., Lee, J. y Simon, H. (2020) Providing remote school-based professional support to teachers during school closures caused by the COVID-19 pandemic. *Learning: Research and Practice*, 7(1), 5-19, <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1825777>
- Murai, Y. y Muramatsu, H. (2020). Application of creative learning principles within blended teacher professional development on integration of computer programming education into elementary and middle school classrooms. *Information and Learning Sciences*, 121 (7/8), 665-675. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0122>
- Nacu, D., Martin, C.K. y Pinkard, N (2018). Designing for 21st century learning online: a heuristic method to enable educator learning support roles. *Education Tech Research Dev*, 66(4), 1029–1049. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9603-0>
- Nicolau, C., Henter, R., Roman, N., Neculau, A. y Miclaus, R. (2020). Tele-Education under the COVID-19 Crisis: Asymmetries in Romanian Education. *Symmetry*, 12(9). <http://dx.doi.org/10.3390/sym12091502>
- Northcote, M., Gosselin, K. P., Reynaud, D., Kilgour, P. y Anderson, M. (2015). Navigating learning journeys of online teachers: Threshold concepts and self-efficacy. *Issues in Educational Research*, 25(3), 319-344. <https://www.iier.org.au/iier25/northcote.pdf>
- OCDE (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. OCDE.
- Pádua, C. y França-Carvalho, A. (2020). AÇÕES DESENVOLVIDAS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM TEMPO DE PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. *HOLOS*, 5, 1-12. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.11393>
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S. y Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145-1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Portillo, J. y Lopez de la Serna, A. (2021). An international perspective for ‘Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review’. *Education Tech Research Dev*, 69(1), 25–28 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09851-9>

- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A. y Castejón, J. L. (2020). Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study. *International journal of environmental research and public health*, 17(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>
- Quintero, J., Miranda, C. y Rivera, P. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 353-382. <https://doi.org/10.15517/AIE.V18I2.33174>
- Rap S., Feldman-Maggor, Y., Aviran, E., Shvarts-Serebro, I., Easa, E., Yonai, E., Waldman, R. y Blonder, R. (2020). An Applied Research-Based Approach to Support Chemistry Teachers during the COVID-19. *Pandemic Journal of Chemical Education*, 97 (9), 3278-3284. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00687>
- Resolución Exenta N°3511 [Ministerio de Educación]. Aprueba bases para el concurso de proyectos destinados al fortalecimiento y actualización de la enseñanza, denominado “Plan de enseñanza para la optimización del aprendizaje en educación parvularia y educación socioemocional”, en el marco de la Ley n°20.903. 17 de junio de 2021.
- Resolución Exenta N°3512 [Ministerio de Educación]. Aprueba bases para el concurso de proyectos destinados al fortalecimiento y actualización de la enseñanza, denominado “Plan de enseñanza para la optimización del aprendizaje”, en educación básica en el marco de la Ley n°20.903. 17 de junio de 2021.
- Resolución Exenta N°3513 [Ministerio de Educación]. Aprueba bases para el concurso de proyectos destinados al fortalecimiento y actualización de la enseñanza, denominado “Plan de enseñanza para la optimización del aprendizaje” en educación básica (7° y 8°) y educación media, en el marco de la Ley n°20.903. 17 de junio de 2021.
- Saini, M. y Schlonsky, A. (2012). *Systematic Synthesis of Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Sánchez Ramos, M.C. y Jiménez Robayna, M. (2020). Impacto del uso de las herramientas tecnológicas en los docentes de educación primaria en época del COVID-19. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 14(1), 55-64. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/7/132>
- Santo, E. E. y Lima, T.P.P. Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. *Dialogia*, 36, 283-297. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18355>
- Stefaniak, J. (2021). Policy and contextual considerations for enabling learning support roles in digital environments. *Education Tech Research Dev*, 69(1), 221–223. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09853-7>

- Smith, S. E., Mason, J. C. y Bowden, M. (2020). Local Wisdom in Regenerative Teacher Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(9), 92-107. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n9.6>
- Tabor, J.W. (2021). Chaos: exploring an engaging online model for rapid application during the pandemic. *Education Tech Research Dev*, 69(1), 97–100. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09878-y>
- Tausson, M. y Stannard, L. (2018). *Edtech for learning in emergencies and displaced settings*. Save the Children UK.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Titu, P., Jiang, S., Perez, A.S. Gunes, B., Kulkarni, C., Zhu, W., Rushton, G.T. y Yaron D.J (2020). Making Lemonade out of Lemons: Supporting Adoption of Evidence-Based Practices in Response to Educational Disruptions. *J. Chem. Educ.*, 97(9), 3306–3311. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00818>
- Tomczyk, Ł. y Walker, C. (2021). The emergency (crisis) e-learning as a challenge for teachers in Poland. *Educ Inf Technol*, 26(6), 6847–6877. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10539-7>
- Unidad de Currículum y Evaluación (2020a). *Fundamentación Priorización Curricular COVID-19*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile.
- Unidad de Currículum y Evaluación (2020b). *Orientaciones Priorización Curricular*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile.
- UNESCO (2011). *Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción*. Imprenta del IPE
- UNESCO (2020a). *Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis. Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19*. Notas temáticas del Sector de Educación. N°1.2.
- UNESCO (2020b) *Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis. Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19*. Notas temáticas del Sector de Educación. N°2.2.
- UNESCO, MINEDUC y Fundación SM (2017). *Reconstruir sin ladrillos. Guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*.
- UNICEF (2010). *Educación en situaciones de emergencia y desastres: Guía de preparativos para el sector educación*.
- UNICEF (2020). *Guidance on distance learning modalities. To reach all children and youth during school closures*. <https://www.unicef.org/rosa/media/7996/file/Guidance%20Continuity%20of%20Learning>

[%20during%20COVID-19%20-%20Reaching%20All%20Children\\_UNICEF%20ROSA.pdf](#)

- UNICEF, Save the Children, INEE, Plan International, Humanity y Inclusion y Finn Church Aid. (2020). *El aprendizaje debe continuar: Recomendaciones para mantener la seguridad y la educación de la niñez durante y después de la crisis del COVID-19*. <https://www.unicef.org/lac/media/11791/file/El-aprendizaje-debe-continuar.pdf.pdf>
- Wang, S., Bajwa, N.P., Tong, R. y Kelly, H. (2021). Transitioning to Online Teaching. En D. Burgos, A. Tlili y A. Tabacco (Eds.), *Radical Solutions for Education in a Crisis Context* (pp. 177-188). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4\\_12](https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_12)
- Zhang W., Wang Y., Yang L. y Wang C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*. 13(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>
- Zhou, L., Li, F., Wu, S., Zhou, M. (2020). School's Out, But Class's On", The Largest Online Education in the World Today: Taking China's Practical Exploration During The COVID-19 Epidemic Prevention and Control as An Example. *Best Evid Chin Edu*, 4(2):501-519. <https://doi.org/10.15354/bece.20.ar023>

## ANEXOS

### Anexo 1: Cadena de búsqueda de la revisión narrativa

Para la búsqueda de la NR se utilizó la siguiente cadena de búsqueda:

```
((covid OR pandem* OR corona) AND ("teacher training" OR "teacher development" OR "teacher preparation" OR "teacher formation" OR (("in service" AND (teacher OR professor))) OR (("on service" AND (teacher OR professor)) OR ("professional development" AND (teacher OR professor))) OR (("professional education" AND (teacher OR professor)) OR ("continu* education" AND (teacher OR professor))) OR (("ongoing training" AND (teacher OR professor))) OR (("permanent training" AND (teacher OR professor))) OR (("life-long learning" AND (teacher OR professor))) OR (("continu* training" AND (teacher OR professor))) OR (("life-long education" AND (teacher OR professor))) OR (("continu* learning" AND (teacher OR professor))) OR (("continu* formation" AND (teacher OR professor))) OR (("continu* training" AND (teacher OR professor))))))
```

La fórmula fue utilizada en primer lugar en Scopus, utilizando el operador de búsqueda de “TITLE-ABS-KEY”, a la que se le agregó el operador de búsqueda “AND (LIMIT-TO (PUBYEAR, 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR, 2021)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Spanish") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "Portuguese"))”. La búsqueda se realizó el día 2 de febrero de 2021 y arrojó un total de 115 documentos que se exportaron en nuestra base de datos.

Posteriormente, gracias a que SciELO fue incorporado a WoS, hicimos la búsqueda en conjunto en esta segunda herramienta, utilizando el operador de búsqueda “TS=” y limitando la búsqueda a los años 2020 y 2021 y a los idiomas en cuestión. La búsqueda se realizó el día 2 de febrero de 2021 y arrojó un total de 102 documentos que se exportaron en nuestra base de datos.

## Anexo 2: Pauta de validación de entrevista por jueces expertos <sup>23</sup>

### Página 1:

Estimado(a) Juez(a) Experto(a):

En su calidad de profesional vinculado al área del desarrollo profesional docente y/o de la informática educativa, usted ha sido invitado a participar de la validación de un instrumento que se utilizará en la investigación “Desarrollo profesional docente en el contexto de la enseñanza remota de emergencia vinculada al COVID-19 en Chile”. Este formulario consiste en evaluar una pauta de entrevista semiestructurada que se aplicará con los ejecutores de los cursos de priorización curricular realizados por el CPEIP en el contexto de la pandemia.

Agradeciendo de antemano su participación, a continuación le indicaremos en qué consiste su labor como validador del instrumento :

1. En la primera página del formulario, usted deberá completar sus datos y dar su consentimiento para participar como juez(a) validador(a) del instrumento.
2. En la segunda página del formulario, usted encontrará en primer lugar más detalles sobre los criterios de evaluación que se espera que usted contemple para la validación del instrumento. En segundo lugar, se le mostrarán los objetivos de la investigación. En tercer lugar, se le mostrará el instrumento -la pauta de entrevista- que este proyecto de investigación propone aplicar. Por último, usted visualizará las preguntas que debe responder para poder evaluar este instrumento.

Muchas gracias por su colaboración.

Correo electrónico: .....  
 Nombre del juez validador: .....  
 Fecha: .....

<sup>23</sup> La pauta de validación que se adjunta en este apartado es una versión adaptada del instrumento original que fue creado en Google Forms. Se puede acceder al formulario original en el siguiente enlace: <https://forms.gle/u591E88f5SFFCdrz5>

Yo he sido invitado a participar de la investigación desarrollada por José Garrote Ramos, cuyo título es “Desarrollo profesional docente en el contexto de la enseñanza remota de emergencia vinculada al COVID-19 en Chile” y que se enmarca en su proyecto de tesis para optar al Grado de Magíster en Educación mención Informática Educativa de la Universidad de Chile.

Entiendo que mi participación consiste en validar las preguntas de las pautas de entrevistas que se realizarán en el marco de este proyecto, desde el punto de vista de la forma y el contenido, tanto de cada pregunta como de su forma general. Por lo que con relación a ello, puedo afirmar que:

1. Estoy consciente de que la información registrada será confidencial y solo conocida por el presente investigador y por los profesores guías.
2. Entiendo que la información, los aportes y observaciones que yo haga serán consensuados con los de otros jueces expertos en la materia.
3. Acepto que la validación no contempla algún tipo de incentivo o pago.
4. Tengo el derecho a conocer los resultados de esta validación e investigación, si lo estimare necesario.
5. Acepto voluntariamente participar de esta investigación, en el proceso de validación de la pauta de entrevista aplicará el investigador para el desarrollo de este estudio.

Consentimiento para participar en la validación del instrumento:

Yo, acepto participar como juez(a) experto(a) en la validación del instrumento .....

Yo, NO acepto participar como juez(a)experto(a) en la validación del instrumento .....

## **Página 2:**

### **CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA**

Señor(a) Juez(a) Experto(a):

Su participación tiene como objetivo validar técnicamente la pauta de entrevista semiestructurada que se propone utilizar con los ejecutores de los cursos de priorización curricular mandados por el CPEIP que participarán en este estudio. Esta entrevista está enfocada en comprender cómo los ejecutores pensaron el desarrollo profesional docente y sus respectivos cursos en el contexto de la pandemia en Chile, dándole especial énfasis a los criterios pedagógicos, de contenido, de uso de las TIC y de políticas públicas asociados con los mismos.

Por ello, se presentará a continuación:

-Una pauta de entrevista y algunas preguntas de evaluación que usted deberá completar.

### **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **OBJETIVO GENERAL**

A través de la consulta a expertos chilenos en desarrollo profesional docente (DPD), en informática educativa (IE) y en educación en situaciones de emergencia (EiE) y de la consulta a miembros de los equipos ejecutores de los cursos de formación docente mandados por CPEIP en contexto del COVID-19, así como a través de la revisión documentos de instituciones internacionales y de productos académicos orientados a la formación docente en contexto del COVID-19, este estudio se propone:

-Analizar criterios pedagógicos, de contenido, de uso de las TIC y de políticas públicas que los expertos, ejecutores y la literatura especializada sugieren para la organización de instancias de desarrollo profesional para docentes escolares en ejercicio en contexto del COVID-19 en Chile.

#### OBJETIVO ESPECÍFICO ASOCIADO A LAS ENTREVISTAS

Describir los criterios pedagógicos, de contenido, de uso de las TIC y de políticas públicas que los ejecutores de los cursos de priorización curricular consideran significativos para el desarrollo profesional docente en el contexto de pandemia.

Si tiene alguna pregunta o desea información, durante esta etapa de validación del instrumento, puede comunicarse con el investigador a través de:

Investigador Responsable/ Estudiante Tesista:

Nombre: José Garrote Ramos

Fono: +56982323010

Correo electrónico: jgarrote89@gmail.com

Dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Facultad de Ciencias Sociales

Profesor Guía de Tesis:

Nombre: Eduardo Hamuy Pinto

Fono: +56 9 9334 0296

Correo electrónico: ehamuy@uchile.cl

Dirección: Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Facultad de Ciencias Sociales

#### PAUTA DE ENTREVISTA

Fecha/Hora:

Modalidad: Videoconferencia (Zoom)

Entrevistador: José Garrote Ramos

Entrevistado:

Introducción entrevista:

El proyecto tiene por finalidad el poder analizar criterios didácticos, de contenido, de uso de modalidades de educación en línea y de política pública que diferentes agentes de la educación consideran relevantes para la organización de espacios de desarrollo profesional para docentes escolares en ejercicio en contexto del COVID-19 en Chile. Para poder lograr este objetivo, hemos planificado el poder contrastar diferentes tipos de datos y discursos: hemos revisado literatura científica sobre desarrollo profesional docente en tiempos de la pandemia; hemos entrevistado a expertos chilenos en desarrollo profesional docente, a expertos en informática educativa y a expertos en educación en situaciones de emergencia; y ahora procederemos a entrevistar a ejecutores de los cursos de formación docente mandatados por el CPEIP.

Usted fue invitado(a) a participar por su rol como miembro en alguno de los equipos ejecutores de los cursos de priorización curricular mandatados por el CPEIP. Tal como podrá examinar en el consentimiento informado, los investigadores resguardaremos su confidencialidad. La utilización de los datos será para el proyecto de tesis y para una o más publicaciones académicas. Se trata de una

entrevista de tipo semiestructurada. Se espera que la entrevista pueda durar entre 60 y 120 minutos, según su disponibilidad.

Preguntas entrevista:

1. Quería pedirle primero que me cuente un poco de usted y de cómo se involucró en la realización de estos cursos de formación docente del CPEIP.
2. ¿Cómo cree usted que afecta el contexto de la pandemia a los procesos de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio?
3. Me gustaría que me explicara cómo fue el proceso de elaboración del curso. Por ejemplo, me gustaría que pudiera contarme respecto a cómo se estableció el vínculo con el CPEIP, las consideraciones y cómo fue el proceso que permitió establecer los propósitos y requerimientos de la acción formativa, y si ustedes realizaron algún tipo de diagnóstico para diseñar el curso.
4. En relación con los proyectos previos de desarrollo profesional docente que usted o su equipo habían organizado, ¿qué aspectos mantuvieron y cuáles debieron cambiar en virtud del contexto de pandemia?
5. En relación con los contenidos, las herramientas tecnológicas de instrucción, el tipo de instrucción y la manera de organizar esta instancia de formación, ¿cómo se distribuyó el proceso de toma de decisiones, en la planificación y desarrollo de estos cursos, entre el CPEIP y ustedes?
6. Si usted tuviera que definir esta instancia de formación docente que ustedes pensaron: ¿cuál diría que es el modelo de formación de sus cursos?
7. Con relación al carácter en línea de estos cursos, ¿cuáles considera usted que son las principales ventajas y desventajas de realizarlos de esta manera? (Obviando, claro, el tema de que no se pueden realizar juntas presenciales).
8. ¿Cuál es el rol y la importancia que cumplen los tutores en estos cursos?
9. ¿Cómo son las interacciones que desarrollan los/as estudiantes entre sí y con los/as tutores/as?
10. En la realización de estos cursos, ¿identificó usted algunos problemas o dificultades en el diseño didáctico, en los contenidos, en el uso de la tecnología, o en algún otro aspecto que hayan debido ser modificados o que quisieran modificar?
11. Poniéndolo(a) en el caso hipotético de que usted contara con los recursos y la capacidad de planificar y organizar desde el comienzo instancias de desarrollo profesional para docentes en este contexto de pandemia, ¿cómo serían estas instancias?
12. Algunos de los expertos con los que he conversado me han hablado de la importancia de otros modelos de desarrollo profesional docente para estos tiempos de pandemia, como son la autoformación o las comunidades de práctica... ¿Cree usted que sería deseable el darle mayor importancia a estos modelos de formación o a algún otro?
13. Para terminar, ¿tiene algo que agregar o que quiera profundizar de lo conversado?

Pregunta	CRITERIOS POR EVALUAR <sup>24</sup>										OBSERVACIONES  (SI DEBE ELIMINARSE O MODIFICARSE UNA PREGUNTA POR FAVOR INDIQUE)	
	CLARIDAD EN LA REDACCION		COHERENCIA INTERNA		INDUCCIÓN A LA RESPUESTA (SESGO)		LENGUAJE ADECUADO CON EL NIVEL DEL INFORMANTE		EXPLICITA LO QUE PRETENDE PROFUNDIZAR			
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
ASPECTOS GENERALES										SI	NO	Observación
LAS PREGUNTAS PERMITEN EL LOGRO DEL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN												
LAS PREGUNTAS ESTAN DISTRIBUÍDAS EN FORMA LÓGICA Y SECUENCIAL												
EL NÚMERO DE PREGUNTAS ES SUFICIENTE PARA RECOGER LA INFORMACIÓN.  (EN EL CASO DE SER NEGATIVA SU RESPUESTA, SUGIERA LAS PREGUNTAS A AÑADIR)												
VALIDEZ												
APLICABLE				NO APLICABLE								
APLICABLE ATENDIENDO A LAS SIGUIENTES OBSERVACIONES:												

<sup>24</sup> Esta pauta de evaluación es una versión levemente modificada del trabajo de Beyer (2017).

### **Anexo 3: Pauta de entrevista (expertos)**

#### **PAUTA DE ENTREVISTA EXPERTOS**

**Fecha/Hora:**

**Modalidad:** Videoconferencia

**Entrevistador:** José Garrote Ramos

**Entrevistado(a):**

#### **Introducción entrevista:**

El proyecto tiene por fin el poder analizar criterios didácticos, de contenido y de uso de modalidades de educación en línea para la organización de espacios de desarrollo profesional para docentes escolares en ejercicio en contexto del COVID-19 en Chile. Para poder lograr este objetivo hemos revisado provisoriamente literatura científica sobre desarrollo profesional docente en tiempos de la pandemia y luego planeamos entrevistar a ejecutores de cursos de formación pensados por el CPEIP para el contexto del COVID-19.

Usted fue invitado(a) a participar por su rol como experto en (desarrollo profesional docente/ educación en situaciones de emergencia/ . Tal como podrá examinar en el consentimiento informado, los investigadores resguardaremos su confidencialidad. La utilización de los datos será para el proyecto de tesis y para una o más publicaciones académicas. Se trata de una entrevista de tipo semiestructurada. Se espera que la entrevista pueda durar entre 60 y 90 minutos, según su disponibilidad.

#### **Temáticas por abordar en la entrevista:**

- Presentación del experto
- Experiencia del experto en pandemia
- Qué se está haciendo en términos de DPD en pandemia
- Opinión sobre las iniciativas del CPEIP
- Cómo abordaría el experto el DPD en pandemia (qué contenidos, métodos, modalidades, modelos de formación, etc.)
- Rol de las tecnologías en pandemia
- Importancia del contexto socioemocional

**Anexo 4: Pauta de entrevista (ejecutores de los cursos del CPEIP)****PAUTA DE ENTREVISTA EJECUTORES CURSOS DPD CPEIP****Fecha/Hora:****Modalidad:** Videoconferencia**Entrevistador:** José Garrote Ramos**Entrevistado(a):****Introducción entrevista:**

El proyecto tiene por fin el poder analizar criterios didácticos, de contenido y de uso de modalidades de educación en línea para la organización de espacios de desarrollo profesional para docentes escolares en ejercicio en contexto del COVID-19 en Chile. Para poder lograr este objetivo, hemos planificado el poder contrastar diferentes tipos de datos y discursos: hemos revisado literatura científica sobre desarrollo profesional docente en tiempos de la pandemia; hemos entrevistado a expertos chilenos en desarrollo profesional docente, a expertos en informática educativa y a expertos en educación en situaciones de emergencia; y ahora procederemos a entrevistar a ejecutores de los cursos de formación docente mandatados por el CPEIP.

Usted fue invitado(a) a participar por su rol como miembro en alguno de los equipos ejecutores de los cursos de priorización curricular mandatados por el CPEIP. Tal como podrá examinar en el consentimiento informado, los investigadores resguardaremos su confidencialidad. La utilización de los datos será para el proyecto de tesis y para una o más publicaciones académicas. Se trata de una entrevista de tipo semiestructurada. Se espera que la entrevista pueda durar entre 60 y 90 minutos, según su disponibilidad.

**Preguntas de la entrevista:**

1. ¿Puede hablarme acerca de su trayectoria profesional y de cómo se involucró en la realización de estos cursos de formación docente del CPEIP?
2. ¿Cree usted que el contexto de la pandemia ha afectado a los procesos de desarrollo profesional de los docentes en ejercicio?
3. Me gustaría que me explicara cómo fue el proceso de elaboración del curso. Por ejemplo, me gustaría que pudiera contarme respecto a cómo se estableció el vínculo con el CPEIP y si ustedes realizaron algún tipo de diagnóstico para desarrollar el curso.
4. En relación con los proyectos previos de desarrollo profesional docente que usted o su equipo habían organizado, ¿qué aspectos mantuvieron y cuáles debieron cambiar en virtud del contexto de pandemia?

5. En relación con los contenidos, las herramientas tecnológicas de instrucción, el tipo de instrucción y la manera de organizar esta instancia de formación, ¿cuál fue el grado de libertad que les dio el CPEIP para planificar y realizar estos cursos?
6. ¿Cuál diría usted que es el modelo de formación de nuestro curso?
7. ¿Cuál es el rol y la importancia que tienen los tutores en estos cursos?
8. ¿Cómo es la interacción que tienen los estudiantes entre ellos y con los tutores?
9. En la realización de estos cursos, ¿identificó usted algunos problemas o dificultades en el diseño didáctico, en los contenidos o en algún otro aspecto que hayan debido ser modificados o que quisieran modificar?
10. ¿Cuál cree usted que es el rol y las medidas concretas que debiesen adoptar las autoridades del mundo educativo para abordar la formación de docentes en servicio en este contexto de pandemia?
11. Poniéndolo(a) en el caso hipotético de que usted contara con los recursos y la capacidad de planificar y organizar desde el comienzo instancias de desarrollo profesional para docentes en este contexto de pandemia, ¿cómo serían estas instancias?
12. Algunos de los expertos con los que he conversado me han hablado de la importancia de otros modelos de desarrollo profesional docente para estos tiempos de pandemia, como son la autoformación o las comunidades de prácticas... ¿Cree usted que sería deseable el darle mayor importancia a estos otros modelos de formación o a alguno otro?
13. Para terminar, ¿tiene algo que agregar o que quiera profundizar de lo conversado?

## Anexo 5: Consentimiento informado (expertos)

### DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA VINCULADA AL COVID-19 EN CHILE

#### I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Desarrollo profesional docente en el contexto de la educación remota de emergencia vinculada al COVID-19 en Chile”. Su objetivo es el de analizar criterios didácticos, de contenido y de uso de modalidades de educación en línea que puedan ser utilizados para abordar la formulación de espacios de desarrollo profesional para docentes escolares en ejercicio en contexto del COVID-19 en Chile. Usted ha sido seleccionada para participar en este estudio por ser experto(a) en desarrollo profesional docente / informática educativa / educación en situaciones de emergencia.

El investigador responsable de este estudio es José Garrote Ramos, estudiante del magíster en Educación, mención informática educativa, de la Universidad de Chile. Por lo mismo, esta investigación se enmarca en el proyecto de tesis para optar a dicho grado.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

**Participación:** Su participación consistirá en responder una entrevista que se llevará a cabo en enero del año 2021. En ella se tematizará principalmente la realización de instancias de desarrollo profesional para docentes en ejercicio que estén pensadas para el contexto de la enseñanza remota de emergencia al que los(as) profesores(as) chilenos(as) se están enfrentando en el contexto del COVID-19. La entrevista se realizaría por medio de videoconferencia (Zoom pro). Se estima que esta dure entre 60 y 90 minutos. Las entrevistas serán grabadas y, posteriormente, el audio será transcrito, para ser utilizado solo por el investigador responsable.

**Riesgos:** Esta investigación se ha diseñado pensando en que usted no se vea expuesto(a) a riesgo alguno. Sin embargo, estaremos abiertos a considerar o remediar cualquier reserva que usted exprese durante de la realización de las entrevistas o posteriormente.

**Beneficios:** Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información que puede favorecer la organización de instancias de formación docente más pertinentes para los contextos de educación en situaciones de emergencia y de enseñanza remota de emergencia en nuestro país.

**Voluntariedad:** Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

**Confidencialidad:** El investigador responsable se compromete a garantizar la confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Todas sus opiniones serán confidenciales y mantenidas en estricta reserva. Las transcripciones de las entrevistas serán encriptadas y almacenadas en el computador del investigador responsable y podrán utilizarse solo para el proyecto de tesis y para la realización de una o más publicaciones académicas asociadas a esta.

Sin embargo, en virtud de su carácter de experto(a), si usted lo desea, puede renunciar a la confidencialidad y el anonimato, señalando explícitamente que autoriza la aparición de su nombre y opiniones asociadas. En este caso se le otorga derecho de edición, es decir, una vez transcrita la entrevista, esta será devuelta a usted para su revisión, aclaración o modificación de lo que ha sido expresado en ella. Usted dispondrá de dos semanas para sugerir modificaciones a la transcripción de la entrevista una vez que esta le sea devuelta.

**Conocimiento de los resultados:** Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, una vez defendida la tesis a mediados del año 2021, se le hará llegar un informe digital con los principales resultados, así como una copia digital de la tesis.

**Datos de contacto:** Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a José Garrote Ramos, responsable de este estudio:

José Ignacio Garrote Ramos

Teléfonos: +56 9 82323010

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: [jgarrote89@gmail.com](mailto:jgarrote89@gmail.com)

También puede comunicarse con el profesor guía de este proyecto de tesis:

Prof. Eduardo Hamuy Pinto

Profesor Asistente del Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfono: +56 9 9334 0296

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Correo Electrónico: [ehamuy@uchile.cl](mailto:ehamuy@uchile.cl)

## II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, ....., acepto participar en el estudio, “Desarrollo profesional docente en el contexto de la educación remota de emergencia vinculada al COVID-19 en Chile” en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

**Autoriza** la aparición de su nombre y opiniones asociadas: SI \_\_\_\_ NO \_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma Participante

Firma Investigador Responsable

Fecha: \_\_\_\_\_

Correo electrónico para la devolución de la información: \_\_\_\_\_

**Este documento consta de 3 páginas. Una vez que haya completado y firmado el documento, el investigador responsable le remitirá una copia del documento firmado por ambas partes vía correo electrónico.**

## Anexo 6: Consentimiento informado (ejecutores de los cursos del CPEIP)

### **DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO** **DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA** **REMOTA DE EMERGENCIA VINCULADA AL COVID-19 EN CHILE**

#### I. INFORMACIÓN

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Desarrollo profesional docente en el contexto de la enseñanza remota de emergencia vinculada al COVID-19 en Chile”. Su objetivo es el de analizar criterios didácticos, de contenido y de uso de modalidades de educación en línea que puedan ser utilizados para abordar la formulación de espacios de desarrollo profesional para docentes escolares en ejercicio en contexto del COVID-19 en Chile. Usted ha sido seleccionado(a) para participar en este estudio por ser miembro(a) de uno de los equipos ejecutores de los cursos de formación docente mandados por el CPEIP en el contexto de la pandemia.

El investigador responsable de este estudio es José Garrote Ramos, estudiante del magíster en Educación, mención informática educativa, de la Universidad de Chile. Por lo mismo, esta investigación se enmarca en el proyecto de tesis para optar a dicho grado.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

**Participación:** Su participación consistirá en responder una entrevista que se llevará a cabo en marzo o abril del año 2021. En ella se tematizará principalmente la realización de instancias de desarrollo profesional para docentes en ejercicio que estén pensadas para el contexto de la enseñanza remota de emergencia al que los(as) profesores(as) chilenos(as) se están enfrentando en el contexto del COVID-19. La entrevista se realizaría por medio de videoconferencia (Zoom pro). Se estima que esta dure entre 60 y 90 minutos. Las entrevistas serán grabadas y, posteriormente, el audio será transcrito, para ser utilizado solo por el investigador responsable.

**Riesgos:** Esta investigación se ha diseñado pensando en que usted no se vea expuesto(a) a riesgo alguno. Sin embargo, estaremos abiertos a considerar o remediar cualquier reserva que usted exprese durante de la realización de las entrevistas o posteriormente.

**Beneficios:** Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información que puede favorecer la organización de instancias de formación docente más pertinentes para los contextos de educación en situaciones de emergencia y de enseñanza remota de emergencia en nuestro país.

**Voluntariedad:** Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

**Confidencialidad:** El investigador responsable se compromete a garantizar la confidencialidad con respecto a cualquier información obtenida en este estudio. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Todas sus opiniones serán confidenciales y mantenidas en estricta reserva. Las transcripciones de las entrevistas serán encriptadas y almacenadas en el computador del investigador responsable y podrán utilizarse solo para el proyecto de tesis y para la realización de una o más publicaciones académicas asociadas a esta.

**Conocimiento de los resultados:** Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, una vez defendida la tesis a mediados del año 2021, se le hará llegar un informe digital con los principales resultados, así como una copia digital de la tesis.

**Datos de contacto:** Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a José Garrote Ramos, responsable de este estudio:

José Ignacio Garrote Ramos  
Teléfonos: +56 9 82323010  
Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.  
Correo Electrónico: [jgarrote89@gmail.com](mailto:jgarrote89@gmail.com)

También puede comunicarse con el profesor guía de este proyecto de tesis:

Prof. Eduardo Hamuy Pinto  
Profesor Asistente del Departamento de Educación  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile  
Teléfono: +56 9 9334 0296  
Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.  
Correo Electrónico: [ehamuy@uchile.cl](mailto:ehamuy@uchile.cl)

## II. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_, acepto participar en el estudio, “Desarrollo profesional docente en el contexto de la enseñanza remota de emergencia vinculada al COVID-19 en Chile” en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

\_\_\_\_\_

Firma Participante

\_\_\_\_\_

Firma Investigador Responsable

Fecha: \_\_\_\_\_

Correo electrónico para la devolución de la información: \_\_\_\_\_

**Este documento consta de 3 páginas. Una vez que haya completado y firmado el documento, el investigador responsable le remitirá una copia del documento firmado por ambas partes vía correo electrónico.**

## Anexo 7: Pauta de transcripción

### PAUTA DE TRANSCRIPCIÓN

#### Instrucciones generales:

- La transcripción debe seguir un parámetro de edición baja: se eliminan muletillas, repeticiones y pausas accidentales (Farías & Montero, 2005). Sin embargo, las palabras repetidas no se eliminarán en caso de que se infiera de que pragmáticamente impliquen énfasis por parte del hablante. Además, se deben eliminar las onomatopeyas del tipo “mmm”.
- Transcribir textualmente las expresiones idiomáticas como: vay, cachay, pa, po.
- Identificar y distinguir en la transcripción las intervenciones del investigador y de los entrevistados, usando negrita:

#### **Entrevistador:**

#### **Entrevistada:**

.,; ¿? ! ...	Utilizar los signos de puntuación para marcar las intenciones de la conversación.
(palabra 31:12)	Utilizar cuando el transcriptor supone o infiere una palabra o frase que no se escucha de manera clara. Agregar el minuto y segundo en que ocurren. Si el transcriptor no entiende la palabra o frase, poner entre paréntesis solo la marca temporal.
((tos))	Los paréntesis dobles encierran descripciones del transcriptor de sonidos u otros elementos del hablar ((suspira)), ((ríe)), o de la escena ((campana del teléfono)).
Inda-	Se debe poner un “-” para indicar una palabra incompleta.
[Universidad de Chile]	Los corchetes encierran información contextual o explicativa de la situación. En el caso de utilizarse para explicar una abreviación como en el caso del ejemplo, solo se utilizará en la primera ocasión que aparezca.

## Anexo 8: Resultados de la búsqueda en las bases de datos

### 1. Resultados de la búsqueda en Scopus

Autores	Título	DOI (o título de la fuente)
Habib, M.N., Jamal, W., Khalil, U., Khan, Z.	Transforming universities in interactive digital platform: case of city university of science and information technology	10.1007/s10639-020-10237-w
Marek, M.W., Chew, C.S., Wu, W.-C.V.	Teacher experiences in converting classes to distance learning in the covid-19 pandemic	10.4018/IJDET.20210101.0a3
Wang, S., Bajwa, N.P., Tong, R., Kelly, H.	Transitioning to Online Teaching	10.1007/978-981-15-7869-4_12
Looi, C.-K., Chan, S.-W., Wu, L.	Crisis and Opportunity: Transforming Teachers From Curriculum Deliverers to Designers of Learning	10.1007/978-981-15-7869-4_9
Valdez-García, J.E., Lopez, M.	The new frontier of the university: Virtual open chair for health professionals [La nueva frontera de la universidad: Cátedra abierta virtual para profesionales de la salud]	10.1016/j.edumed.2020.11.005
Katzman, J.G., Tomedi, L.E., Thornton, K., Menking, P., Stanton, M., Sosa, N., Harkins, M., Katzman, N., Liu, J., Archer, G.R.D., Arora, S.	Innovative COVID-19 Programs to Rapidly Serve New Mexico: Project ECHO	10.1177/0033354920969180
Suh, J., Gallagher, M.A., Capen, L., Birkhead, S.	Enhancing teachers' noticing around mathematics teaching practices through video-based lesson study with peer coaching	10.1108/IJLLS-09-2020-0073
Alier, M., Casany, M.J., Llorens, A., Alcober, J., Prat, J.D.	Atenea exams, an IMS LTI application to solve scalability problems: A study case	10.3390/app11010080
Betancourt-Odio, M.A., Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., Azevedo-Gomes, J.	Self-perceptions on digital competences for M-learning and education sustainability: A study with teachers from different countries	10.3390/su13010343
Martubi, Suhartanta, Yudiantoko, A.	The development of computer-based personality and social competency test questions for teacher professional education (TPE) participants automotive engineering	10.1088/1742-6596/1700/1/012066

Okada, A., Sheehy, K.	Factors and Recommendations to Support Students' Enjoyment of Online Learning With Fun: A Mixed Method Study During COVID-19	10.3389/feduc.2020.584351
Ault, M.J., Courtade, G., Miracle, S.A., Bruce, A.E.	Providing Support for Rural Special Educators During Nontraditional Instruction: One State's Response	10.1177/8756870520959653
Gómez-Hurtado, I., del Pilar García-Rodríguez, M., González-Falcón, I., Llamas, J.M.C.	Adaptation of active methodologies in university education in pandemic time [Adaptación de las Metodologías Activas en la Educación Universitaria en Tiempos de Pandemia]	10.15366/RIEJS2020.9.3.022
Guerrero-Ortiz, C., Huincahue, J.	Mathematics teacher' perceptions and adaptations in developing online classes-ideas for teacher training	10.1088/1742-6596/1702/1/012019
Meulenbroeks, R.	Suddenly fully online: A case study of a blended university course moving online during the Covid-19 pandemic	10.1016/j.heliyon.2020.e05728
Almazova, N., Krylova, E., Rubtsova, A., Odinskaya, M.	Challenges and opportunities for Russian higher education amid covid-19: Teachers' perspective	10.3390/educsci10120368
Pérez, M.P., Pesek, I., Zmazek, B., Lipovec, A.	Video explanations as a useful digital source of education in the COVID 19 situation [Video razlage kot uporaben element izobraževanja v COVID 19 situaciji]	10.18690/rei.13.4.395-412.2020
Schina, D., Esteve-González, V., Usart, M., Lázaro-Cantabrana, J.-L., Gisbert, M.	The integration of sustainable development goals in educational robotics: A teacher education experience	10.3390/su122310085
Romero-Esquinas, M.H., Hidalgo-Ariza, M.D., Muñoz-González, J.M.	Innovative methodologies in a pandemic: The vess model	10.3390/su12239952
Pletsch, M.D., Lunardi Mendes, G.M.	Between waiting and urgency: Remote educational proposals for children with Congenital Zika Virus Syndrome during the COVID-19 pandemic [Entre a espera e a urgência: Propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da COVID-19]	10.5212/PRAXEDUC.V.15.17126.106
Ghomi, M., Pinkwart, N.	Teacher professional development based on the DigCompEdu framework	ICCE 2020 - 28th International Conference on Computers in

		Education, Proceedings
Lee, A.V.Y., Teo, C.L.	Connecting teachers during a global crisis: A knowledge building professional development approach to embracing the new normal	ICCE 2020 - 28th International Conference on Computers in Education, Proceedings
[No author name available]	ICCE 2020 - 28th International Conference on Computers in Education, Proceedings	ICCE 2020 - 28th International Conference on Computers in Education, Proceedings
[No author name available]	ICCE 2020 - 28th International Conference on Computers in Education, Proceedings	ICCE 2020 - 28th International Conference on Computers in Education, Proceedings
Gomes, N., Wadhwa, D.	Technological and pedagogical aspects of a communication tool: An immersive learning experience	ICCE 2020 - 28th International Conference on Computers in Education, Proceedings
Grover, S., Cateté, V., Barnes, T., Hill, M., Ledeczi, A., Broll, B.	FIRST Principles to Design for Online, Synchronous High School CS Teacher Training and Curriculum Co-Design	10.1145/3428029.3428059
Aperribai, L., Cortabarria, L., Aguirre, T., Verche, E., Borges, Á.	Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic	10.3389/fpsyg.2020.577886
Ohn-Sabatello, T.	Incorporating Technology Tools and the 5E Instructional Model to Teach High School Students Chemistry by Online Instruction	10.1021/acs.jchemed.0c00824
Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., Castejón, J.-L.	Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study	10.3390/ijerph17228633

Ortiz-Jiménez, L., Figueredo-Canosa, V., López, M.C., Berlanga, M.C.L.	Teachers' perceptions of the use of icts in the educational response to students with disabilities	10.3390/su12229446
Motteram, G., Dawson, S., Al-Masri, N.	WhatsApp supported language teacher development: A case study in the Zataari refugee camp	10.1007/s10639-020-10233-0
Panisoara, I.O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R., Ursu, A.S.	Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress	10.3390/ijerph17218002
Chamberlain, L., Lacina, J., Bintz, W.P., Jimerson, J.B., Payne, K., Zingale, R.	Literacy in Lockdown: Learning and Teaching During COVID-19 School Closures	10.1002/trtr.1961
Gewerc, A., Persico, D., Rodes-Paragarino, V.	Guest Editorial: Challenges to the Educational Field: Digital Competence the Emperor has no Clothes: The COVID-19 Emergency and the Need for Digital Competence	10.1109/RITA.2020.3033208
Muñiz-Rodríguez, L., Rodríguez-Muñiz, L.J., Alsina, Á.	Deficits in the statistical and probabilistic literacy of citizens: Effects in a world in crisis	10.3390/math8111872
Tupas, F.P., Linas-Laguda, M.	Blended learning - An approach in philippine basic education curriculum in new normal: A review of current literature	10.13189/ujer.2020.081154
Ehsan, A.A.	Peer-assisted Learning (PAL) as an Instructional Tool in Undergraduate Dental Education	10.29271/jcpsp.2020.11.1184
[No author name available]	15th Joint Conference on Chemistry, JCC 2020	IOP Conference Series: Materials Science and Engineering
Tsui, A.B.M., Chan, C.K.K., Harfitt, G., Leung, P.	Crisis and opportunity in teacher preparation in the pandemic: exploring the "adjacent possible"	10.1108/JPCC-07-2020-0061
Blair, M., Frezza, S.	Assessing interest and confidence as components of student motivation in informal STEM learning	10.1109/FIE44824.2020.9273939
Llerena-Izquierdo, J., Barcia-Ayala, O., Ayala-Carabajo, R.	Faculty training through crowdlearning for emerging online education	10.1109/ANDE-SCON50619.2020.9272103
Boumadan, M., Soto-Varela, R., Poyatos-Dorado, C., Ortiz-Padilla, M.	What factors determine the value of an online teacher education experience from a teacher's perspective?	10.3390/su12198064

McRoy, C., Patel, L., Gaddam, D.S., Rothenberg, S., Herring, A., Hamm, J., Chelala, L., Weinstein, J., Smith, E., Awan, O.	Radiology Education in the Time of COVID-19: A Novel Distance Learning Workstation Experience for Residents	10.1016/j.acra.2020.08.001
Passow, M.J.	Earth2class: An effective and easily duplicable model for providing a broad impact of cutting-edge science, teacher professional development, and inspiration for high school students	10.3390/geosciences10100407
Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, C.	Covid-19: Radical transformation of digitization in university institutions [Covid-19: Transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias]	Campus Virtuales
Sutiah, S., Slamet, S., Shafqat, A., Supriyono, S.	Implementation of distance learning during the covid-19 pandemic in faculty of education and teacher training	10.18844/CJES.V15I5.5151
Greenhawt, M., Shaker, M., Stukus, D.R., Fleischer, D.M., Hourihane, J., Tang, M.L.K., Abrams, E.M., Wang, J., Bingemann, T.A., Chan, E.S., Lieberman, J., Sampson, H.A., Bock, S.A., Young, M.C., Wasserman, S., Mack, D.P.	Managing Food Allergy in Schools During the COVID-19 Pandemic	10.1016/j.jaip.2020.07.016
Babinčáková, M., Bernard, P.	Online experimentation during covid-19 secondary school closures: Teaching methods and student perceptions	10.1021/acs.jchemed.0c00748
Crucho, C.I.C., Avó, J., Diniz, A.M., Gomes, M.J.S.	Challenges in teaching organic chemistry remotely	10.1021/acs.jchemed.0c00693
Rupnow, R.L., Ladue, N.D., James, N.M., Bergan-Roller, H.E.	A Perturbed system: How tenured faculty responded to the covid-19 shift to remote instruction	10.1021/acs.jchemed.0c00802
Rap, S., Feldman-Maggor, Y., Aviran, E., Shvarts-Serebro, I., Easa, E., Yonai, E., Waldman, R., Blonder, R.	An Applied Research-Based Approach to Support Chemistry Teachers during the COVID-19 Pandemic	10.1021/acs.jchemed.0c00687
Chen, K., Chen, Y., Ling, Y., Lin, J.	The Individual Experience of Online Chemistry Teacher Education in China: Coping with COVID-19 Pandemic	10.1021/acs.jchemed.0c00581
Carpendale, J., Delaney, S., Rochette, E.	Modeling meaningful chemistry teacher education online: Reflections from chemistry preservice teacher educators in australia	10.1021/acs.jchemed.0c00718

Titu, P., Jiang, S., Perez, A.S., Gunes, B., Kulkarni, C., Zhu, W., Rushton, G.T., Yaron, D.J.	Making lemonade out of lemons: Supporting adoption of evidence-based practices in response to educational disruptions	10.1021/acs.jchemed.0c00818
Moszkowicz, D., Duboc, H., Dubertret, C., Roux, D., Bretagnol, F.	Daily medical education for confined students during coronavirus disease 2019 pandemic: A simple videoconference solution	10.1002/ca.23601
Al Ghazali, F.	Challenges and opportunities of fostering learner autonomy and self-access learning during the Covid-19 pandemic	10.37237/110302
Nicolau, C., Henter, R., Roman, N., Neculau, A., Miclaus, R.	Tele-education under the COVID-19 crisis: Asymmetries in Romanian education	10.3390/sym12091502
Garza, J.	Meditations in a Pandemic: What I Feared and Learned About Teaching Online	10.1002/jaal.1093
Faherty, R., Nolan, K., Quille, K.	A Collaborative Online Micro: Bit K-12 Teacher PD Workshop	10.1145/3372782.3408113
Cutri, R.M., Mena, J., Whiting, E.F.	Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic	10.1080/02619768.2020.1815702
Darling-Hammond, L., Hyler, M.E.	Preparing educators for the time of COVID ... and beyond	10.1080/02619768.2020.1816961
Hadar, L.L., Ergas, O., Alpert, B., Ariav, T.	Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis	10.1080/02619768.2020.1807513
Czepczyński, R., Kunikowska, J.	Teaching nuclear medicine in the pandemic—a new challenge for the faculty	10.1007/s00259-020-04865-0
Vu, C.-T., Hoang, A.-D., Than, V.-Q., Nguyen, M.-T., Dinh, V.-H., Le, Q.-A.T., Le, T.-T.T., Pham, H.-H., Nguyen, Y.-C.	Dataset of Vietnamese teachers' perspectives and perceived support during the COVID-19 pandemic	10.1016/j.dib.2020.105788
Al-Mamari, S.S., Al-Zoubi, S.M., Bakkar, B.S., Al-Mamari, K.H.	Effects of a training module on omani teachers' awareness of gifted students with learning disabilities	10.20448/JOURNAL.509.2020.73.300.305
Arlinwibowo, J., Retnawati, H., Kartowagiran, B., Kassymova, G.K.	Distance learning policy in Indonesia for facing pandemic COVID-19: School reaction and lesson plans	Journal of Theoretical and Applied Information Technology

Ferreira, L.H., Barbosa, A.	Quarantine lessons: Limits and possibilities of teaching performance in times of social isolation [Lições de quarentena: Limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social]	10.5212/PRAXE DUC.V.15.1548 3.076
Sahi, P.K., Mishra, D., Singh, T.	Medical Education Amid the COVID-19 Pandemic	10.1007/s13312-020-1894-7
González-Calvo, G., Bores-García, D., Barba-Martín, R.A., Gallego-Lema, V.	Learning to be a teacher without being in the classroom: COVID-19 as a threat to the professional development of future teachers [Aprender a ser docente sin estar en las aulas: La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado]	10.17583/rimcis.2020.5783
Daubney, A., Fautley, M.	Editorial Research: Music education in a time of pandemic	10.1017/S0265051720000133
Murai, Y., Muramatsu, H.	Application of creative learning principles within blended teacher professional development on integration of computer programming education into elementary and middle school classrooms	10.1108/ILS-04-2020-0122
Almodóvar-López, M., Atilas, J.T., Chavarría-Vargas, A., Dias, M.J., Zúñiga-León, I.	Remote teaching doesn't come without challenges [La enseñanza remota no viene sin retos]	10.15359/REE.24-S.15
Ping, Z., Fudong, L., Zheng, S.	Thinking and practice of online teaching under COVID-19 Epidemic	10.1109/CSEI50228.2020.9142533
Knight, S.W.P.	Establishing professional online communities for world language educators	10.1111/flan.12458
Mulla, Z.D., Osland-Paton, V., Osland-Paton, V., Rodriguez, M.A., Vazquez, E., Kupesic Plavsic, S.	Novel coronavirus, novel faculty development programs: Rapid transition to eLearning during the pandemic	10.1515/jpm-2020-0197
Wexner, S.D., Cortés-Guiral, D., Mortensen, N., Darzi, A.	Lessons Learned and Experiences Shared from the Front Lines: United Kingdom	10.1177/0003134820925087
Roca, E., Melgar, P., Gairal-Casadó, R., Pulido-Rodríguez, M.A.	Schools that 'open doors' to prevent child abuse in confinement by COVID-19	10.3390/su12114685
Gacs, A., Goertler, S., Spasova, S.	Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future	10.1111/flan.12460
Graichen, H.	The role of an Orthopaedic Surgeon in the time of Covid-19 Pandemic—a German perspective	10.1016/j.jor.2020.05.010

Kersch, D.F., Dos Santos, G.K., Meyrer, K.P., Lesley, M.	Teacher training, equality, access and critical literacy in COVID-19 times	10.4013/cld.2020.182.12
Pérez-Jorge, D., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., Gutiérrez- Barroso, J., Castro-León, F.	Training in Digital Skills in Early Childhood: Education Teachers The Case of the University of La Laguna	10.3991/IJIM.V14I20.17339
Pasani, C.F., Amelia, R., Hassanhassan, Z.	Covid-19 impact in Indonesia's education sector: Challenges and strategy	10.5373/JARDCS/V12SP7/20202281
Franzoni, V., Pallottelli, S., Milani, A.	Reshaping Higher Education with e-Studium, a 10-Years Capstone in Academic Computing	10.1007/978-3-030-58802-1_22
Yang, X., Li, D., Liu, X., Tan, J.	Learner behaviors in synchronous online prosthodontic education during the 2020 COVID-19 pandemic	10.1016/j.prosdent.2020.08.004
Almaghaslah, D., Alsayari, A.	The effects of the 2019 novel coronavirus disease (COVID-19) outbreak on academic staff members: A case study of a pharmacy school in Saudi Arabia	10.2147/RMHP.S260918
An, Y.	A response to an article entitled “Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review”	10.1007/s11423-020-09844-8
Lockee, B.B.	Shifting digital, shifting context: (re)considering teacher professional development for online and blended learning in the COVID-19 era	10.1007/s11423-020-09836-8
Weinhandl, R., Lavicza, Z., Houghton, T.	Designing online learning environments for flipped approaches in professional mathematics teacher development	10.28945/4573
Abaci, S., Robertson, J., Linklater, H., McNeill, F.	Supporting school teachers' rapid engagement with online education	10.1007/s11423-020-09839-5
Ho, J.	Anti-Asian racism, Black Lives Matter, and COVID-19	10.1080/09555803.2020.1821749
Moorhouse, B.L., Lee, J., Herd, S.	Providing remote school-based professional support to teachers during school closures caused by the COVID-19 pandemic	10.1080/23735082.2020.1825777
Van Nuland, S., Mandzuk, D., Tucker Petrick, K., Cooper, T.	COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: a complex adaptive systems perspective	10.1080/02607476.2020.1803050

Tikhomirova, L.I., Dolgova, L.P.	The experience of distance learning for students of Altai State University in the conditions of COVID-19	10.1088/1742-6596/1691/1/012149
Albó, L., Beardsley, M., Martínez-Moreno, J., Santos, P., Hernández-Leo, D.	Emergency remote teaching: Capturing teacher experiences in Spain with selfie	10.1007/978-3-030-57717-9_23
Walton-Fisette, J.L.	Fostering Resilient Learners by Implementing Trauma-Informed and Socially Just Practices	10.1080/07303084.2020.1811620
Jiménez-Sánchez, S.	Critical integration of emerging technologies in teacher education: Looking to the future [Integração crítica de tecnologias emergentes na formação de professores: Olhando para o futuro]	Revista Electronica Educare
Heap, T., Thompson, R., Fein, A.	Designing teacher professional development programs to support a rapid shift to digital	10.1007/s11423-020-09863-5
Lie, A., Tamah, S.M., Gozali, I., Triwidayati, K.R., Utami, T.S.D., Jemadi, F.	SECONDARY SCHOOL LANGUAGE TEACHERS' ONLINE LEARNING ENGAGEMENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN INDONESIA	10.28945/4626
Kaloo, R.C., Mitchell, B., Kamalodeen, V.J.	Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: challenges and opportunities for teacher education	10.1080/02607476.2020.1800407
Metscher, S.E., Tramantano, J.S., Wong, K.M.	Digital instructional practices to promote pedagogical content knowledge during COVID-19	10.1080/02607476.2020.1842135
McAfee, C.A., Jordan, T.R., Cegelka, D., Polavarapu, M., Wotring, A., Wagner-Greene, V.R., Hamdan, Z.	COVID-19 brings a new urgency for advance care planning: Implications of death education	10.1080/07481187.2020.1821262
Barnes, R., Hall, R., Lowe, V., Pottinger, C., Popham, A.	Lessons from an online teacher preparation Program: flexing work experience to meet student needs and regulators' requirements in the United States	10.1080/02607476.2020.1802203
Coolican, M., Borrás, J.C., Strong, M.	Argentina and the COVID-19: Lessons learned from education and technical colleges in Buenos Aires Province	10.1080/02607476.2020.1802204
Portillo, J., Lopez de la Serna, A.	An international perspective for 'Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review'	10.1007/s11423-020-09851-9

Lee, A.R., Bailey, D.R.	Learning from experience in the midst of covid-19: Benefits, challenges, and strategies in online teaching	CALL-EJ
Nel, C., Marais, E.	Preservice teachers use of WhatsApp to explain subject content to school children during the COVID-19 pandemic	International Journal of Work-Integrated Learning
Girard, J., Robertson, L.	Ready teacher one: A journey into the future of technology and pedagogy through virtual reality	IMSCI 2020 - 14th International Multi-Conference on Society, Cybernetics and Informatics, Proceedings
Charbonneau-Gowdy, P., Cechova, I.	Zoom-ing out: The impact of international online practicum opportunities on pre-service teachers' development	10.34190/EEL.20069
Hill, C., Rosehart, P., St. Helene, J., Sadhra, S.	What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada	10.1080/02607476.2020.1797439
Connolly, C., Hall, T.	Designing for emergency remote blended and online education: a response to Bennett et al. (2017)	10.1007/s11423-020-09892-0
Holotescu, C., Grosseck, G., Andone, D., Gunesch, L., Constandache, L., Nedelcu, V.D., Ivanova, M., Dumbrăveanu, R.	Romanian educational system response during the covid-19 pandemic	10.12753/2066-026X-20-171
Abler, M., Bachmaier, R., Hawelka, B., Prock, S., Schworm, S., Merz, A.-K., Keil, S.	“It just magically happened overnight!” – support for the digitalization of medical teaching provided by an interdisciplinary e-tutor team	10.3205/zma001368
Jones, S.	Finding our true north: on languages, understanding and curriculum in Northern Ireland	10.1002/curj.93
Tabor, J.W.	Chaos: exploring an engaging online model for rapid application during the pandemic	10.1007/s11423-020-09878-y
Stefaniak, J.	Policy and contextual considerations for enabling learning support roles in digital environments	10.1007/s11423-020-09853-7

## 2. Resultados de la búsqueda en WoS-SciELO

Autores	Título	DOI (o título de la fuente)
Carcamo, Jose Luis	Factors associated with the teacher's practice that affect the dropout of students in the e-learning modality, a case study in the context of chilean higher education	Ciencia e Ingeniería
Atilas, Julia T.; Almodovar, Mayra; Chavarria Vargas, Aleida; Dias, Maria J. A.; Zuniga Leon, Irma M.	International responses to COVID-19: challenges faced by early childhood professionals	10.1080/1350293X.2021.1872674
Alier, Marc; Jose Casany, Maria; Llorens, Ariadna; Alcober, Jesus; d'Arc Prat, Joana	Atenea Exams, an IMS LTI Application to Solve Scalability Problems: A Study Case	10.3390/app11010080
Betancourt-Odio, Manuel Alejandro; Sartor-Harada, Andresa; Ulloa-Guerra, Oscar; Azevedo-Gomes, Juliana	Self-Perceptions on Digital Competences for M-Learning and Education Sustainability: A Study with Teachers from Different Countries	10.3390/su13010343
Voronova, Elena M.; Lapshova, Anna, V; Bystrova, Natalia, V; Smirnova, Zhanna, V; Bulaeva, Marina N.	Organization of virtual interaction in the context of the coronavirus pandemic	10.20511/pyr2021.v9nSPE1.820
Roig-Vila, Rosabel; Urrea-Solano, Mayra; Merma-Molina, Gladys	Communication at university classrooms in the context of COVID-19 by means of videoconferencing with Google Meet	10.5944/ried.24.1.27510
Marek, Michael W.; Chew, Chiou Sheng; Wu, Wen-chi Vivian	Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic	10.4018/IJDET.20210101.0a3
Jones, Sharon	Finding our true north: on languages, understanding and curriculum in Northern Ireland	10.1002/curj.93
Siskind, Demi; Conlin, Dana; Hestenes, Linda; Kim, Sung-Ae; Barnes, Amanda; Yaya-Bryson, Dilara	Balancing technology and outdoor learning: Implications for early childhood teacher educators	10.1080/10901027.2020.1859024
Rygaard, Niels Peter	Improving the Mental Health of Abandoned Children: Experiences From a Global Online Intervention	10.1037/amp0000726

Almazova, Nadezhda; Krylova, Elena; Rubtsova, Anna; Odinskaya, Maria	Challenges and Opportunities for Russian Higher Education amid COVID-19: Teachers' Perspective	10.3390/educsci10120368
Cascante Flores., Nora; Villanueva Salazar., Luisa	Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización	10.2916/inter.7.2.11
Stefaniak, Jill	Policy and contextual considerations for enabling learning support roles in digital environments	10.1007/s11423-020-09853-7
Connolly, Cornelia; Hall, Tony	Designing for emergency remote blended and online education: a response to Bennett et al. (2017)	10.1007/s11423-020-09892-0
Tabor, Joshua W.	Chaos: exploring an engaging online model for rapid application during the pandemic	10.1007/s11423-020-09878-y
Heap, Tania; Thompson, Ruthanne; Fein, Adam	Designing teacher professional development programs to support a rapid shift to digital	10.1007/s11423-020-09863-5
Aperribai, Leire; Cortabarria, Lorea; Aguirre, Triana; Verche, Emilio; Borges, Africa	Teacher's Physical Activity and Mental Health During Lockdown Due to the COVID-2019 Pandemic	10.3389/fpsyg.2020.577886
Ohn-Sabatello, Tina	Incorporating Technology Tools and the 5E Instructional Model to Teach High School Students Chemistry by Online Instruction	10.1021/acs.jchemed.0c00824
Portillo, Javier; Lopez de la Serna, Arantzazu	An international perspective for 'Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review'	10.1007/s11423-020-09851-9
Gewerc, Adriana; Persico, Donatella; Rodes-Paragarino, Virginia	Guest Editorial: Challenges to the Educational Field: Digital Competence the Emperor has no Clothes: The COVID-19 Emergency and the Need for Digital Competence	10.1109/RITA.2020.3033208
Abreus Gonzalez, Adrian; Mur Villar, Norma; Iglesias Leon, Miriam	Understanding and communicating research results in English in full-time and part-time course modalities (in the times of COVID-19)	Medisur Revista de Ciencias Médicas de Cienfuegos
Chamberlain, Liz; Lacina, Jan; Bintz, William P.; Jimerson, Jo Beth; Payne, Kim; Zingale, Remy	Literacy in Lockdown: Learning and Teaching During COVID-19 School Closures	10.1002/trtr.1961
Ehsan, Ambreen Afzal	Peer-assisted Learning (PAL) as an Instructional Tool in Undergraduate Dental Education	10.29271/jcsp.2020.11.1184
Pozo-Rico, Teresa; Gilar-Corbi, Raquel; Izquierdo, Andrea; Castejon, Juan-Luis	Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study	10.3390/ijerph17228633

Ortiz-Jimenez, Luis; Figueredo-Canosa, Victoria; Castellary Lopez, Macarena; Lopez Berlanga, Maria Carmen	Teachers' Perceptions of the Use of ICTs in the Educational Response to Students with Disabilities	10.3390/su12229446
Muniz-Rodriguez, Laura; Rodriguez-Muniz, Luis J.; Alsina, Angel	Deficits in the Statistical and Probabilistic Literacy of Citizens: Effects in a World in Crisis	10.3390/math8111872
Panisoara, Ion Ovidiu; Lazar, Iulia; Panisoara, Georgeta; Chirca, Ruxandra; Ursu, Anca Simona	Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Effect of Burnout and Technostress	10.3390/ijerph17218002
Metscher, Susanne E.; Tramantano, Johanna S.; Wong, Kevin M.	Digital instructional practices to promote pedagogical content knowledge during COVID-19	10.1080/02607476.2020.1842135
Tsui, Amy B. M.; Chan, Carol K. K.; Harfitt, Gary; Leung, Promail	Crisis and opportunity in teacher preparation in the pandemic: exploring the "adjacent possible"	10.1108/JPCC-07-2020-0061
An, Yunjo	A response to an article entitled "Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review"	10.1007/s11423-020-09844-8
Colpitts, Bradley D. F.; Smith, Michael Dean; McCurrach, David P.	Enhancing the digital capacity of EFL programs in the age of COVID-19: the ecological perspective in Japanese higher education	10.1108/ITSE-08-2020-0123
Abaci, Serdar; Robertson, Judy; Linklater, Holly; McNeill, Fiona	Supporting school teachers' rapid engagement with online education	10.1007/s11423-020-09839-5
Ault, Melinda Jones; Courtade, Ginevra; Miracle, Sally A.; Bruce, Amanda E.	Providing Support for Rural Special Educators During Nontraditional Instruction: One State's Response	10.1177/8756870520959653
Ho, Jennifer	Anti-Asian racism, Black Lives Matter, and COVID-19	10.1080/09555803.2020.1821749
Lockee, Barbara B.	Shifting digital, shifting context: (re)considering teacher professional development for online and blended learning in the COVID-19 era	10.1007/s11423-020-09836-8
Cabero-Almenara, Julio; Llorente-Cejudo, Carmen	Covid-19: radical transformation of digitization in university institutions	Campus Virtuales
Boumadan, Moussa; Soto-Varela, Roberto; Ortiz-Padilla, Myriam; Poyatos-Dorado, Cesar	What Factors Determine the Value of an Online Teacher Education Experience from a Teacher's Perspective?	10.3390/su12198064

Passow, Michael J.	Earth2Class: An Effective and Easily Duplicable Model for Providing a Broad Impact of Cutting-Edge Science, Teacher Professional Development, and Inspiration for High School Students	10.3390/geosciences10100407
McRoy, Casey; Patel, Lakir; Gaddam, Durga Sivacharan; Rothenberg, Steven; Herring, Allison; Hamm, Jacob; Chelala, Lydia; Weinstein, Joseph; Smith, Elana; Awan, Omer	Radiology Education in the Time of COVID-19: A Novel Distance Learning Workstation Experience for Residents	10.1016/j.acra.2020.08.001
Barnes, Richard; Hall, Robert; Lowe, Verna; Pottinger, Carrie; Popham, Aaron	Lessons from an online teacher preparation Program: flexing work experience to meet student needs and regulators' requirements in the United States	10.1080/02607476.2020.1802203
McAfee, Colette A.; Jordan, Timothy R.; Cegelka, Derek; Polavarapu, Mounika; Wotring, Amy; Wagner-Greene, Victoria R.; Hamdan, Zena	COVID-19 brings a new urgency for advance care planning: Implications of death education	10.1080/07481187.2020.1821262
Carrillo, Carmen; Flores, Maria Assuncao	COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices	10.1080/02619768.2020.1821184
Coolican, Mariana; Carlos Borrás, Juan; Strong, Michael	Argentina and the COVID-19: Lessons learned from education and technical colleges in Buenos Aires Province	10.1080/02607476.2020.1802204
Rupnow, Rachel L.; LaDue, Nicole D.; James, Nicole M.; Bergan-Roller, Heather E.	A Perturbed System: How Tenured Faculty Responded to the COVID-19 Shift to Remote Instruction	10.1021/acs.jchemed.0c00802
Carpendale, Jared; Delaney, Seamus; Rochette, Emily	Modeling Meaningful Chemistry Teacher Education Online: Reflections from Chemistry Preservice Teacher Educators in Australia	10.1021/acs.jchemed.0c00718
Crucho, Carina I. C.; Avo, Joao; Diniz, Ana M.; Gomes, Mario J. S.	Challenges in Teaching Organic Chemistry Remotely	10.1021/acs.jchemed.0c00693
Chen, Kai; Chen, Yue; Ling, Yizhou; Lin, Jiayi	The Individual Experience of Online Chemistry Teacher Education in China: Coping with COVID-19 Pandemic	10.1021/acs.jchemed.0c00581
Rap, Shelley; Feldman-Maggor, Yael; Aviran, Ehud; Shvarts-Serebro, Inna; Easa, Enas; Yonai, Ella; Waldman, Ruth; Blonder, Ron	An Applied Research-Based Approach to Support Chemistry Teachers during the COVID-19 Pandemic	10.1021/acs.jchemed.0c00687

Babincakova, Maria; Bernard, Pawel	Online Experimentation during COVID-19 Secondary School Closures: Teaching Methods and Student Perceptions	10.1021/acs.jchemed.0c00748
Titu, Preethi; Jiang, Siying; Perez, Amanda S.; Gunes, Bilal; Kulkarni, Chinmay; Zhu, Wei; Rushton, Gregory T.; Yaron, David J.	Making Lemonade out of Lemons: Supporting Adoption of Evidence-Based Practices in Response to Educational Disruptions	10.1021/acs.jchemed.0c00818
Cutri, Ramona Maile; Mena, Juanjo; Whiting, Erin Feinauer	Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic	10.1080/02619768.2020.1815702
Darling-Hammond, Linda; Hyler, Maria E.	Preparing educators for the time of COVID horizontal ellipsis and beyond	10.1080/02619768.2020.1816961
Bruns, Juliana Pedroso; Rausch, Rita Buzzi	Narratives of a teacher at the end of her career: education in the face of the pandemic	10.5585/dialogia.n36.17883
Santo, Eniel do Espirito; Pinto de Lima, Tatiana Polliana	Continuing education for digital technologies in pandemic times: teaching perceptions about Google Classroom Course	10.5585/dialogia.n36.18355
de Carvalho Silva, Alexandre Jose; Marcelino Cruz, Sayonara Ribeiro; Sahb, Warley Ferreira	Between ideal and possible: paths of teacher training through on-line conversation wheels	10.5585/dialogia.n36.18701
Coutinho Campos, Fernanda Araujo; Pereira, Rute	Teacher training on the Portuguese islands Madeira and Acores: strategies for remote teaching in COVID-19 times	10.5585/dialogia.n36.18823
Cruz, Jucelia; Tavares, Elisabeth dos Santos; da Costa, Michel	Significant learning in the contexto of remote teaching	10.5585/dialogia.n36.17760
Smith, Sue Erica; Mason, Jon; Bowden, Majella	Local Wisdom In Regenerative Teacher Practices	Australian Journal of Teacher Education
Nicolau, Cristina; Henter, Ramona; Roman, Nadinne; Neculau, Andrea; Miclaus, Roxana	Tele-Education under the COVID-19 Crisis: Asymmetries in Romanian Education	10.3390/sym12091502
Garza, Joel	Meditations in a Pandemic: What I Feared and Learned About Teaching Online	10.1002/jaal.1093
Al Ghazali, Fawzi	Challenges and Opportunities of Fostering Learner Autonomy and Self-Access Learning During the COVID-19 Pandemic	10.37237/110302

Ferreira, Carlos Alberto; Bastos, Ana Maria	TEACHING, LEARNING AND EVALUATION IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: PERCEPTIONS OF PROFESSORS OF FUTURE TEACHERS	10.24115/S2446-6220202063922 p.109-119
Yudina, Irina Aleksandrovna; Neustroeva, Evdokia Anatolievna; Makarova, Tatiana Alekseevna; Fedorova, Anna Afanasyevna	Future Teachers Forming Professional Expectations in Modern Educational Conditions	10.20511/pyr2020.v8nSPE3.720
Hadar, Linor L.; Ergas, Oren; Alpert, Bracha; Ariav, Tamar	Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis	10.1080/02619768.2020.1807513
Van Nuland, Shirley; Mandzuk, David; Tucker Petrick, Krista; Cooper, Terri	COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: a complex adaptive systems perspective	10.1080/02607476.2020.1803050
Zamfir, Ana-Maria	Educational Resilience in Pandemic Times and Potential Impacts on Inequalities: the Case of Romania	10.18662/rrem/12.2Sup1/305
Hill, Cher; Rosehart, Paula; St Helene, Janice; Sadhra, Sarine	What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada	10.1080/02607476.2020.1797439
Haro Calero, Ricardo David; Juanes Giraud, Blas Yoel; Rodríguez Hernández, Cinthya	Digitalización del proceso de enseñanza de una segunda lengua: una experiencia de la metropolitana language school	Conrado
Vu, Cam-Tu; Hoang, Anh-Duc; Than, Van-Quan; Nguyen, Manh-Tuan; Dinh, Viet-Hung; Le, Quynh-Anh Thi; Le, Thu-Trang Thi; Pham, Hiep-Hung; Nguyen, Yen-Chi	Dataset of Vietnamese teachers' perspectives and perceived support during the COVID-19 pandemic	10.1016/j.dib.2020.105788
Kaloo, Rowena Constance; Mitchell, Beular; Kamalodeen, Vimala Judy	Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: challenges and opportunities for teacher education	10.1080/02607476.2020.1800407
Donitsa-Schmidt, Smadar; Ramot, Rony	Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic	10.1080/02607476.2020.1799708
Burns, Elizabeth	School librarians online: integrated learning beyond the school walls	10.1108/ILS-04-2020-0107
Habib, Muhammad Nauman; Jamal, Waseef; Khalil, Uzma; Khan, Zunnoorain	Transforming universities in interactive digital platform: case of city university of science and information technology	10.1007/s10639-020-10237-w

Gonzalez-Calvo, Gustavo; Barba-Martin, Raul A.; Bores-Garcia, Daniel; Gallego-Lema, Vanesa	Learning To Be A Teacher Without Being In The Classroom: COVID-19 As A Threat To The Professional Development Of Future Teachers	10.17583/rimcis.2020.5783
Haro Calero, Ricardo David; Juanes Giraud, Blas Yoel; Rodriguez Hernandez, Cinthya	DIGITIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING A SECOND LANGUAGE: AN EXPERIENCE OF THE METROPOLITAN LANGUAGE SCHOOL	Conrado
Daubney, Alison; Fautley, Martin	Editorial Research: Music education in a time of pandemic	10.1017/S0265051720000133
Murai, Yumiko; Muramatsu, Hiroyuki	Application of creative learning principles within blended teacher professional development on integration of computer programming education into elementary and middle school classrooms	10.1108/ILS-04-2020-0122
Motteram, Gary; Dawson, Susan; Al-Masri, Nazmi	WhatsAppsupported language teacher development: A case study in the Zataari refugee camp	10.1007/s10639-020-10233-0
Knight, Stephanie W. P.	Establishing professional online communities for world language educators	10.1111/flan.12458
Gacs, Adam; Goertler, Senta; Spasova, Shannon	Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future	10.1111/flan.12460
Terenko, Olena; Ogienko, Olena	How to Teach Pedagogy Courses Online at University in COVID-19 Pandemic: Search for Answers	10.18662/rrem/12.1sup2/261
Graichen, Heiko	The role of an Orthopaedic Surgeon in the time of Covid-19 Pandemic-a German perspective	10.1016/j.jor.2020.05.010
Moszkowicz, David; Duboc, Henri; Dubertret, Caroline; Roux, Damien; Bretagnol, Frederic	Daily medical education for confined students during COVID-19 pandemic: A simple videoconference solution	10.1002/ca.23601
Zhang, Wunong; Wang, Yuxin; Yang, Lili; Wang, Chuanyi	Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak	10.3390/jrfm13030055
Cascante, Nora; Villanueva, Luisa	Teacher training in university didactics in the pandemic: between pedagogical reflection and instrumentalization	10.29156/INTE R.7.2.11
Weiss, Pierre-Olivier; Ramassamy, Cedric; Ferriere, Severine; Ali, Maurizio; Ailincai, Rodica	Initial Teacher Education During Lockdown: A Comparative Survey in Overseas France	10.18162/ritpu-2020-v17n3-17

Sanchez Ramos, Maria Concepcion; Jimenez Robayna, Marisela	IMPACT OF THE USE OF THE TECHNOLOGICAL TOOLS IN THE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION IN THE TIME OF COVID-19	Eduweb, Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación
Huerta, Ricard; Dominguez, Ricardo	For a death with dignity for art education	10.7203/eari.11.19114
Cuadrado, Ana María Martín; Sánchez, Lourdes Pérez; Torre, María Jordano de la	Las competencias digitales docentes en entornos universitarios basados en el Digcomp	10.1590/0104-4060.75866
Padua, C. A. L. De O.; Franca-Carvalho, A. D.	ACTIONS DEVELOPED BY THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN PANDEMIC TIME: AN EXPERIENCE REPORT	10.15628/holos.2020.11393
Abler, Michael; Bachmaier, Regine; Hawelka, Birgit; Prock, Stefan; Schworm, Silke; Merz, Anne-Kathrin; Keil, Stephanie	It just magically happened overnight! - support for the digitization of medical teaching provided by an interdisciplinary e-tutor team	10.3205/zma001368
Lie, Anita; Tamah, Siti Mina; Gozali, Imelda; Triwidayati, Katarina Retno; Utami, Tresiana Sari Diah; Jemadi, Fransiskus	SECONDARY SCHOOL LANGUAGE TEACHERS' ONLINE LEARNING ENGAGEMENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN INDONESIA	10.28945/4626
Carron, Pascal; Veillette, Josianne	Conception of a new Training Unit in COVID-19 Mode: From Doubts and Uncertainties to new Opportunities	10.18162/ritpu-2020-v17n2-12
Poluekhtova, Irina A.; Vikhrova, Olga Yu; Vartanova, Elena L.	Effectiveness of Online Education for the Professional Training of Journalists: Students' Distance Learning During the COVID-19 Pandemic	10.11621/pir.2020.0402
Figg, Candace; Khirwadkar, Anjali; Welbourn, Shannon	Making "Math Making" Virtual	Brock Education: a Journal of Educational Research and Practice
de Figueiredo Souza, Ester Maria; Ferreira, Lucia Gracia	EMERGENCY REMOTE TEACHING AND SUPERVISED INTERNSHIP IN UNDERGRADUATE TEACHER TRAINING COURSES IN THE PANDEMIC COVID 19 SCENARIO	10.20952/revtee.v13i32.14290
Sharadgah, Talha A.; Sa'di, Rami A.	PREPAREDNESS OF INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION FOR ASSESSMENT IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS DURING THE COVID-19 LOCKDOWN:	10.28945/4615

	EVIDENCE OF BONA FIDE CHALLENGES AND PRAGMATIC SOLUTIONS	
Felisberto, Laíse Carla da Costa; Giovannini, Patricia Estela; Diógenes, Isabelle Cantídio Fernandes; Carlos, Lucas Pontes Nunes; Lins, Lindercy Francisco Tomé de Souza	O Caminho se Faz ao Caminhar: Novas Perspectivas da Educação Médica no Contexto da Pandemia	10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200422
Ivaniuk, Iryna, V; Ovcharuk, Oksana, V	THE RESPONSE OF UKRAINIAN TEACHERS TO COVID-19: CHALLENGES AND NEEDS IN THE USE OF DIGITAL TOOLS FOR DISTANCE LEARNING	10.33407/itlt.v77i3.3952
Ritter, Lilian Cristina Buzato; Hila, Claudia Valeria Dona; Beloti, Adriana; Ferragini, Nelvana Leuz de Oliveira	Dialogical proposal of reading with the social dimension of journalistic genres: a theme and its different axiologies	10.5935/1981-4755.20200004
Weinhandl, Robert; Lavicza, Zsolt; Houghton, Tony	DESIGNING ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS FOR FLIPPED APPROACHES IN PROFESSIONAL MATHEMATICS TEACHER DEVELOPMENT	10.28945/4573
Rusu, Alina S.	Connectedness behind social distancing in times of Covid-19: Qualitative analysis of civic engagement of students and teachers in Romania	Journal of Educational Sciences & Psychology