



UMCE
el poder transformador de la educación

Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación.

Facultad de Historia, Geografía y Letras.

Departamento de Historia y Geografía.

**Educación en Pandemia: Experiencias, Relatos y Análisis del
Uso de Aplicaciones Digitales en la Enseñanza de la Historia,
Geografía y Ciencias Sociales en el Liceo de Aplicación
durante el año 2021.**

Memoria para optar al Título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica.

Autor: Claudio Orrego González

Profesora Guía: Cristina Martínez Quiroz

Santiago de Chile, Marzo de 2023.

Autorizado para SUBUMCE Digital.

Dedico esta memoria a mi familia, especialmente a mi madre y mi padre, mis hermanos y mi abuelo William, los cuales siempre ha demostrado su apoyo en mi desarrollo como docente, tanto en el pasado como en el presente, y deseando que siga siendo así en el futuro, puesto que espero que me acompañen muchos años más en mi camino

También le dedico este trabajo realizado a mi pareja Montserrat, quien jamás dudó de mis capacidades y que me entregó siempre todo su amor, cariño y apoyo, especialmente en lo emocional. Cada palabra y esfuerzo puesto en las líneas de esta memoria van para cada uno de ellos y ellas.

Dedico además esta memoria a Eric Tobar, profesor guía durante mi proceso de práctica profesional, con quien forjé una amistad que me ayudó a dar los primeros pasos dentro de esta hermosa profesión.

Por último, dedico esta memoria a mi profesora guía, Cristina Martínez, quien me entregó un respaldo y apoyo en momentos difíciles, y que con sus palabras iluminó mi camino hasta donde me encuentro ahora.

Agradezco a mis amigos Raúl, Kevin, Wilson, Anaís, quienes siempre contaron con palabras y apoyo durante mi vida para todo aquello que he desarrollado y que llevo siempre en mi corazón. Agradezco también a mis compañeros de trabajo, especialmente a Paula, Leandro y Jorge, quienes hicieron de esta profesión y su espacio uno donde quiero permanecer siempre.

Agradezco a mis estudiantes de 6th Orange, que me entregaron amor incondicional y por quienes estaré dispuesto a llevar en su camino de desarrollo hasta que alcancen sus metas y sueños.

Agradezco a Nicolás, Felipe, Benjamín y Sebastián, quienes a pesar de no compartir de la misma forma que lo hiciera en el pasado me entregaron siempre cariño y buenos momentos a través de su amistad. Finalmente, agradezco a cada una de las personas que se han dedicado a escuchar cada uno de mis relatos, vivencias, emociones, quejas u simples palabras. Que el cariño que en algún momento compartimos permanezca como eterno recuerdo y como un reflejo de la calidad humana personal.

Tabla de Contenidos.

Resumen.....	6
Capítulo I: Contexto Introdutorio.....	7
1. Antecedentes del Problema	7
2. Planteamiento del Problema	10
3. Justificación del Problema.....	12
4. Pregunta de Investigación	15
5. Objetivo General	16
6. Objetivos Específicos	16
Capítulo II: Marco Teórico	17
1. Educación Escolar en Pandemia	17
2. Tecnología en Pandemia: Uso de TIC y TAC.....	20
3. El caso del Liceo de Aplicación como ejemplo de Educación Pública	25
4. Prácticas docentes en Pandemia	32
Capítulo III: Marco Metodológico	36
1. Enfoque de la Investigación.....	36
2. Paradigma de la Investigación	38
3. Diseño de la Investigación	39
4. Definición de la muestra.....	41
5. Definición de técnicas de recolección e instrumentos.....	43
6. Definición de técnicas de análisis de datos.....	44
Capítulo IV: Análisis y Resultados de la Investigación	48
1. Inmersión e Identificación.....	48

2. Elaboración del Plan	54
3. Aplicación del Plan	55
4. Retroalimentación	58
1. Diseño del material	54
2. Factibilidad de uso en contexto socioeconómico	56
Conclusiones	66
Referencias Bibliográficas	69
Anexos	75

RESUMEN

El uso de herramientas digitales ha sido parte importante del quehacer docente en los últimos 20 años, considerando que dentro de la educación las incorporaciones más importantes bajo este contexto se dan en relación a las TIC. La vinculación entre el trabajo pedagógico y la tecnología ha dado pie a la creación de nuevas herramientas que pueden ser utilizadas a través de computadores, celulares y proyectores, además de otras TIC, pero los docentes a partir de lo ocurrido en pandemia con la educación a distancia tomaron conciencia de estas herramientas digitales. Bajo el contexto de práctica profesional se dio pie a la incorporación de estos recursos, los cuales permitieron que el docente en práctica pudiese sobrellevar el desafío de la educación digital y también como una oportunidad de poner a prueba estas herramientas. En el siguiente texto se relatan las experiencias, oportunidades, desafíos, análisis y conclusiones de la implementación de material digital construido a partir de estas herramientas digitales, revisando también sus potencialidades respecto al uso pedagógico en contextos presenciales.

Palabras claves: herramientas digitales, material digital, TIC, educación a distancia, pandemia

ABSTRACT: The use of digital tools has been an important asset for educators in their duties for the last 20 years, considering one of the greatest additions to education in this context have been ICTs. The bond between pedagogical work and technology has been staple in the development of new tools that can be used in computers, cellphones and projectors, together with other ICTs, but following the events unfolded during the pandemic break of 2020 in terms of e-Learning and online education, teachers became more aware of these digital tools. In the context of Professional Placement, these resources were necessarily included, which provided trainee teachers with the tools to overcome challenges posed by online education, as well as with the opportunity to put them to practice. In the following text, we will explore the experiences, opportunities, challenges, analysis and conclusions regarding the implementation of digital material developed through ICTs, and in so we will be reviewing their potential pedagogical use in face-to-face classes.

Key words: digital tools, digital material, ICT, online education, pandemic

Capítulo I: Contexto Introductorio.

Antecedentes del Problema

La aplicación de distintos recursos o materiales digitales se ha dado en la educación durante la segunda mitad del siglo XX, principalmente en los años 2010-2011 dada la evolución tecnológica y la creación de nuevo material pedagógico digital, lo que se acentuó durante la pandemia, pues una parte importante de su implementación se relaciona con la educación a distancia y se requiere de la utilización de computadores, tablets, celulares, entre otros dispositivos electrónicos, lo que ha significado un aumento en la destinación de recursos económicos al sector educativo, tanto en colegios particulares como en colegios del sector público. Dentro de las consideraciones están, por la cercanía que tienen con las y los estudiantes a través de su mayor conexión con la tecnología, aplicaciones digitales, porque resultan motivadores y útiles en la enseñanza de ciertos contenidos y potencian el aprendizaje de ciertas habilidades digitales propias de la educación del siglo XXI.

Uno de los potenciadores del ingreso masivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (desde ahora TIC) en la educación, fue la pandemia del Sars-Cov-2, también conocida como COVID19, la cual forzó a la escuela y otras instituciones educativas a innovar en la forma de hacer clases, recurriendo a plataformas de reuniones online como *Zoom* o *Meet Google* debido al confinamiento en el cual Chile y el mundo se encontraba desde marzo del 2020 hasta finales del 2021, donde poco a poco se fue volviendo a la escuela presencial pero con los resguardos sanitarios que permitían la educación híbrida. De esta forma, es que las aplicaciones que se pueden encontrar en la web comenzaron a cobrar mayor relevancia y poco a poco se fueron adueñando de los espacios escolares, donde la Didáctica de las Ciencias Sociales se alfabetizó digitalmente, considerando que la enseñanza de contenidos se trasladó hacia un ambiente computacional y digital, tanto con aplicaciones web como páginas de internet para acercar la Historia, Geografía y Ciencias Sociales a los y las estudiantes a un aula digital, lo que se define como aplicar las TIC en los procesos educacionales (Bravo, 2010).

Si bien hoy en día la pandemia ha retrocedido de forma importante con el pasar de los años, es llamativo considerar que estas aplicaciones no se han retirado del espacio docente, si

no que han cobrado mayor importancia en la educación presencial, más aún considerando las comunidades educativas que pueden contar con acceso a ello de forma mucho más eficiente, ya sea por la capacidad adquisitiva de los distintos colegios o bien por el volumen de estudiantes con los que se cuenta, además del significado que tiene el uso de material innovador en clases, lo que ha propiciado que los docentes se formen en esta temática.

Al momento en que debido a las urgencias presentadas por la situación sanitaria, durante el año 2021 en el Liceo de Aplicación de Santiago de Chile es que las clases comenzaron a operar a través de los canales mencionados anteriormente. *Meet* se transformó en el nuevo rostro de niños, adolescentes y adultos: profesores y estudiantes comenzaron a interactuar a través de internet por medio de cámaras encontradas en computadores y celulares, operando en la medida de lo posible por encontrarse en espacios sumamente precarios, tanto por el poder adquisitivo de las familias de estudiantes como por el nivel de conocimientos con los cuales contaban en ese momento los docentes, en cuanto al manejo de estas herramientas.

El uso de las TIC en las aulas de clases según Pozuelo y Fernández (2014) es sumamente positivo y necesario en la sociedad industrial en la que nos encontramos, por lo que la escuela debe tener un papel protagónico en la innovación para que responda a las necesidades reales tanto del alumnado como del mundo globalizado.

No obstante, este avance de las tecnologías en materia escolar muchas veces se ve interrumpido por la precarización de la educación pública, lo cual se reflejó más aún durante el confinamiento, donde la Municipalidad de Santiago, ente a cargo del Liceo de Aplicación, intentó mantener sus servicios de forma regular. Para esto se fueron entregando canastas de alimentación JUNAEB, capacitaciones docentes y entrega de orientaciones, también entregó 200 computadores y alrededor de 500 SIM card para facilitar el acceso a las clases virtuales, no obstante, se privilegió a las escuelas básicas de la comuna que poseen un nivel de vulnerabilidad alto (DEM, 2020). Aún así el Departamento Psicosocial de la Dirección de Educación Municipal (desde ahora DEM) logró identificar más de 4000 estudiantes que no tienen acceso a computador, equivalente a un 15% del total del estudiantado de la comuna. Así mismo, 3600 estudiantes (12% del alumnado de la comuna de Santiago) no tienen acceso a internet dentro de sus hogares (DEM, 2020, Noticias).

Si bien el uso de herramientas digitales como las TIC y las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (desde ahora TAC) benefician tanto a docentes como a estudiantes, puesto que la innovación pedagógica motiva al estudiantado a conectar con la asignatura e involucrarse en el proceso de aprendizaje de éste, siendo ciudadanos activos en la sociedad de la tecnología (Morrissey, 2008), se debe tener en cuenta el poco manejo de tecnologías que poseen los docentes en ejercicio ya sea para la planificación de sus clases como para la ejecución de las mismas, puesto que la formación inicial docente no contempla este tipo de novedad en el mundo de la didáctica sino que más bien recae en la autoformación (Hernández, 2018).

Es en este sentido que Dussel y Quevedo (2010) hacen énfasis en que no sólo es la precaria formación docente en el uso de TIC y TAC, sino que:

Sin computadoras disponibles, no hay posibilidad de extender usos o prácticas más significativas en relación con el conocimiento o con las reflexiones políticas y éticas que son necesarias en este contexto acelerado de transformaciones. Al mismo tiempo, cabe alertar sobre la reducción de esta transformación a cierto fetichismo tecnológico que cree que la presencia de los aparatos producirá per se otra relación con el conocimiento, y que sobrestima la capacidad de transformación de los aparatos por sobre sus condiciones de recepción, apropiación y modos de uso. Como dice un analista norteamericano, hay que recordar que “la música no está en el piano” y que “el conocimiento no está en las computadoras” (Cuban, 2008:156). (...) Lo que en todo caso no está determinado, como en el caso de la música que puede dar un piano, es qué tipo de conocimiento producirá la interacción con la computadora, aunque probablemente pueda afirmarse que esas posibilidades no son infinitas sino que se ubican en un cierto rango de experiencias posibles. (p. 35)

Así, las distintas estrategias de innovación pedagógicas quedan al debe en contextos de vulnerabilidad (o riesgo de la misma), puesto que, por un lado, no están los recursos para llevarlas a cabo como la tenencia de celulares, tablets, internet, computadores. Y por otro lado no existen docentes capacitados/as para utilizarlas en el aula.

Esta situación en contexto de pandemia se radicalizó puesto que al no existir los recursos mínimos para realizar las clases online, muchos estudiantes desertaron de la educación, no conectándose a las clases y dejando de lado su proceso de aprendizaje. Muchos también tenían contextos complejos en sus hogares que no les permitían concentrarse como sí lo hacían en las salas de clases. Esta y muchas otras perspectivas confluyen en que las clases virtuales fueran una improvisación por parte de la educación en Chile y así también del Ministerio de Educación, desde ahora MINEDUC, donde los lineamientos docentes para las clases online no solucionaron los problemas de fondo como la falta de recursos (Peña, Pino-Fan y Assis, 2021).

De esta forma, se busca vincular el uso de herramientas digitales (TIC y TAC) con las nuevas estrategias didácticas de innovación pedagógica y el uso de recursos en el aula virtual, acotándolas al caso del Liceo de Aplicación en Santiago de Chile durante el período de pandemia 2021.

Planteamiento del Problema.

El problema que se observa en este contexto, es la utilidad de los recursos digitales para que a través de su análisis, puedan ser considerados en un contexto presencial, sumando además los factores que fueron emergiendo durante la práctica como lo son las carencias presentadas por los estudiantes, la falta de experiencia en la implementación de estos recursos, la naturaleza de los mismos y su real objetivo de uso. A través de la recolección de estos antecedentes es que se puede revisar la viabilidad de la aplicación de herramientas digitales en aulas presenciales.

Ya se ha mencionado anteriormente que una de las principales dificultades a la hora de abordar los contenidos de forma digital fue, es y será los recursos con los que cuenta los estudiantes y los docentes, puesto que bajo esta premisa se pueden desglosar diversos problemas; a esto se le suma la falta de experiencia profesional en el aula, considerando el contexto de práctica profesional y cómo esto afecta (ya sea de forma positiva, negativa o neutral) al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y del mismo docente en práctica, tomando en consideración que esto se enmarca en una práctica, por lo cual el ensayo, aplicación, análisis y retroalimentación cumplen un rol fundamental a la hora de mejorar o al menos reparar

los posibles errores cometidos en la aplicación de las técnicas de enseñanza, de la enseñanza de contenidos y en el clima de aula que genera el docente en cuestión a través de su propia simpatía con el curso.

En un colegio con alto porcentaje de vulnerabilidad el apoyo entregado por los docentes es fundamental, pero esta situación se ve fragmentada por los distintos contextos personales y familiares de los estudiantes. Ahora bien, considerando lo planteado anteriormente, en un colegio como lo es el Liceo de Aplicación el uso en clases de herramientas digitales pareciese ser un proyecto inviable considerando el riesgo de vulnerabilidad de la institución, ya que siendo un colegio municipal, cuenta con un presupuesto acotado.

De esta forma, el Liceo de Aplicación, al tener un alto riesgo de vulnerabilidad, muchos estudiantes no cuentan con acceso a internet o a un dispositivo que le facilite conectarse a clases online, esto mismo por la falta de recursos tanto de las familias como del sistema municipal. Sumado a esto, la precaria formación inicial docente para innovar en las clases y en la utilización de las TIC y TAC, las cuales no se podían implementar del todo por la misma falta de recursos. Considerando lo anterior cabe preguntarse, ¿Cómo se pudo llevar a cabo la enseñanza durante la pandemia?, ¿Los estudiantes tuvieron un aprendizaje significativo en este período?, son interrogantes que rodean la temática de esta investigación, la cual plantea analizar las distintas estrategias didácticas que van de la mano con el uso de herramientas digitales para el aprendizaje en el caso del Liceo de Aplicación en Chile.

Justificación del Problema.

El uso de las TIC y TAC han revolucionado la educación, modificando las bases de la misma, transformándola en una de las características indispensables de la nueva escuela del siglo XXI, la cual potencia el desarrollo del estudiante con pensamiento crítico, como un ciudadano activo e inserto en la sociedad, donde aquello que se enseña en el aula es aquello que le servirá para desenvolverse en la vida real, de esta forma se intenta llevar la globalización al aula, para que el conocimiento del estudiante no se base en el traspaso de conocimientos sino que pueda pensar y ser autovalente (Delval, 2013).

Es por esto que el uso de la tecnología es según Díaz (en Hernández 2018)

(...) un factor esencial en la educación, que ha traído consigo cambios en los métodos de enseñanza e incluso en la formación y actualización docente. Su importancia en la educación radica en permitir la construcción didáctica y la consolidación de un aprendizaje significativo con la ayuda de las herramientas tecnológicas. De esa manera se pueden superar las limitantes de la enseñanza tradicional, permite un aprendizaje social y colaborativo, y permite generar una educación transformadora y adaptable a la sociedad. (p. 192)

No obstante, a medida que avanza la educación, la llamada “*escuela del siglo XX*” se queda atrás, escuela es caracterizada como

La educación tradicional presenta desventajas, como hacer énfasis en lo memorístico, la inactividad, la falta de interactividad, la no formación de competencias sociales, la falta motivación, la falta de realismo, el generar aburrimiento, entre otros, ya que está dirigida solo a la obtención de buenos resultados en calificaciones, más no a un aprendizaje significativo. (Hernández, 2018, p. 192)

Mientras que, por otro lado, la escuela del siglo XXI se enfrenta a un dilema mayor que es la poca preparación en el uso de herramientas digitales en la formación inicial docente. Ante esto, Cañarte (2021) plantea que

Esta situación va a seguir siendo compleja en la medida en que no se tomen las gestiones adecuadas para fortalecer los conocimientos de los docentes en materia tecnológica e impulsar con mayor frecuencia la utilización de las TIC en la interacción docente-estudiante. (p. 28)

Por lo tanto, el avance del uso de las tecnologías en el aula debe ir a la par con la capacitación docente. No obstante, en la práctica no es así y es una de las críticas que hace Ortega (2014) cuando afirma que la utilización de estas herramientas digitales es una ventaja en las salas de clases tanto para el docente como para el estudiante puesto que se crean espacios interactivos, de participación, interacción y multisensorialidad (al utilizar música, videos, etc.).

Sin embargo, una de las principales dificultades fue poder utilizar esta nueva metodología de trabajo con herramientas digitales en contextos donde los estudiantes no contaban con los recursos para poder implementar las clases *online*.

Sumado a esto, está la poca participación y motivación que tenían los estudiantes, esto debido a los múltiples contextos de cada uno en sus hogares o ambientes de estudio los cuales muchas veces no son ideales para el aprendizaje. Ante esto, cuando los docentes buscan interactuar con el estudiantado se genera “el fenómeno de pantallas negras”, las cuales se desconoce si los estudiantes están prestando atención, siendo un punto en contra de las clases virtuales. Para evitar esto se sugiere que las clases sean más interactivas, flexibilizadas, priorizadas, creativas e inclusivas para desarrollar distintos tipos de competencias en ellos y que también logren interesarse en el contenido que se enseña (Peña, C., Pino-Fan, L., & Assis, A., 2021).

Esta “pedagogía pandémica” que plantea Giroux (et. al, 2020) trae a colación ciertas temáticas olvidadas por la pedagogía del siglo XX, como lo es la importancia del contexto del estudiante como un factor determinante en su aprendizaje, donde muchas veces el estudiante debía compartir tanto el espacio como el internet y los dispositivos con otros integrantes del hogar (Mateus y Andrada, 2021), por lo que educar en tiempos de pandemia en Chile acentúa las desigualdades socioeconómicas.

En el camino del proceso de práctica fueron apareciendo este tipo de problemáticas que comenzaron a producir el debate de aplicar metodologías de trabajo nuevas o adaptar lo antiguo al nuevo contexto. Por lo tanto, el problema a plantear es justamente sobre bajo qué contextos se pueden utilizar las diferentes herramientas digitales utilizadas en clases online, y así también reconocer el valor que tuvo la utilización de estas herramientas por parte de los estudiantes en sus aprendizajes.

En este sentido, los contextos socioeconómicos del alumnado del Liceo de Aplicación se consideran en “Riesgo de Vulnerabilidad”, esto debido a que la subvención estatal no es prioritaria puesto que hay instituciones con un mayor rango de vulnerabilidad por estudiante. Por ende, el acceso que tienen los estudiantes a internet, celulares u otros dispositivos para entrar a clases virtuales es modesto. En este sentido, Mateus y Andrada (2021) afirman que

En cuanto al acceso a TIC, además de teléfonos móviles, el dispositivo más común dentro de los hogares latinoamericanos es la computadora portátil, con un promedio de 57 % de estudiantes. Según un reciente informe de la CEPAL y la Unesco, “las diferencias según condición socioeconómica y cultural son bastante significativas, en el caso de cada uno de los dispositivos. [...] El acceso a computadoras de escritorio y tabletas es menor” (CEPAL-Unesco, 2020, p. 5). En adición, debemos considerar que es probable que varios miembros del hogar compartan un mismo dispositivo para sus actividades educativas o laborales, lo que hace la brecha aún más amplia. (en Brechas estructurales y de acceso a las TIC en la región).

Sumado a lo anterior, Romero, Tejada, & Núñez (2021) afirman que

La falta de equidad en el acceso a infraestructura tecnológica ha sido identificado como el factor que dificulta estas estrategias formativas con relación a los estudiantes (Reimers & Schleicher, 2020; Villafuerte, 2020), mientras que las competencias digitales docentes y, como consecuencia las estrategias de aprendizaje, pueden significar diferencias significativas en relación con los

resultados de aprendizaje obtenidos en este contexto (González, De la Rubia, Hincz, Comas-Lopez, Subirats, Fort & Sacha, 2020). También se ha cuestionado la calidad de estas estrategias en este corto tiempo de reacción (Kamenetz, 2020). (en 1.1. Contexto COVID-19, oportunidad para la educación virtual)

Es por esto que con esta investigación se busca visibilizar las dificultades que poseían las clases *online* y la poca preparación de éstas, obligando a docentes a innovar pedagógicamente, a estudiantes a desapegarse de su realidad para tomar atención, utilizando su espacio de descanso como un lugar de estudio, y también a instituciones magnas que direccionan la educación en Chile como el MINEDUC a elaborar nuevas orientaciones para la pedagogía virtual, priorizar el currículum e integrar nuevas estrategias didácticas a la enseñanza. Sumado a esto, en este estudio se busca rescatar los aprendizajes realizados, durante el proceso de Práctica Profesional en modalidad Virtual e identificar las potencialidades que tienen estas herramientas digitales en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en un contexto presencial.

3.1 Pregunta de Investigación

En el contexto de pandemia en el que se enmarca el presente trabajo es que se incorporaron herramientas digitales orientado a facilitar el aprendizaje, en el sentido de volver los contenidos amigables al contexto escolar de los estudiantes, refiriéndose al contexto etario y generacional por sobre la diversidad de factores externos e internos que se irán trabajando en el texto. Ahora bien, la decisión de recurrir a este tipo de material se condice con la necesidad de tener que usarlas producto del impacto de la pandemia y el confinamiento que hizo que se tuvieran que hacer clases de forma on line y esto, a su vez no estuvo alejado de los desafíos de la escuela del siglo XXI, que también se aplican gracias al descubrimiento de características de la clase/curso en las distintas observaciones realizadas en la práctica. Para ello la pregunta que guiará esta investigación será ¿Cómo se incorporan las distintas herramientas digitales en

contexto de pandemia en una clase de 2° medio en el Liceo de Aplicación durante el año 2021 y qué utilidades representa su aplicación?

3.2 OBJETIVO GENERAL

- Analizar la utilidad pedagógica de la incorporación de herramientas digitales en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales en cursos de 2° medio en contexto de pandemia en clases online durante el año 2021 en el Liceo de Aplicación.

3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reconocer las condiciones educativas en pandemia que condicionaron el proceso de práctica profesional.
- Describir y reflexionar en torno al proceso de implementación didáctica de TIC en pandemia durante el proceso de práctica profesional.

Capítulo II: Marco Teórico.

2.1 Educación Escolar en Pandemia.

La base de la construcción de un aula digital se sustenta principalmente en la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas a la educación, como es el caso de las TIC o TRIC (Lazo & Barroso, 2016). Para este caso también es importante considerar cómo las nuevas generaciones se mueven con las distintas tecnologías disponibles: bajo este contexto se consideran los términos nativos digitales e inmigrantes digitales. La narrativa de este nuevo siglo nos propone un desafío frente al cómo tratar las tecnologías en discusión, tanto por su importancia a nivel mediático/entretención como lo es para la educación, considerando para ambos casos la inmensa cantidad de estímulos presentes en nuestra sociedad (Quintana & Jurado, 2019). Hay que tomar en consideración los distintos enfoques de aprendizaje de los más jóvenes frente a estas tecnologías pues, en el supuesto, muchas veces se induce el error: se asume que los más jóvenes conocen o poseen mayores habilidades sobre herramientas tecnológicas desde su infancia pues pasan mayor cantidad de tiempo enfrentadas a ellas; sin embargo esto es una concepción errónea de asumir un aparato tecnológico como un común general, siendo que son distintos unos entre otros (Eguía et al., 2017).

La idea motivante de incorporar herramientas de juego en la sala de clases - *Gamificación del aula*- proviene de la concepción de que los estudiantes de las nuevas generaciones no poseen las mismas motivaciones de antes, puesto que la sobrecarga de estímulos que provienen principalmente de los videojuegos hace poco amigable la educación tradicional; el concepto de gamificación se relaciona con el diseño de actividades que proponen un ambiente de juego en cuanto al desarrollo de las mismas (Mendoza & Bermúdez, 2021). El concepto de incorporar mecánicas de juego en el aula propone una planificación que haga sentido dentro del mismo contexto, bajo lo cual se proponen ideas relacionadas a cada uno de los elementos de la educación: objetivos, metas, progresión de aprendizaje (Mendoza & Bermúdez, 2021).

Ahora bien ¿Qué es la gamificación? La gamificación se define como la utilización de estrategias de juego para mejorar el compromiso y la motivación de los participantes (Espinosa & Eguía, 2016), en este caso estudiantes; por otra parte también se puede tomar como la aplicación de mecánicas, estéticas y estrategias asociadas a los juegos con el propósito de motivar, promover y resolver problemas (Eguía et al. , 2017). No hay que tomar la gamificación como un concepto nuevo dentro de la educación, pues detrás de ella aparecen conductas que son

similares a propuestas que se han incorporado en el aula desde hace años atrás: siempre se han otorgado recompensas a través de punto positivos y negativos, rankings asociados a un status o un nivel logrado, al igual que tareas específicas u objetivos a lograr (Eguía et al., 2017), por lo cual tampoco se debería relacionar la gamificación a la posibilidad directa de incorporar o adaptar un videojuego a la sala de clases: no se trata de “jugar” aprendiendo, si no de utilizar estrategias de los juegos en la sala de clases (Espinosa & Eguía, 2016) pero sí es importante considerar la recompensa como estrategia para significar lo conseguido, en este caso, un nuevo aprendizaje.

Para poder hablar de las distintas posturas frente a la gamificación en el aula es necesario enfrentar el paradigma constructivista en el ámbito de las ciencias sociales: la idea central es que el docente facilite o transmita el aprendizaje y sus conocimientos (Benejam & Pagés, 1997), una parte clave en este aspecto es que el estudiante pueda resolver por sí solo este tipo de problemáticas, por lo cual si es enfrentado a una situación particular no se le debe entregar la respuesta, si no que entregar los medios para conseguirla, el material por el cual obtener el resultado. Dentro de este contexto hay que tomar en cuenta además el hecho de que las ciencias sociales se establecen desde otro tipo de conocimiento distinto al saber científico: por ejemplo, se nos habla (Benejam & Pagés, 1997) que las ciencias sociales sufren una transformación a la hora de ser enseñadas, tomando en contraparte el saber científico que posee una ruta distinta o un método distinto, el cual es aceptado por una comunidad experta, y que si el estudiante decidiera aportar a este proceso se le considera válido pues sus conocimientos detrás provienen de un saber integrado.

Hay que tener en consideración además que nos presentamos ante dos conceptos claves dentro de la presente investigación: continuidad/cambio y diferenciación (Benejam & Pagés, 1997), lo que es continuidad se puede definir como los distintos y constantes cambios dentro de nuestra sociedad, que van acompañados a una reinterpretación de lo observado y de lo vivido, pues es de interés el preservar los conocimientos y actualizarlos según las necesidades del presente. Por otro lado, la diferenciación nos habla de las condiciones humanas del individuo, relacionadas a las capacidades que se tiene para adquirir conocimientos: riqueza, cultura, estatus económico, etc. Es importante tomar en cuenta ambos conceptos a la hora de hablar de didáctica pues se centran en el debate del uso de herramientas digitales dentro de la Historia.

La educación se ha ido construyendo a lo largo del tiempo como una ciencia social y aplicando metodologías de las ciencias sociales, ya se ha teorizado respecto a este punto y Benejam (Benejam & Pagés, 1997) nos habla de distintas tradiciones tanto positivistas, humanistas o críticas, que han ido alterando y adecuándose en el transcurso del tiempo. En efecto, actualmente existe un currículum implantado por el Ministerio de Educación que corta la historia en dos partes: el conocimiento histórico parcial que se enseña en las salas de clases es solo una parte que se considera relevante en términos curriculares (Pagés, 2008), ejemplo de esto es la tradición positivista de la enseñanza histórica a través de los distintos personajes “importantes” para el legado histórico, la idea de presentarnos una nación con modelos y arquetipos patrióticos con el propósito de crear identidad en las y los estudiantes. Todo esto en el presente cobra poco sentido en nuestro contexto globalizado (Pagés, 2016) el cual ha venido a tocar nuestras puertas, se hace imprescindible adquirir nuevas metodologías en relación a los cambios ocurridos en el tiempo y estos se hacen visibles a través de este tipo de interacciones. El enfoque actual nos presenta un desafío hacía una perspectiva mucho más democrática de la enseñanza de la historia, de la geografía y de las ciencias sociales en general (Pagés, 2016) en lo que se vuelve sumamente relevante comenzar a aplicar las nuevas tecnologías que se nos presentan y acercar el saber a través de las mismas, considerando los intereses por la formación ciudadana de nuestros estudiantes.

Si tomamos estas nuevas concepciones sobre la educación el papel facilitador que toma el profesor se vuelve un ejercicio complejo de realizar, tanto por la preparación del profesor como por los materiales que utiliza, la enseñanza entonces se vuelve un proceso dual en el que se imparten los conocimientos sobre el tema en cuestión y sobre la utilización de las herramientas para “facilitar” el aprendizaje. Con esto se vuelve entonces relevante un trabajo con las habilidades de las ciencias sociales, con esto utilizando los conocimientos para el trabajo académico. (Benejam & Pagés, 1997).

Es importante además tener presente el procesamiento de información del estudiante según sus propias capacidades, entender el contexto en el que se mueve y el contexto mismo de las ciencias sociales: el paradigma social se basa fundamentalmente en la narración y en la descripción (Benejam & Pagés, 1997) como si se tratase de generar un relato a partir de las vivencias de nuestra sociedad en tiempos pasados, reconstruir el pasado en el presente tanto con

términos que sean aceptados por las generaciones actuales como en un lenguaje que sea entendible por ellas y ellos; también se abre un campo de visión en el cual hay que aceptar distintas posturas sobre un mismo tema determinado, no se trata del “por qué” o el “cómo” emulando a las ciencias naturales (Benejam & Pagés, 1997). La didáctica de las ciencias sociales se mueve en la construcción de un conocimiento a partir de distintos relatos y de distintas experiencias que construyen un solo conjunto de elementos.

2.1.1 Tecnología en Pandemia. Uso de TIC y TAC.

En el contexto de la sociedad del conocimiento que se ha ido gestando a partir de los avances tecnológicos del siglo XXI es que se ha incorporado al quehacer docente el uso de distintas herramientas. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) se definen como una herramienta para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Quiroz, 2012), con lo cual los profesores han adaptado sus aulas para poder utilizar tan valiosos recursos en los contextos educativos, aún más allá de la enseñanza de la historia o de las ciencias sociales, además de gestionar nuestra vida y mejorar la calidad de esta, pues nos permite gestionar, almacenar, recuperar y manipular la distinta información que obtenemos de medios digitales (López, 2013). Con el ingreso de las TIC a la sala de clases el centro de la enseñanza ha dejado de ser el profesor/docente, pues la fuente principal de información ya no es él/ella, sino que son las herramientas que él mismo utiliza en su clase (Quiroz, 2012). Para entender este nuevo paradigma se observa en la siguiente tabla los roles en la sala de clases :

Actor	Cambio de:	Cambio a:
Rol del docente	Transmisor de conocimiento, fuente principal de información, experto en contenidos y fuente de todas las respuestas	Facilitador del aprendizaje, colaborador, entrenador, tutor, guía y participante del proceso de aprendizaje
	El profesor controla y dirige todos los aspectos del aprendizaje	El profesor permite que el alumno sea más responsable de su propio aprendizaje y le ofrece diversas opciones
Rol del alumno	Receptor pasivo de información	Participante activo del proceso de aprendizaje
	Receptor de conocimiento	El alumno produce y comparte el conocimiento, a veces participando como experto.
	El aprendizaje es concebido como una actividad individual	El aprendizaje es una actividad colaborativa que se lleva a cabo con otros alumnos.

La apertura de la sala de clases a los distintos actores que la componen abre un abanico de oportunidades tanto para el docente como para el estudiante a la hora de formar y construir conocimiento; a pesar de esto es importante considerar la formación de las y los profesores respecto a las TIC utilizadas, pues intervenir una clase y usar estas herramientas pueden generar diversos conflictos en el proceso de aprendizaje. Para el informe de la ONU realizado por la UNESCO (UNESCO, 2014) hay que tomar consideraciones respecto a los nativos digitales, considerando sobre todo la integración de la tecnología en la vida personal de los estudiantes. Se menciona, por ejemplo, lo siguiente:

Es clave entender que las TIC no son sólo herramientas simples, sino que constituyen sobre todo nuevas conversaciones, estéticas, narrativas, vínculos relacionales, modalidades de construir identidades y perspectivas sobre el mundo. Una de las consecuencias de ello es que cuando una persona queda excluida del acceso y uso de las TIC, se pierde formas de ser y estar en el mundo, y el resto de la humanidad también pierde esos aportes. (p. 18)

El discurso que se realiza con la aparición de las TIC es el cómo se han adaptado los currículums educativos (si es que lo han hecho) para incorporarlas al contexto educativo. Tomando en consideración el cómo las nuevas generaciones perciben las distintas tecnologías es que las TIC han tomado relevancia en las salas de clases ¿por qué desperdiciar material/herramientas que los mismos estudiantes deciden ocupar? La adaptación de las salas de clase para su implementación propone un nuevo desafío para los docentes del presente y del futuro, sobre todo a la hora de poder/saber utilizar estas nuevas herramientas (UNESCO, 2014). Se considera para esto también la idea de incorporar estrategias por las cuales los docentes se hagan partícipes de la formación personal, de la formación de los estudiantes, pero relacionada al uso de TIC.

Con frecuencia se habla de la incorporación efectiva de estas tecnologías, pero también existen limitaciones a la hora de poder aplicarlas en contextos escolares: debemos recordar que los tiempos para la planificación de clases son acotados en la medida que los establecimientos educacionales dispongan de horas para poder realizar esta labor, bajo este mismo punto es que, por ejemplo, se han ido observando distintas limitaciones que son transversales en las distintas áreas de la educación y también en los distintos lugares que se aplican, “(...) la necesidad de capacitar a los docentes y la falta de especialización son las mayores barreras para usar el computador y el equipamiento relacionado.” (Silva & Astudillo, 2012). La falta de oportunidades para insertar distintas herramientas, como la falta de práctica o de formación para poder aplicarlas ha dejado a los docentes de brazos cruzados para poder hacer frente a situaciones extracurriculares, como lo fue el caso de la pandemia en su momento, la ausencia de formación respecto a gamificación del aula mermó las reales posibilidades de lograr aprendizajes significativos. Es una realidad que el COVID aceleró la necesidad de adaptarse a ciertas estrategias que involucran el uso de TIC, pero a su vez ha generado que los docentes sientan que no están preparados para incorporar las nuevas tecnologías en sus clases, debido entre otras causas, a la falta de recursos económicos para proveerse de un servicio de internet adecuado, y una inadecuada formación en competencias digitales que le permitan afrontar los desafíos impuestos por la pandemia (OECD, 2015).

Otros aspectos que se consideran esenciales en este nuevo paradigma digital es la intervención de la escuela en áreas que anteriormente (años atrás) solamente estaban encargadas a las familias:

Los cambios en las condiciones familiares están afectando y mucho a la escuela y a su función social. Hay coincidencia en admitir que la escuela hoy día —utilizando la escuela en términos generales para referirme a las instituciones educativas de educación obligatoria— está asumiendo funciones de socialización, de cuidado y atención, que antes correspondía a la familia (Senge, 2000). Pero también vemos una escuela que empieza a sentir el descenso de la natalidad (en la mayoría de los países de la OCDE ha caído por debajo de 2), así como se constata un incremento visible del envejecimiento de la población. Por primera vez, en los países de la OCDE la proporción de personas

mayores de 65 años se equipara a los menores de 15 (OCDE, 2001). (Marcelo, 2001, p. 534)

Tomando en consideración lo anterior se comienzan a sumar factores que realzan la importancia de la aplicación de estrategias educativas que fomenten el uso de TIC en los establecimientos educacionales, tanto por factores previos a la pandemia como aquellos que surgen dentro de la misma. ¿Por qué ocurren tantas complejidades y frenos a la aplicación de nuevas estrategias? Porque la escuela es un espacio que se ha dedicado históricamente a la repetición de patrones, de conocimientos y costumbres arraigadas de años en nuestra sociedad (UNESCO, 2014) que no se ha actualizado a los nuevos tiempos. Es clave que las escuelas puedan participar de este nuevo mundo a través de estas nuevas tecnologías:

En el siglo XXI es indispensable saber utilizar tecnologías (OECD, 2011), que los estudiantes se apropien de los usos y así puedan participar activamente en la sociedad e insertarse en el mercado laboral. En varios países de la región ya se habla del acceso a tecnología y conectividad como un derecho asociado a un bien básico. Para muchas personas jóvenes en América Latina y el Caribe, la escuela sigue siendo el principal espacio donde acceden a conocimientos, valores, mecanismos de socialización así como también a computadores e Internet. Por esta razón, es un espacio privilegiado donde se deben realizar los esfuerzos de política pública para que ellos logren aprendizajes significativos, pertinentes y de calidad. (UNESCO, 2014, p. 18)

Sin embargo, y como se puso en evidencia durante el 2020, ni profesores ni estudiantes estaban preparados para la aplicación de estas estrategias innovadoras: hubo un funcionamiento por inercia o por la labor docente sumado al interés de estudiantes por aprender. Considerando la necesidad de mantenerse en sus hogares el uso de TIC para la enseñanza se hizo imprescindible, “En las circunstancias en que vive la sociedad, las competencias digitales son elementos clave para el ser humano, puesto que es el camino que le permite sobrellevar las dificultades ocasionadas por la pandemia” (Rodríguez, 2021).

A partir de la introducción de las TIC en la educación es que podemos comenzar a hablar de las TAC, o Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento, puesto que las TIC comienzan a ser utilizadas para facilitar la introducción a nuevos conocimientos (Moya, 2014) considerando su aplicación en contextos educativos en el ambiente de la Sociedad del Conocimiento. El término TAC va contextualizado a la aplicación de tecnologías dedicadas especialmente al espacio del docente, pues son justamente utilizadas para el aprendizaje y el conocimiento; la relevancia del docente cobra sentido con un manejo de las TAC a nivel escolar, puesto que debe desarrollar sus propias competencias digitales para poder aplicarlas “al mismo tiempo que implica introducir en las aulas metodologías activas y colaborativas mediadas con tecnologías que potencien los aprendizajes en entornos digitales, y para ello, necesita diseñar contenidos digitales con los que poder desarrollar al mismo tiempo que enseña, la competencia digital de los alumnos.” (Moya, 2014, p. 4). Esto se ha vuelto un reflejo de los problemas que se acarrearán al presente en cuanto a desafíos educacionales se refiere, pues una gran parte de las barreras de acceso a la educación ahora se han transformado en brechas digitales: estudiantes que no poseen los medios para acceder a los conocimientos que entregan las TAC a nivel hogar, o peor aún, que los mismos centros educacionales no pueden facilitar por falta de recursos; la UNESCO también se ha referido a esto y plantea como desafíos futuros el evitar que esto persista como una normalidad, “Las cualidades específicas que adquiere el conocimiento digital pueden plantear importantes amenazas para la diversidad del conocimiento (...). Las recomendaciones algorítmicas, el imperialismo de las plataformas y los patrones actuales de gobernanza de las infraestructuras digitales plantean grandes desafíos para sostener a la educación como un bien común global.” (UNESCO, 2021).

2.2 El caso del Liceo de Aplicación como ejemplo de Educación Pública.

La “Municipalización” de la educación en Chile surge a partir de las modificaciones que se hicieron luego de la dictadura cívico militar, donde se redujo el rol del Estado en áreas vitales

como la educación y la salud, las que pasaron a estar bajo la tutela de los municipios, teniendo un rol secundario en esta institución. Esto conllevó a que el Estado dejara su rol docente que tuvo durante siglos, dejando el control estatal y abriendo paso a la libertad de cátedra (Bellei y Pérez, 2010).

Libertad que sólo existía en la práctica, puesto que la intervención militar no era únicamente en la política, sino también en la economía y también en la educación. Cariqueo (2013) escribe que

El sistema educacional, en todos sus niveles, experimentó una ocupación militar manifestada en una red de autoridades y representantes del gobierno fue establecida paralelamente, o que reemplazó al personal administrativo civil. De hecho, Aedo cita a Felicity Edholm , quien afirma: “Un mecanismo dual de control fue establecido; el Ministerio de Educación retuvo el control sobre los aspectos administrativos y técnicos y el Comando de Institutos Militares sobre su ideología, disciplina y aspectos de seguridad. Supervisores militares por lo tanto, tenía el derecho de ir a los colegios, revisar los horarios, interrogar a los alumnos y profesores, despedir o suspender al personal y asistir sin previo aviso a los consejos de profesores” (p. 39)

Ante esto, el cambio en el sostenedor de la educación no sólo afectó a la educación como tal sino también al rol docente, Cariqueo (2013) afirma que

(...) en un contexto de dictadura –donde se restringió el libre pensamiento– el objetivo es presentar el ejercicio de la docencia a través de la definición del rol docente en su misión de formar, valorar y entregar conocimientos al alumnado (...), por lo tanto, opera en torno al estatus social, el cual se construye en función de los aspectos socioeconómicos y de la autopercepción del profesor. (...) En este sentido, la municipalización significó para el docente el abandono de esa condición, y por consiguiente, el abandono de un estatus social que se hallaba idealizado, ya que pertenecer a la clase media es no pertenecer a la clase obrera o a los pobres, pero tampoco

a la clase alta o a “los ricos”. Esto explica lo mucho que perturbó a los profesores su pérdida de estatus ya que, por un lado, se generó un deterioro de sus condiciones materiales necesarias para seguir sintiéndose perteneciente a la clase media, y por otro, las rebajas de su dignidad, que le hicieron cada vez más difícil defender su autoconstrucción simbólica relativa a su pertenencia a esa clase. (p. 38)

La Municipalización comenzó a ser un problema para los y las profesoras debido que, quienes estaban al mando de las municipalidades eran alcaldes designados, quienes solían ser militares, por lo que la persecución del gremio, la disminución del sueldo y la baja de su estatus de empleado fiscal conllevaron que los y las docentes fueron una de las profesiones más afectadas durante la dictadura (Cordero, 2017).

Cariqueo (2013) escribe que

Precisamente es aquí donde se inscribe la problemática que afectó a los profesores pues, frente a este panorama de profundas transformaciones, se comenzó a tejer uno de los tantos problemas que conllevó el cambio del sistema educativo: la disparidad económica entre los municipios para afrontar la administración de los establecimientos educacionales. Esto trascendió hacia una disparidad de las remuneraciones dentro del profesorado, lo que implicó una diferencia contractual en la que las condiciones laborales quedarían sujetas a lo que el nuevo empleador determinara (p. 40).

Así fue como a partir de la década de los 80' luego de la intervención militar en Chile es que la educación pasa de ser un derecho indispensable, a un elemento mercantil, donde mientras más se paga, mejor rendimiento se obtiene, acentuando las desigualdades que en Chile existen con respecto al acceso a una educación de calidad. Es decir, la dicotomía entre la educación municipal con la educación de una institución particular subvencionado (copago entre privado

y Estado), recae en que quienes puedan pagar la educación, ésta misma sería de mejor calidad (Puga, 2011).

Ante esto, Delval (2013) plantea que

Si examinamos la situación de la enseñanza en la actualidad, podemos ver que se han realizado enormes progresos, porque se ha visto que el nivel educativo tiene una gran influencia sobre el desarrollo económico y social de un país y muchos estudios muestran cómo el aumento de la escolaridad repercute directamente sobre la renta per cápita. Más educación, además, suele garantizar mejores perspectivas laborales desde el punto de vista individual. La persona que ha estudiado más tiene mejores posibilidades de conseguir trabajo, muchas veces no en lo que ha estudiado, pero sí más posibilidades de estar empleado, y hoy los países realizan enormes esfuerzos para tener escolarizada a toda la población, a los niños y las niñas durante muchos años (p. 3).

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto es que la educación pública se ha debilitado considerablemente y así lo plantea Bellei, González y Valenzuela (2010) cuando escriben que

(...) en el caso de las escuelas privadas, esta tensión entre disponibilidad de recursos y orientación hacia altos estándares de calidad es mayor cuando se trata de proveedores con fines de lucro, quienes inevitablemente experimentan un trade-off entre su propósito central (lucro) y el bien público en juego (creciente calidad de la educación). (p. 231)

Ahora bien, existen las diferencias entre el sistema educacional público y privado, pero también están dentro del mismo sistema municipal, esto debido a que no todos los municipios reciben la misma cantidad de recursos, por lo que hay escuelas municipales mejores y peores rankeadas en la destinación de recursos y por ende, en los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (desde ahora SIMCE) y en la Prueba de Acceso a la Educación

Superior (desde ahora PAES) (Bellei, González y Valenzuela, 2010). Esta crisis en la que se encuentra la educación pública, los autores recientemente nombrados afirman que

El síntoma más evidente de la crisis de la educación pública es la pérdida creciente de su relevancia en la matrícula total del sistema escolar. Es verdad que esta situación no es nueva, puesto que durante el inicio del proceso de municipalización y privatización de la educación financiada por el Estado (1981-1984) la participación de la educación pública se redujo rápidamente desde un 78% a cerca de un 60%; de esta forma, en un período muy breve de tiempo, la entrada de 1.000 establecimientos privados subvencionados implicó para la educación pública un rápido descenso de su participación en el sistema escolar . (...) en sólo 10 años –entre 1998 y 2008– la cobertura del sector municipal se redujo desde 58% a 47% en educación básica y desde 51% a 42% en educación media. En definitiva, en el año 2008, menos de la mitad de los estudiantes chilenos de educación básica y media asistía a establecimientos públicos. (pp. 233-234)

Estos datos reflejan la cruda realidad que se vive en las comunidades pertenecientes al sector público de la educación, donde al no haber matrículas, no hay trabajo para docentes, y no hay oportunidades para la clase trabajadora para acceder a la educación, ya que para el bien común se debe tener una educación de calidad, relevante y competente con las necesidades de la sociedad (Bellei, 2011).

Así, el acceso a la movilidad social por los estudios se logra accediendo a instituciones que imparten una educación de calidad bajo ciertos estándares los cuales son impuestos por pruebas estandarizadas del MINEDUC, conocidas como el SIMCE o PAES, Arriagada-Toledo (en Cuenca y Urrutia, 2019) plantea que, en los últimos años, la correlación entre los grupos socioeconómicos y los resultados de estas pruebas son directamente proporcionales, es decir, que al pagar más, mejores resultados habrán.

Bellei (2011) se remonta hasta el origen de la educación pública para identificar el meollo de la crisis en la que se encuentra. En este sentido, plantea que la educación estatal surge por la necesidad de educar al pueblo, con el compromiso de alfabetizar y obtener ciudadanos

informados y comprometidos con la nación. En base a esto se puede inferir que, si el Estado ya no prioriza la educación, no le interesa formar ciudadanos activos, críticos y responsables para con la sociedad.

Sin embargo, el mismo autor afirma que es una tarea compleja de llevar a cabo en la conformación de la nueva sociedad del siglo XXI, aquella que incorpora las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de la vida y por ende, en la educación. De esta forma, el autor expone que es vital que la escuela evolucione en conjunto con la sociedad, no puede avanzar el estudiantado si las metodologías se mantienen (Bellei, 2011).

Es por lo previamente mencionado que el uso de las TIC y TAC es vital para generar un aprendizaje significativo en los y las estudiantes, Romero, Tejada y Núñez (2021) ante esto escriben que

Si bien los profesores reconocen la importancia de introducir las TIC en la educación, su uso es más bien limitado y marginal (Liu, Lin y Zhang, 2017). El apoyo institucional es importante para los profesores innovadores que están dispuestos a integrar estas tecnologías (Romero, Riquelme y Halal, 2019), y la generación de políticas educativas que apoyen la adopción mirando la complejidad del fenómeno también se ha considerado una necesidad (Bosco, Sánchez-Valero y Sancho-Gil, 2016; Romero y Sancho, 2013). En esta misma línea, una investigación desarrollada en 2017 en una universidad chilena confirma que la disposición y acceso a tecnologías en docentes (98%) y estudiantes (87%) no se condice con las percepciones respecto al uso pedagógico regular de tecnologías: 81% docentes y 63% estudiantes, respectivamente. (Cabero, Arancibia, Valdivia y Araneda, 2018)

La pandemia de COVID19 y el posterior confinamiento acentuó estas brechas generacionales entre docentes y estudiantes, forzando a los primeros a innovar en sus metodologías de clases, y a los segundos a adaptar sus contextos a un entorno de aprendizaje. Torres y Rodríguez (2006) afirman que el contexto de un estudiante es importante para su rendimiento académico, este contexto contempla institución educativa, clase social, entorno

familiar, entre otros, pero así también el acceso a recursos como internet y dispositivos para estudiar con mayor facilidad. Ante esto, Garrido (2020) afirma que

Como consecuencia de la interrupción de clases presenciales se han acentuado las desigualdades y exclusiones educativas, algunas de estas vinculadas con el acceso a plataformas digitales y condiciones apropiadas para estudiar (espacio, salud mental, entre otros), impactando aún más en el aprendizaje (...). (p. 45)

Sumado a esto, no se puede ignorar el contexto del hogar del estudiante promedio del Liceo de Aplicación, el cual se enmarca en una institución municipal, con reducidos recursos, y que el hogar del mismo en pandemia se puede ver afectado por la pobreza y el desempleo, ante esto Garrido (2020) escribe que

El hambre y la crisis económica se han instalado en la realidad chilena y la ayuda del Estado no ha sido suficiente, (...) según las proyecciones de la CEPAL el número de nuevos pobres se podría incrementar significativamente tras la pandemia, alertando la situación de los grupos socioeconómicos que ha sido excluidos históricamente del desarrollo social. (p. 54)

Esto afecta al núcleo familiar completo, por lo que existe riesgo de deserción escolar aún más en contexto de pandemia, donde la falta de recursos y conectividad dificulta la relación estudiante-docente y así también, su motivación para mantenerse en el sistema educativo (Gómez, S., Valencia-Arías, A., Saldarriaga, J., Vélez, R., Soto, J., 2022).

Soto-Córdova (2020) escribe que

De esta manera, según los datos levantados por Paz Radovic (Radovic, 2020), 380 mil estudiantes de primero a cuarto medio a nivel nacional viven en zonas

con un acceso a internet deficiente, se desarrollan en contextos socioeconómicos vulnerables o estudian en establecimientos educacionales que se encuentran en categorías de desempeño insuficientes (principalmente colegios y liceos de dependencia municipal). Esta cifra contrasta evidentemente con los datos entregados por la OCDE a mediados de 2017, cuando se sostuvo que el acceso a internet en Chile subió sustancialmente a un 87,5%, superando el promedio de los países miembros que es de un 80% (Gattavara, 2020). (p. 72)

Sumado a la complejidad de los ambientes de estudio de cada uno de los hogares de los estudiantes, está la poca preparación que poseen los y las docentes al trabajar con herramientas digitales en el aula, ante esto Soto-Córdova (2020) plantea que

(...) se sostiene que las prácticas de enseñanza-aprendizaje en escuelas chilenas asociadas al uso de herramientas virtuales han sido esporádicas y que aquello se explica por la falta de formación específica de los/as docentes, además de la falta de apoyo técnico-pedagógico para consolidar estos nuevos saberes. (pp. 76-77)

Es en base a esto que las clases *online* en Chile se posicionan como un contexto educativo complejo, porque no existen los recursos en las instituciones educativas municipales, recursos que incluyen entre ellos las TIC y TAC herramientas que no se aplicaron bien en las aulas virtuales precisamente por la falta de éstas, siendo una manifestación de un problema estructural de la educación neoliberal chilena, la monetización del acceso a una educación de calidad. Sin recursos estatales destinados a la innovación pedagógica, las aulas seguirán siendo metódicas, los y las docentes continuarán con una formación inicial docente que no se apega a responder los problemas de la sociedad del siglo XXI y la escuela seguirá siendo una burbuja que perpetúa contenidos y elementos propios de una sociedad que ya no existe.

2.3 Prácticas docentes en Pandemia

Al momento de establecerse las competencias de los profesores en cuanto a TAC se refiere, se debe hacer mención a la puesta en práctica durante la pandemia, recordando que este fue el momento clave en el cual estas innovaciones se utilizaron al máximo. Uno de los primeros

y evidentes cambios durante este proceso fue el traspaso de aulas presenciales hacia aulas virtuales (Hurtado, 2020) considerando que la situación mundial así lo ameritaba. Este nuevo contexto evidenció aún más las transformaciones del aula que van direccionadas a que el docente debe transformar o al menos adecuar su perspectiva en la sala de clases, “la nueva realidad mundial demanda cambiar la percepción de educación tradicional, en donde el docente tenía la verdad absoluta y los estudiantes se concebían como recipientes en los que se depositaba conocimientos” (Hurtado, 2020, p. 179) y con ello también las estrategias aplicadas. Se ha hablado incluso de un cierre de las instituciones educativas por encontrarse en un punto límite de lo realizable, tan al extremo de hablar de una completa reformulación y no de una adecuación como se ha hablado en el presente texto:

En las últimas décadas, un conjunto de tendencias e intereses han respaldado la idea de que la “muerte de la escuela” es inminente. Algunos han argumentado que la escuela será reemplazada por una infinidad de dispositivos y enfoques —sólidamente respaldados por la tecnología digital y la inteligencia artificial— que apuntan en todos los casos en la dirección de una «hiperpersonalización» del aprendizaje. En tales escenarios, las escuelas se perciben como instituciones obsoletas. Los profesores se convierten en profesionales prescindibles, que podrían sustituirse fácilmente por otras formas de seguimiento y supervisión. Aunque no se basan en la experiencia ni en datos acreditados, las premisas que subyacen a esta visión, alimentadas por la expansión sin precedentes del mercado mundial de la educación en el que la industria de la tecnología educativa marca la pauta, nos han llevado por un sendero peligroso. Destruye instituciones sociales sin ofrecer alternativas comprobadas. Y ha de confrontarse en nombre de una educación regenerativa. (UNESCO, 2021, p. 11)

Si bien este relato se ha ido construyendo sin tomar en consideración la constante retroalimentación que han sufrido los docentes en los últimos años la pandemia en vez de socavar la profesión le ha dado nuevos aires pues ha puesto en evidencia la importancia de contar con profesionales competentes y con herramientas que puedan ejercer la pedagogía en las mejores circunstancias, y es ahí justamente el conflicto en el que recaen constantemente los

docentes. El resultado propuesto es reconstruir el ambiente de formación y de educación para convertir el salón de clases en un espacio grupal e individualizado a la vez, a diferencia del paradigma en el cual es un solo grupo humano (Hurtado, 2020).

La idea de poder construir un nuevo espacio educativo considera necesariamente la reformulación de lo tradicional: si se encuentran críticas constante al sistema es porque se vuelve imprescindible un cambio como lo es la incorporación de nuevas estrategias, inclusión de TAC en la formación docente y estudiantil, repensar los contenidos y transformar el espacio de enseñanza en uno de habilidades, en este sentido “pensar en el futuro debe conllevar una cierta reparación del pasado, una descolonización del plan de estudios y el desaprendizaje de todo aquello que haya contribuido a generar nuestras dificultades actuales”. (UNESCO, 2021, p. 15). La transmisión de saberes requiere de un factor humano para poder impartir adecuadamente, ya sean contenidos o habilidades, los requerimientos del mañana, pues “la enseñanza eficaz debe entenderse como el resultado de la colaboración, y no como la producción específica del educador individual” (UNESCO, 2021, p. 16).

Para poder implementar diferentes medidas y poder cimentar un camino hacia la “digitalización” del aula se requiere contar con diversas modificaciones en el plan educativo nacional, y no solo pensarlo desde una perspectiva curricular, “la disponibilidad de infraestructura digital es una condición necesaria, aunque no suficiente, para implementar modalidades de educación a distancia digital y poder, de esa manera, enfrentar la crisis provocada por el COVID-19, así como riesgos potenciales futuros” (Cáceres, F. et. al, 2021), pues además de las modificaciones curriculares necesarias se debe formar a los profesores en estas áreas, además de modernizar las salas de clases o al menos entregar los recursos necesarios para su implementación, siendo el Estado un actor importante en este contexto (Cáceres, F. et. al, 2021).

Uno de los ejemplos que se encuentra actualmente de la poca educación respecto a las TAC es que las mismas investigaciones sobre la temática no se encuentran desarrolladas, puesto que falta por abarcar este espacio, ya sea por nuevo o por falta de interés en la temática:

Respecto a la producción científica asociada con el uso de las TIC y las TAC para mejorar la innovación pedagógica y/o los procesos de enseñanza/aprendizaje en la educación superior a distancia y/o virtual, se concluye que el término TAC aún es

incipiente respecto a las publicaciones en bases de datos académicas, encontrándose que la mayoría de la producción se encuentra asociada a las TIC. De otro lado, se evidencia que el idioma inglés es predominante en las publicaciones a nivel internacional en la temática del uso de las TIC en la educación superior a distancia y/o virtual. (Gómez, J. et. al, 2022)

Como desafío también se nos presenta la adecuación a contextos individuales, lo que podría prometer un oportunidad para la educación diferencial, puesto que parte de la innovación docente también se vincula a identificar las necesidades específicas del estudiante, tanto métodos de enseñanza, los recursos a utilizar o bien la organización del salón de clases (González, A. y Pascual, M. A. 2022); además de esto se vuelve relevante incorporar a los demás actores dentro de la educación al mismo espacio educativo, como es el caso de las familias, sobre todo en aspectos socio-emocionales que se han visto debilitados como resultado de la pandemia:

El «contrato social para la educación» del siglo XIX tenía por objeto ampliar el tiempo a disposición de los adultos y permitir una nueva organización del trabajo en el contexto de la revolución industrial. La COVID19 nos recordó en qué medida la vida familiar y económica está regulada por el ritmo de la escuela. Un nuevo contrato social entre la educación y la sociedad nos exigirá construir nuevas relaciones entre los tiempos y los espacios familiares, sociales y laborales. (UNESCO, 2021)

Parte del compromiso innovador requiere que el conjunto de actores educativos se mueva en pos del progreso estudiantil, favoreciendo tanto espacios como recursos para los estudiantes, y con ello mejorar las prácticas utilizadas en la sala de clases, en el colegio y en la comunidad educativa.

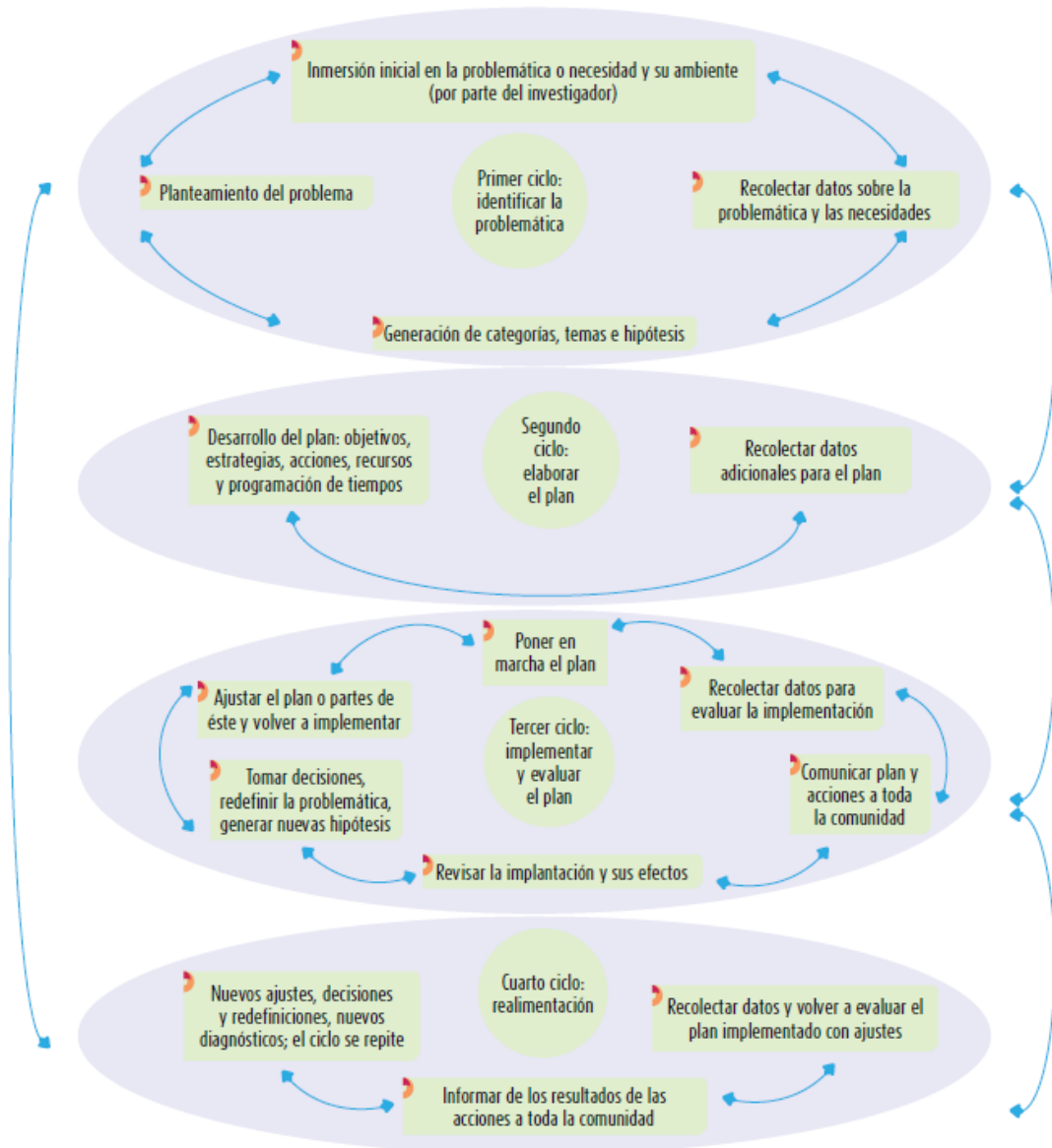
Capítulo III: Marco Metodológico.

3.1 Enfoque de la Investigación

Considerando las características de esta investigación y lo que busca desarrollar a través de la pregunta que se constituye en el problema investigativo, es que cumple con las condiciones de una investigación con enfoque cualitativo.

En este sentido, resulta fundamental tener en consideración que en la investigación cualitativa “(...) las variables no están controladas ni manipuladas; los significados se toman de los propios participantes; los datos no se reducen únicamente a valores numéricos” (p. 362). Dentro de esta perspectiva hay que considerar que la investigación plasmada en un escrito que dé cuenta de aquello, se propone desde una experiencia práctica: la experiencia pedagógica debe ser eficiente (Bisquerra, 2009), pues se visualiza que el desarrollo de la misma tenga un perfil en el cual se aproveche la práctica para evidenciar la efectividad del uso de herramientas

digitales, a la vez que exista una construcción del profesional a cargo (el estudiante en práctica) de un perfil, una suerte de herramienta experiencial, en este caso de la práctica; existe un profesional que supervisa que los instrumentos utilizados puedan cumplir su función, que el docente en práctica cuente con las capacidades y las herramientas suficientes para poder ejercer de buena forma, que las herramientas del docente sean las correctas y adecuadas para el contexto a desenvolverse; sin embargo además de esto se suman factores de retrospcción en los cuales el docente en práctica juega un papel. Este enfoque se presenta como uno en el que existe una “interpretación humana, una comunicación interactiva, deliberación, negociación y descripción detallada” (Hernández Sampieri, R. 2014) donde cada uno de los aspectos es tratado al momento de generar el ciclo, en este caso, la clase: al momento de planificar se requiere de una comunicación entre quien va a poner en práctica el plan de acción, revisar qué métodos, contenidos y herramientas serán aplicados en una conversación entre profesionales, los objetivos que se busca completar en la clase, la implementación del plan, y la reconstrucción de la actividad con su posterior retroalimentación. En el siguiente diagrama se puede entender mejor cada uno de los pasos:



Extraído de: Metodología de la Investigación (Hernández Sampieri, R. 2014)

Como se puede observar el plan de acción general nos muestra el modelo utilizado en práctica profesional y por lo que se llevan a cabo las distintas clases implementadas. La construcción del plan pedagógico se fundamenta según los pasos establecidos y con ello la construcción de las clases. Es imperativo contar con información constante de los procesos llevados a cabo, por lo cual la construcción de un diario de notas se contempla dentro del proceso, siendo en este caso el portafolio de práctica profesional el instrumento a tomar en

consideración, además de esto también se puede contar con la observación de los efectos de los planes implementados, “observar los efectos de su acción en otros en otros y solicitar a otros que observen su acción” (Bisquerra, 2009) siendo el profesor guía del establecimiento educacional quien observa las acciones, siendo este quien está involucrado en la investigación y quien puede tener opiniones, perspectivas y puntos de vista respecto a lo realizado (Bisquerra, 2009).

El enfoque cualitativo se presenta como ideal para esta investigación, considerando que está situada en un contexto mundial y nacional muy particular y en un tema aún no trabajado como lo es la aplicación de herramientas digitales en contexto de aula. Considerando lo anterior y siguiendo los planteamientos de Hernandez Sampieri (2014) resulta de mucha importancia para esta investigación, contar con datos cualitativos que provienen de “evidencia o información simbólica verbal, audiovisual o en forma de textos e imágenes” (p. 9), lo cual se refiere por ejemplo a las clases realizadas, evaluaciones, retroalimentaciones generadas a partir de lo realizado como parte del proceso de práctica profesional.

3.2 Paradigma de la Investigación - Interpretativo

Tomando en consideración el paradigma interpretativo es que se da pie a una interpretación de los hechos, pues “en comparación con los métodos cuantitativos, los métodos cualitativos no manipulan ni “controlan”, sino que relatan hechos” (Bisquerra, 2009), bien dicho esto es que justamente se busca estudiar un fenómeno social, los cuales “han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción.” (p. 293). Con esto se busca que lo investigado tenga un significado dentro del texto, realizar análisis a partir de lo observado y con ello presentar “un enfoque de una manera de investigar utilizada básicamente para describir las experiencias de vida (...) y darles significado a partir de observaciones de la realidad.” (p. 294).

Considerando la pregunta de investigación planteada es que se considera factible desarrollar un análisis interpretativo de la situación planteada, pues dentro de las herramientas

de recolección de datos se generan notas interpretativas, que tienen por objetivo percibir, por ejemplo, significados y emociones (Hernández Sampieri, 2014).

3.3 Diseño de Investigación

Dentro del análisis de datos y del proceso reflexivo propuesto es que esta investigación se encuentra dentro del diseño de lo denominado investigación - acción, considerando que se cuenta con herramientas para poder trabajar este enfoque: las fases propuestas se encadenan a partir de la recopilación de la información, reducción de la información, disposición y presentación de la información, validación de la información e interpretación (Bisquerra, 2009), con lo cual se puede comenzar a estudiar los datos obtenidos a partir de las herramientas utilizadas.

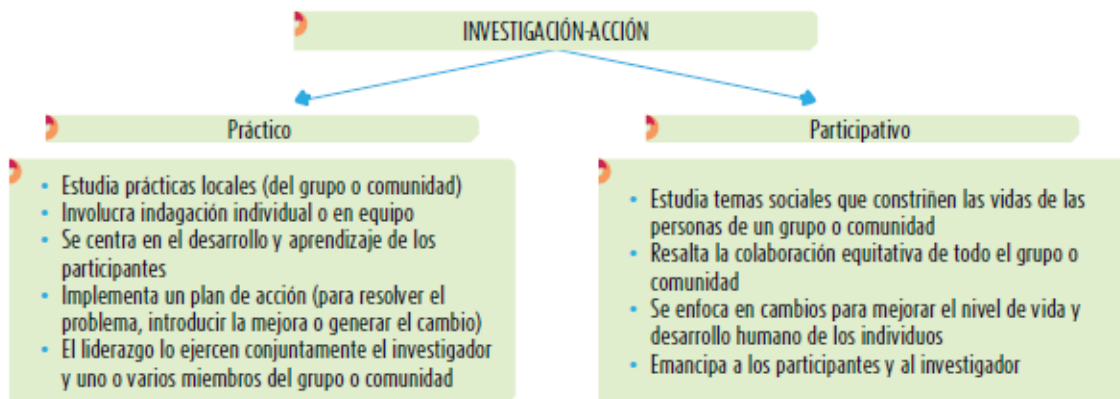
Al comparar el proceso realizado en la Práctica Profesional con lo que plantea el diseño de una investigación acción, se establece una gran similitud con el modelo propuesto por Elliot (Bisquerra, 2009) en el cual nos encontramos con tres ciclos de ordenamiento, en el cual se toma en consideración la planificación de la clase a implementar determinando objetivos o bien planes de acción, los cuales pasan luego por una puesta en marcha o puesta en práctica, para luego reconocer eventuales falencias o faltas al proceso, que darán pie luego a una revisión del planteamiento general. Considerando que el modelo de las prácticas profesionales sugiere también una implementación didáctica y retroalimentación de los contenidos llevados a clase esta propuesta metodológica también nos acerca a un modelo técnico (desde el supervisor de la práctica) y práctico (desde el estudiante/docente en formación hacia sus estudiantes) según la tabla de Carr y Kemmis (Bisquerra, 2004).

En la investigación acción, el análisis y retroalimentación constituyen una parte fundamental dentro del trabajo realizado, pues a diferencia de otros tipos de investigación dentro de este modelo “la reflexión nos permite indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización de la misma” (Bisquerra, 2009), el sentido práctico de la investigación acción además se puede apreciar desde un punto en lo que el proceso es democrático, liberador, equitativo y esto detona en una mejora de la calidad de vida de los

participantes (Hernández Sampieri, R. 2014). La finalidad de los ciclos presentados con anterioridad tienen como objetivo:

- Detectar el problema de investigación, clarificar y diagnosticar (ya sea un problema social, la necesidad de un cambio, una mejora, etcétera).
- Formulación de un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar resultados.
- Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción. (Hernández Sampieri, R. 2014)

Para poder comprender de mejor forma estos objetivos, el detalle del proceso se cuenta como un diseño en el cual hay que observar, pensar y actuar. A continuación se presenta un diagrama con el diseño básico de la investigación acción asumido en esta investigación:



Extraído de: Metodología de la Investigación (Hernández Sampieri, R. 2014)

3.4 Definición de la muestra

El contexto educativo a considerar es el Liceo de Aplicación A-9 de la comuna de Santiago centro, ubicada en la Región Metropolitana, establecimiento fundado en 1892 por Jorge Enrique Schneider, con la finalidad de educar a obreros con su escuela nocturna. Actualmente el Liceo de Aplicación es un liceo emblemático de la comuna, institución municipal y monogénica la cual cuenta con más de 1500 estudiantes. El curso para la muestra es el 2° medio compuesto por 63 estudiantes de dos cursos (B y C). En este sentido, resulta relevante mencionar, que la tradición histórica del liceo propicia la formación de estudiantes con una mirada crítica hacia la sociedad, lo cual abre puertas hacia los procesos educativos dentro de la sala de clases, puesto que la misión del liceo se expresa de esa forma (Liceo de Aplicación, 2022), desde una perspectiva humanista, laica, de calidad, con el propósito de entregar herramientas y competencias para que los estudiantes puedan insertarse en la sociedad, y a la vez fortaleciendo la educación municipal. Si bien parte de la misión-visión se cumple, como se ha explicado anteriormente, existen ciertas deficiencias tanto por parte del liceo como de los estudiantes, considerando que se habla abiertamente de la entrega de herramientas que se podría interpretar como aparatos tecnológicos, puesto que son parte de la educación para insertarse socialmente.

Además de esto es importante mencionar la metodología de trabajo y las orientaciones técnico pedagógicas se indican transversalmente para todos los niveles y asignaturas del plan de estudios, más allá de la clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde la modalidad de clases on line, fue adoptada en su totalidad de la siguiente forma:

“...el Liceo de Aplicación trabaja con sus estudiantes a través de la plataforma ZOOM para sus clases virtuales. El material usado en clases, además de las evaluaciones y materiales de apoyo es subido a través de Google Classroom, en el cual además se pueden visualizar los integrantes del curso y sus respectivas evaluaciones. Las clases durante la semana son ejecutadas en bloques de 40

minutos, priorizando el cuidado de los estudiantes en cuanto a su visión y estado mental.” (Orrego, C. 2021)

La contextualización del proceso y del curso seleccionado se nos presenta de la siguiente forma:

“...las clases van puestas con un alto énfasis en la tratativa de temas de forma directa, con un alto grado contenidista que de forma personal se ha ido adaptando a los gustos de los estudiantes, siempre dejando una parte importante para las consideraciones de habilidades que van más allá de los contenidos. Hablamos en este caso de la reflexión en torno a temas de Derechos Humanos, también de la importancia de llevar estos temas no como una simple diversión o gusto por la materia, sino por los divergencia de puntos o contenidos que vayan apareciendo en el camino. Debido a las características del curso en cuanto a material disponible para la enseñanza (internet disponible, tecnologías al alcance) la forma principal de llevar estos temas es a través de presentaciones generadas a través de plataformas de diseño, como lo es CANVA; sin embargo, para estas es importante el agregar durante el relato los contenidos y habilidades adicionales que uno pretende trabajar, dándole un énfasis también al aspecto social y cultural dentro de las épocas revisadas, además de incluir una perspectiva de género que se pretende ampliar gradualmente de camino a la finalización del proceso en junio-julio, y que ha sido así en las últimas clases revisadas.” (Orrego, C. 2021)

En cuanto a los contenidos se debe tomar en consideración al curso de 2° medio en relación a un colegio municipal de la comuna de Santiago centro, en riesgo de vulnerabilidad y con las siguientes consideraciones curriculares establecidas por el MINEDUC donde se infiere que:

En el caso de Segundo Medio es a través del trabajo de hitos y procesos históricos que tienen una relevancia para el contexto mundial pero que no son bajados desde el Ministerio, con la intención de ampliar el trabajo investigativo y de entender que los procesos históricos no se dan bajo una sola mirada, sino que son pertinentes dependiendo del lugar y territorio en el cuál nos encontremos, además del interés social que estos tengan bajo la mirada del ordenamiento ministerial en lo que se puede observar en el curriculum. En pocas palabras, intencionar una apertura de la esfera tradicional. (Orrego, C. 2021)

Considerando estos contenidos, los cuales fueron priorizados a partir de los objetivos de aprendizaje que se consideraron relevantes por parte del Departamento de Historia del Liceo de Aplicación, respondiendo a las dificultades en el desarrollo de planificaciones enmarcadas durante el proceso de pandemia en el año 2021, durante el primer semestre; estos contenidos se encuentran dentro de la Unidad 1: Crisis, totalitarismo y guerra en la primera mitad del siglo XX: los desafíos para el Estado y la democracia en Chile y el mundo que es establecido por el Ministerio de Educación a través de las Bases Curriculares y el programa de estudios para 2° medio en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es que se intenciona una mirada cercana a lo que los mismos estudiantes viven, tanto desde la realidad nacional en la que nos encontramos como en los mecanismos para poder revisar estos contenidos y que ya se ha mencionado como objetivo de este trabajo.

3.5 Definición de Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información

Dentro del campo de la investigación acción se toma en consideración la obtención de datos a partir de “conversaciones grabadas en audios o vídeos, diarios de campo, notas de campo de los participantes” (Bisquerra, 2009, p. 388). Tomando esto en cuenta, es que se recoge la información a un instrumento principal el portafolio de práctica profesional, el cual constituye la fuente de datos principal de este proceso, pues contiene los pasos, datos, instrumentos y

material aplicado en la práctica, por lo cual es utilizado para observar “los cambios o mejoras que han tenido en el lugar” (Bisquerra, 2009, p. 388). Para este caso es importante tener en consideración que dichos cambios o mejoras se pueden apreciar a partir del mismo desarrollo de las clases, y que tienen relación con la misma aplicación de estas herramientas digitales en el aula, el análisis de estos resultados y la retroalimentación para luego a posterior ir modificando para futuras clases. Por otra parte, se consideran como segundas fuentes de información la incorporación de encuestas realizadas, planificaciones implementadas, reconstrucción de las interacciones en clases y las notas obtenidas por los estudiantes, todo lo cual, es generado, obtenido y recopilado por el docente en formación durante el proceso de práctica profesional en el noveno semestre del año 2021: las encuestas tuvieron como propósito generar espacios de crítica y autocrítica al material implementado, su forma de uso y si corresponde al contexto; las planificaciones se toman en consideración pues dan pie al análisis dentro de la reformulación de las clases a partir de estos comentarios generados a través de consultas en clase y encuestas dirigidas hacia los estudiantes; por último las notas o calificaciones obtenidas en los trabajos realizados por los estudiantes, como símbolo del aprendizaje efectivo.

Por otra parte dentro de las encuestas realizadas y planificaciones implementadas también se incorpora información relevante dentro del proceso de retroalimentación; las evaluaciones realizadas constituyen también un instrumento de recolección pues permiten analizar el proceso llevado a cabo. El análisis se realizará a partir, entonces, de los documentos obtenidos por el desarrollo de la práctica profesional.

3.6 Definición de Técnicas de Análisis de Datos

Para entender los resultados es importante tomar en consideración la perspectiva interpretativa (Bisquerra, 2009) la cual se llevará a cabo a partir del análisis de la información obtenida desde los instrumentos mencionados anteriormente, utilizando categorías de análisis recogidos de un documento oficial del Mineduc como es el Marco para la Buena Enseñanza.

El Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE) nos presenta distintos dominios docentes, refiriéndose como tal a un profesional efectivo en el desarrollo de sus competencias, habilidades y manejo de contenidos, que a su vez buscan formar estudiantes que manejen conocimientos y que a su vez demuestren calidad en su aprendizaje; el MBE busca ser un referente que potencie y oriente la mejora en la práctica docente, sirviendo a su vez como referencia para evaluar y autoevaluarse las competencias del profesor a través de ciertos estándares que se reflejan en dominios. Estos dominios del docente buscan establecer un prototipo dentro de la profesión, y a su vez visibilizar la formación del docente como una adecuada a los tiempos actuales; los dominios se pueden utilizar para buscar el “cómo” de nuestra pregunta de investigación: para el caso de la presente investigación los enfoques irán acorde a los dominios A (Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje) y C (Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/las estudiantes), como podemos observar a continuación:

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Estándar 1: Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes	Comprende cómo aprenden los/as estudiantes, los factores educativos, familiares, sociales y culturales que influyen en su desarrollo, y la importancia de atender a diferencias individuales en el diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Estándar 2: Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar	Demuestra una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la disciplina que enseña, su didáctica y el currículum escolar vigente, con el propósito de hacer el saber disciplinar accesible y significativo para todos sus estudiantes.
Estándar 3: Planificación de la enseñanza	Planifica experiencias de aprendizaje efectivas, inclusivas y culturalmente pertinentes para el logro de los objetivos de aprendizaje, considerando el conocimiento disciplinar y didáctico, el currículum vigente, el contexto, las características y conocimientos previos de sus estudiantes y la evidencia generada a partir de las evaluaciones.
Estándar 4: Planificación de la evaluación	Planifica la evaluación, incorporando diversas modalidades que permitan producir evidencias alineadas con los objetivos de aprendizaje, monitorear el nivel de logro de estos y retroalimentar a sus estudiantes.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

Estándar 7: Estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos	Implementa estrategias de enseñanza basadas en una comunicación clara y precisa, para atender las diferencias individuales y promover altas expectativas, participación y colaboración de los/las estudiantes en actividades inclusivas y desafiantes orientadas al logro de aprendizajes profundos.
Estándar 8: Estrategias para el desarrollo de habilidades del pensamiento	Desafía a sus estudiantes promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía.
Estándar 9: Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje	Utiliza la evaluación y la retroalimentación para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes.

Extraído de: Marco para la Buena Enseñanza, 2021

El utilizar estos dominios como referencia para las categorías de análisis responde al encuentro entre la utilidad del uso de herramientas digitales con las habilidades trabajadas en clase: por ejemplo, en el caso de aquellos establecidos por el dominio A dentro del estándar 1 responden al contexto en el cual se encuentran los estudiantes y cómo se pueden adaptar los materiales a utilizar para abarcar de forma general y específica el universo de jóvenes dentro de la sala de clases. Por otra parte también se nos habla de experiencias de aprendizaje efectivas e inclusivas en el caso del estándar 2; en el caso del Dominio C en el estándar 7 lo relevante es la comunicación clara y precisa, por lo cual es importante “sumergirse” en aquellas formas que tienen los estudiantes para comunicarse, puesto que por ejemplo las interacciones virtuales, a través de medios digitales, es parte importante de la vida de ellos, pero a su vez también volver desafiante aquellos recursos generados.

Al punto anterior se le agrega el dominio D, considerando principalmente el estándar 11 que nos refiere a la retroalimentación continua para poder mejorar constantemente en el proceso de las clases, refiriéndose también a la mejora constante para ejercer de buena forma en el aula.

Como se puede apreciar, las categorías de análisis levantadas a partir de los dominios establecidos por el MBE, permiten identificar debilidades y fortalezas en la preparación docente frente a una clase, los resultados de la clase o contenidos realizados y las planificaciones generadas, por lo que la base de esto es describir y desarrollar temas a partir del análisis de datos en función de estas categorías, a través de la información recolectada y datos obtenidos a partir de notas por evaluación. Ahora bien, esto no implica que se suscriba exclusivamente a estos dominios pues es la idea abrir las puertas a la retroalimentación de las experiencias pedagógicas y, para ello, es importante tomar en consideración las distintas directrices y sugerencias existentes, a pesar que el foco se adscribe a ciertos dominios.

Capítulo IV: Análisis de los Resultados

4.1 Inmersión e Identificación

La implementación de las clases comenzó durante la segunda semana de abril del año 2021, período en el cual se comenzaron a observar las dinámicas de clase, las habilidades trabajadas y aprendizajes efectivos, sumado a la relación con el profesor guía para poder insertarse adecuadamente en el contexto de práctica. Las primeras observaciones arrojaron como resultados que se trataba de un nivel numeroso, puesto que las mismas condiciones pandémicas (licencias de los docentes, falta de personal del liceo) las que propiciaron que los cursos se fueran uniendo entre ellos ante la falta de profesores/as para poder desarrollar adecuadamente las clases, sumado a que los minutos disponibles en las plataformas utilizadas por el liceo para la implementación de clases se establecieron de forma acotada por los recursos entregados (se utilizaban las sesiones gratuitas en la plataforma Zoom las cuales duran 40 minutos), lo que se puede revisar en el anexo n°1.

Otra observación es que la estructura de clases obedecía a las necesidades establecidas por los estudiantes (pocos minutos, sesiones disminuidas) relacionado a las condiciones económico-sociales, además de incorporar los mismos gustos de ellos, puesto que gran parte de los contenidos abordados en esta unidad son de temáticas contemporáneas y que se acercan al universo de conocimientos de los estudiantes: por ejemplo, la estructura de la clase del 6 y 8 de abril estuvo abocada a conocer las características que presentaba Chile al finalizar la década de 1920 y 1930, además de la finalización de la Primera Guerra Mundial y su impacto en Chile, lo que se relaciona a las siguientes habilidades:

- Ejemplifican el impacto de la Gran Depresión de 1929 en Chile, considerando los ámbitos económicos, políticos, sociales y culturales del proceso histórico.
- Distinguen diversas causas que influyen en el fin de la riqueza del salitre y del modelo de crecimiento hacia afuera, a través del estudio de información estadística.
- Evalúan los cambios en la redefinición del rol del Estado, considerando logros y debilidades de las políticas industrializadoras (ISI, Corfo), a través de diversas fuentes.

- Relacionan los movimientos políticos del periodo con el contexto histórico nacional y mundial, destacando el respeto por la diversidad de ideas y creencias distintas de las propias.
- Evalúan las formas de respuesta del Estado y la clase política ante las demandas de los nuevos movimientos políticos del periodo, como por ejemplo, leyes y decretos, comisiones de estudio, usos de la fuerza pública, entre otros, comunicando sus conclusiones a través de diversos medios.

Los estudiantes estaban exaltados por haber revisado contenidos relacionados a una guerra, esto abrió una serie de posibilidades de cara a lo que había que planificar y cómo hacerlo, para la continuación del relato histórico en clases. En conversación con el profesor los estudiantes se mostraron participativos en la medida que fuesen temas que a ellos les interesan, además de repetirse los nombres de aquellos que aportan con opiniones al debate formado en clase. Al finalizar la clase del 8 de abril se abrió la instancia con el profesor guía para poder planificar por cuenta propia la hoja de ruta respecto a las clases que continuarán:

Considerando que los contenidos previos corresponden a totalitarismos, se pretende recoger todo lo revisado para generar un gran panorama previo al desarrollo de la 2da Guerra Mundial. En este sentido, revisar tanto el panorama político/social de Europa tras la guerra, como lo ocurrido en Chile durante la misma época. El objetivo es dar paso a lo ocurrido en Chile durante la década del 30 y terminar de explicar el desarrollo de los totalitarismos. (Orrego, C. 2021)

En parte la resolución del cómo operar en las siguientes clases obedece a dos factores:

Primero, las conversaciones establecidas con el profesor guía, el cual indicó las directrices del colegio, la forma en que él estaba operando, las transversalidad con los demás profesores del nivel, y también su propio punto de vista en relación al cómo abordar los aprendizajes para el nivel según los contenidos trabajados; segundo, la disponibilidad de material al momento de efectuar las clases, que decantó en construir material propio, relacionado principalmente al contexto sico-socioemocional dentro de la condición de la pandemia, en el

cual el material digital debía ser mejorado para poder ser presentado en esta instancia. Una de las primeras decisiones fue incorporar mayor “contemporaneidad” a las presentaciones de contenido incorporando herramientas didácticas centradas en buscar la motivación y sentido por el aprendizaje a través del humor en los estudiantes, esto tanto por buscar la atención del “público cautivo” (aquellos estudiantes que no participaban en clases por motivos que, hasta ese entonces, permanecían como incógnita) como por dinamizar la clase y volverla mucho más atractiva. La plataforma predilecta para la fabricación de este contenido fue Canva, la cual permite realizar ediciones y generar documentos tanto para presentar en vivo como para dejarlos almacenados en formato PDF, permitiendo así que pudiesen visualizarse inclusive en celulares de gama baja, por lo cual las clases cuando fuesen presentadas se subirán en la nube de Google Classroom y podrían estar disponibles desde allí en formatos simplificados, abarcando así también al público que no participaba en clases por la falta de recursos tecnológicos.

Para esta parte ya se contaban los siguientes datos:

- a) La estructura de la clase cuenta con un bloque de una hora y treinta minutos, separados en bloques de cuarenta y cinco minutos, lo cual fue establecido por UTP en función de los acuerdos establecidos por el colegio con el centro de estudiantes en beneficio del bienestar emocional; dentro de las clases hay que contabilizar a los estudiantes e indicar quienes están presentes (pasar lista), presentar la temática y retomar puntos de clases anteriores, verificar el estado de la presentación y de las conexiones para chequear que todos escuchen, además de poder visualizar lo presentado, considerando también una pausa intermedia para poder generar un descanso para la vista, y en el cual el profesor guía podría generar conversaciones con el docente en práctica para corregir, sugerir o alertar de distintas situaciones que se generen en el transcurso de la clase.
- b) La gran parte (cerca del 95% de los estudiantes, los cuales están en sus casas bajo una diversidad de condiciones familiares, de infraestructura y de soporte técnico) no enciende su cámara web, por lo cual el docente que esté realizando la clase da su cátedra frente a una pantalla en la cual no se puede apreciar las expresiones gestuales de los estudiantes, con lo que solo queda la voz (en caso de que el estudiante participe) para percibir cualquier sentir o emoción del estudiante con

la clase y los contenidos, agregando a esto también las dificultades en cuanto a la interacción con los mismos.

- c) Sumado a lo anterior, la participación en clases también es reducida por parte de los estudiantes, aún cuando se sugieren preguntas para motivar el dinamismo de la clase, por lo cual ante esto se deberían prever otras formas de generar una retroalimentación activa en el transcurso de la clase. Por ejemplo, en el total de estudiantes asisten a clases un promedio de 45 estudiantes, de los cuales existe otro promedio de 4 a 6 que participa (cerca del 13% de los presentes)
- d) Para la realización de las clases hay que tomar en consideración el ancho de banda de internet disponible por los estudiantes, lo cual fue un dato obtenido a partir de la interacción durante las clases y de lo cual no existían antecedentes al respecto. En este sentido es importante que el material utilizado no sufra inconvenientes por el internet o bien de la capacidad de descarga para que, por ejemplo, aquellos estudiantes que no cuentan con un buen internet tengan una adecuada visualización en sus pantallas.

Considerando que la siguiente evaluación estaría a cargo del docente en práctica es que se propuso realizar, con todo el diagnóstico realizado, un trabajo sobre infografías relacionadas a los totalitarismos tomando para esto el Objetivo de aprendizaje N°2 de la Unidad N°1 del programa de estudio de la asignatura para 2° medio, el cual expresa lo siguiente:

Analizar la crisis del Estado liberal decimonónico a comienzos del siglo XX, considerando la Gran Depresión de 1929 y el surgimiento de distintos modelos políticos y económicos en Europa, Estados Unidos y América Latina, como los totalitarismos y su oposición a la democracia liberal (por ejemplo, nazismo, comunismo y fascismo), el populismo latinoamericano y los inicios del Estado de Bienestar. (Ministerio de Educación, 2016)

El trabajo contaría con las facilidades de realización tanto en herramientas digitales como en físico y envío de fotografías para su revisión, todo esto explicitado en la

correspondiente pauta de evaluación que se puede apreciar en la primera evaluación presente en el anexo n°3, a lo que se le sumaría un breve tutorial que se entregaría en formato MP4 para poder visualizarlo en el celular, y que estaría disponible tanto en la plataforma Classroom como en Youtube, puesto que en ocasiones (como también se diagnosticó) los estudiantes se entregaban y compartían la información entre ellos a través de grupos de Instagram y de Whatsapp, con lo cual se cumpliría el propósito de llegar y abarcar la mayor cantidad de oportunidades posibles para poder recibir las instrucciones que, como corresponde, también serían entregadas en clase. En este transcurso además se tuvo que informar y aprender sobre el uso de canales privados en Youtube, pues la utilización de esta plataforma para subir material también supuso un desafío: el canal privado del docente en práctica entonces estaría a disposición de los estudiantes para informarse sobre cómo crear sus propias infografías tanto en computadores como en celulares a través de la plataforma CANVA como primera opción, también pudiendo utilizar PowerPoint en el caso de estudiantes instruidos en aquella herramienta. Para este caso se fue colocando en práctica lo aprendido en seminarios otorgados por la universidad que sirvieron como tutorial del proceso de subir videos, sumados también al ensayo y error con las cuales el docente en práctica fue revisando por su cuenta con videos de prueba que luego eran enviados a compañeros de universidad y amistades para revisar que estuviesen correctamente puestos en la plataforma a disposición de quien quisiera verlos a través de links.

En la primera reunión con el docente guía se establecieron los plazos para entregar dichos trabajos, los canales de recepción, plazos extra en caso de incumplimiento y que serían aceptados con el correspondiente justificativo, la modalidad de trabajo y además se comunicaba la implementación de semanas de autocuidado, las cuales tenían como objetivo generar un descanso en los estudiantes para poder desestresarse, recuperar energías, también para estudiar en sus tiempos libres y estas se realizarían cada 4 semanas (1 vez cada mes): esta semana no podía ser contabilizada como plazo, pues correspondía a espacios otorgados a los estudiantes a modo de reflexión y descanso, puesto que la pandemia estaba presente y en muchos casos en los hogares de los distintos estudiantes se encontraban familiares enfermos o que requerían cuidados por parte de ellos (padres, madres, abuelos, hermanos, etc.). Las semanas de autocuidado fueron un espacio otorgado por el colegio a la totalidad de los estudiantes en

acuerdos establecidos por el director con el centro de estudiantes del establecimiento, quienes fueron los solicitantes de este tiempo.

El desarrollo de las clases estaría encadenado en una línea temporal que abarcaría, en primer lugar, la década de los 30 y 40 en Chile, desde una perspectiva tradicional, usando la exposición oral para generar conversaciones con los estudiantes y poder lograr una transposición didáctica de los contenidos a una perspectiva crítica. El haber incorporado los contenidos desde esta postura responde a:

- a) Primero, la forma en que están presentados los objetivos dentro del currículum nacional, y la postura del docente guía frente a estos hechos, motivado principalmente por el énfasis del colegio en su misión que fue reflejada en este aspecto por el mismo docente, tanto como por su postura pedagógica como su identificación con el liceo por ser ex-estudiante del mismo.
- b) Segundo, solicitudes realizadas por los estudiantes de abordar esta parte de la Historia de una forma “convencional” pero con una mirada desde dentro, relacionando hechos históricos que se conocen tradicionalmente con aquello que genera una cercanía con el relato histórico, que es contarla desde quienes la viven y no desde grandes figuras.
- c) Tercero, la idea tanto del docente en práctica como el docente guía es construir aprendizaje significativo, incorporando conocimientos relacionados a lo conceptual, procedimental y actitudinal, por tanto construir opiniones y generar pensamiento crítico en los estudiantes a partir de períodos históricos que contienen hechos y sucesos históricos relacionados a opiniones controversiales o divididas (violación a Derechos humanos durante la guerra, el levantamiento del fascismo y del nazismo)
- d) Cuarto, dentro de los estándares del MBE se motiva al desarrollo del pensamiento crítico, contando con ello habilidades relacionadas y promoviendo el aprendizaje de este punto, por lo cual se vuelve importante y se facilita a través de este período histórico.

El desafío dentro de esto fue incorporar las herramientas digitales disponibles y generar clases atractivas, tomando en consideración todo lo presentado anteriormente y las limitantes también mencionadas, por lo cual el plan estratégico de cómo actuar ante estas situaciones

requería de innovar y a la vez volver a lo típico, volviéndose necesaria la incorporación de TIC a las clases, debido al formato de trabajo a distancia.

4.2 Elaboración del Plan

Por una parte las presentaciones ya se habían realizado de cara a las clases de la semana del 19 de abril, puesto que la semana del 12 se consideró como semana de autocuidado. En ese lapso de tiempo se pudieron generar dos presentaciones distintas para la clase del día martes y la del día jueves, las cuales se diseñaron en base a los dos períodos establecidos: década del 30 y década del 40 (ver anexo n° 2). Una observación realizada por el profesor guía fue aprovechar el período histórico a presentar para generar una cercanía con los estudiantes, pues posterior a lo sucedido en Chile durante este período se daría continuidad a la línea de Historia Universal y se retomaría durante lo que es la segunda guerra mundial: el profesor guía menciona que los estudiantes sienten una “fascinación” por el período, lo que da pie a un desarrollo de presentaciones que pudiesen incorporar estos contenidos, sumado a la inmensa cantidad de material disponible y fuentes, tanto en documentos como audiovisuales del período mencionado, además de la necesidad de trabajar y desarrollar las habilidades propias de la asignatura. Esta parte de la planificación se cuenta en tres fases: la aplicación del trabajo sumativo, las cuales son evaluaciones que van a la calificación final o promedio del estudiante, trabajadas principalmente a través de pruebas o trabajos prácticos, y que cuentan dentro de su promedio, la continuidad de los contenidos de clase posterior a la semana de autocuidado y al desarrollo de una base para el trabajo sumativo posterior.

El trabajo sumativo tuvo dos objetivos principales ocultos: el primero de ellos era generar un trabajo que no significase mucha dificultad pero que al mismo tiempo supusiera un desafío en cuanto a la recolección de información, considerando la disponibilidad y acceso a internet; y como segundo objetivo diagnosticar el estado de los estudiantes a la hora de realizar trabajos de este tipo y, de acuerdo al objetivo anterior, determinar las capacidades de recolección de información, además del manejo de plataformas a disposición. Esto también cumplía el propósito de observar y analizar si los estudiantes usaron los recursos generados con las

herramientas digitales (véase Anexo 4 - vídeos tutoriales) puesto que se debían incluir ciertos elementos visuales que no fuesen tan “planos” de cara a una observación posterior.

El diseño del trabajo (anexo pauta evaluación) obedecía una estructura simple: portada, introducción, desarrollo, conclusiones, más cualquier elemento o imagen que se quisiera incorporar, recordando también llevar a cabo una reflexión en torno al tema. La pauta de evaluación fue puesta en el Classroom de los estudiantes y fue desarrollada por otro profesor, el cual estaba a cargo de los otros cursos pertenecientes al nivel de 2° medio, por lo cual esta evaluación solamente fue trabajada de forma externa y ya había sido implementada al momento de llegar el docente en práctica al colegio. Los elementos y contenidos que fuesen dentro de la infografía debían estar citados o al menos referenciados para comprobar el trabajo investigativo realizado. Por lo demás, este trabajo sentaría las bases para poder conversar sobre los distintos temas relacionados a la época de los 30 y 40, relacionando Chile con el extranjero, generando un paralelo entre ambas situaciones

La estructura de las clases involucró por una parte el factor de contenidos con involucrar herramientas digitales que fuesen significativas para el aprendizaje de jóvenes estudiantes, para esto lo que se realizó fue una estructura de inicio, introducción, recopilación de conocimientos previos, preguntas abiertas, contenido de la clase, preguntas de retroalimentación y cierre con un apartado de lo próximo a revisar. La construcción de las mismas se realizó en función de aprendizajes conceptuales (Unidad n°1 de Segundo Medio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales), procedimentales (presentación de conocimientos para trabajar pensamiento crítico, temporalidad y análisis de sucesos) y actitudinal (respeto hacia sus compañeros y los profesores, verter opiniones de forma respetuosa, generar aprendizajes por su cuenta a través del estudio).

4.3 Aplicación del Plan

Los días 20 y 22 de abril fueron aplicadas las primeras clases creadas con herramientas digitales, sumado también a la entrega de lo desarrollado y mencionado anteriormente (tutoriales), en lo que las clases se generaron los siguientes momentos:

- a) La clase del día martes 20 de abril, como se observa en el anexo n°2 , tenía como objetivo contextualizar los momentos previos al estallido de la Segunda Guerra Mundial, por

cuanto también construir esta sucesión de eventos. Como resultado de esto los estudiantes formularon preguntas relacionadas a sus trabajos, además de generar un ambiente de respeto en cuanto a ciertas aclaraciones realizadas por sus compañeros, puesto que dentro de esas dudas surgieron aquellas relacionadas al sentir propio de cada uno de ellos sobre el bien o el mal de los fascismos en Europa. En momentos en que el debate tomaba un tinte político entre el profesor en práctica y el profesor guía se aclaraban estas situaciones.

- b) El desarrollo de la clase arrojó ciertas observaciones respecto a los colores utilizados, esto de forma personal por el profesor en práctica que luego también fue comentado por el docente guía. La idea de utilizar herramientas que innovan la clase debiese ser bajo una gama de colores que permita apreciar mejor el material, como sí ocurría con memes utilizados. Estos a su vez permitieron una mayor participación de la clase, que se reflejó en comentarios realizados por estudiantes inactivos en el chat, además de aquellos que comienzan a ser protagonistas en las clases a través de las conversaciones directas por micrófono de la clase.
- c) El formato de clase funcionó, puesto que al utilizar presentaciones no se sobrecarga el ancho de banda de los estudiantes, permitiendo conversaciones fluidas y una transición suave entre diapositivas.
- d) Se observa que, debido a la cantidad de tiempo, hay temáticas que quedan fuera de la clase que si bien fueron conversadas con el docente guía respecto a que no era necesario tratarlas, pudiese ser útil el poder entregar aquellos contenidos en otros formatos, pudiendo aprovechar esta instancia para la aplicación de otras herramientas digitales: se escoge la aplicación *Quizizz* y *Genially* para poder generar material adicional a las clases, pudiendo acceder a él como elementos de refuerzo a través de links permanentes
- e) El descontento y desinterés proviene de la falta de contenidos “interesantes”, puesto que los estudiantes comentan que “muchas veces se aburren porque los profesores solo presentan su clase y no interactúan con los estudiantes”. Esto queda como un pendiente a conversar con el docente guía.

A través de las retroalimentaciones realizadas por el docente guía se decide que para la próxima semana se presentarán los contenidos relacionados a la Segunda Guerra Mundial, por lo cual el enfoque estaría en potenciar el interés de los estudiantes por medio de esta materia, que son del interés de ellos y que pueden generar o abrir un vínculo hacia las próximas clases, además de trabajar habilidades de reflexión, pensamiento crítico, análisis de fuentes y debate entre compañeros. Además en esta instancia se comprobará nuevamente si los recursos generados son utilizados por los estudiantes.

En relación también con lo presentado en el punto anterior se generan observaciones sobre la estructura, además de lo relacionado a planificaciones futuras:

- a) El desarrollo de la clase no permite presentaciones extensas, por lo cual para la siguiente se decide separar la presentación en parte para permitir un acercamiento a los contenidos de forma mucho más detallado en vez de “apurar” los contenidos que no permiten un adecuado desarrollo de los objetivos de aprendizaje
- b) Utilización de fuentes audiovisuales de apoyo adicionales al material generado de forma personal, con lo cual se demuestra un trabajo de fuentes que es lo buscado para futuras evaluaciones y trabajo de habilidades relacionadas.
- c) Estructurar la clase para permitir intervenciones de los estudiantes de forma estructurada, puesto que con los tiempos reducidos la idea es aprovechar los minutos con los que se cuenta por clase, sin perder con ello la participación de los estudiantes. Esto es establecido por el MBE en el estándar 5 y 6, los cuales pertenecen al Dominio B:

5.1 Promueve relaciones de respeto, cercanía, honestidad y equidad en las interacciones dentro y fuera del aula. (...)

5.7 Construye con sus estudiantes una visión compartida sobre el tipo de convivencia que se quiere promover y sobre la necesidad de corresponsabilidad para lograrla. (CPEIP, 2021)

- d) Si se observan los estándares del MBE se puede apreciar que en los estándares n°2 y 3 se promueve el aprendizaje de los conocimientos relacionados a las habilidades y materia que se busca entregar, sumado a la preocupación por la planificación de la enseñanza en función de un efectivo aprendizaje de los objetivos de aprendizaje, tomando para esto el contexto de la clase y conocimiento respecto al sentir de los estudiantes.

Para las futuras clases la idea es incorporar las investigaciones y observaciones de los estudiantes en cuanto al material entregado, buscando como objetivo enriquecer la clase a través de la participación, lo cual a su vez tendría como propósito que la motivación de los estudiantes por participar fuese impulsar a sus demás compañeros a generar discusiones y conversaciones sobre la clase, aprendiendo con y en conjunto a su curso.

4.4 Retroalimentación

La siguiente implementación de clases se realizaría el día 27 y 29 de abril, contando ya con las modificaciones antes mencionadas, y que se pueden apreciar en la tercera presentación en el anexo n°2. Los resultados de estas clases arrojan lo siguiente:

- a) La división de la presentación en dos clases permite construir un relato en conjunto a los estudiantes de forma tal que las conversaciones establecidas con ellos abren la puerta a nuevas temáticas relacionadas a los contenidos y que son resueltas en conjunto al docente guía
- b) La reestructuración permite dividir en temáticas lo relacionado al desarrollo de la Segunda Guerra Mundial, puesto que se genera por un lado la parte tradicional relacionada a la sucesión de eventos propios de la guerra y los efectos que tiene sobre la población mundial; y por otra parte las consecuencias de este conflicto, otorgándole un valor humano a la clase y generando reflexiones en los estudiantes, tanto en sus oportunidades como en sus opiniones acerca de ciertas temáticas controversiales (nazismo, violación de derechos humanos).

- c) A pesar de una buena implementación de clases las conversaciones relacionadas en cuanto a la lectura y observación de las fuentes sugeridas dan como resultado una falta de comprensión o derechamente no accedieron a los recursos, tanto los generados personalmente como aquellos externos. Con esto, se decide presentar el tablero construido para la clase (ver Anexo 4 - tablero de juegos).
- d) La planificación de clase no está relacionada al objetivo de aprendizaje, puesto que durante el desarrollo de la clase aparecen otros temas que si bien se relacionan con el objetivo no cuentan con una planificación detrás. Este es un resultado que da cuenta y deja entrever el funcionamiento de una clase de forma real, refiriéndose específicamente al hecho de que durante una clase pueden aparecer otros temas que permiten trabajar otras habilidades, más allá de lo planificado por el docente y que surgen a partir de las vivencias de la misma clase.

Para este punto, y basándose en los estándares entregados por el MBE, se formulan dos categorías para el análisis de la implementación de las herramientas digitales: diseño del material, y factibilidad técnica respecto a las capacidades socioeconómicas de los estudiantes, las cuales serán desarrolladas a continuación.

4.4.1 Diseño del Material

Como se ha presentado el diseño del material respondía a factores humanos, principalmente buscando la motivación de los estudiantes con la clase para que con ello existiese un interés en la búsqueda de conocimientos y adquisición de los mismos: un aprendizaje efectivo. Para este punto hay que separar las herramientas digitales de diseño de presentaciones (CANVA) con aquellas enfocadas en la ludificación del aprendizaje (Genially - Quizizz). En el caso de la primera se realizan las comparativas entre las clases realizadas el 6 y 8 de abril del año 2021 (ver anexo 2, clases 1 y 2) con las realizadas el 27 y 29 de abril del mismo año (ver anexo 2, clase 3). Los cambios entre ambas responden a elementos de enfoque, como es el aprovechamiento de imágenes y fuentes didácticas, con lo que se puede establecer lo siguiente:

- 1) El uso de CANVA permite cumplir con las expectativas establecidas en cuanto a la planificación establecida, alineándose con esto a los estándares del MBE,

específicamente a los estándares 3 y 7, puesto que los cambios entre el diseño de las clases de los días 6 y 8 de abril en comparación a las de los días 27 y 29 permite sentir mayor atracción a la clase, lo cual es visibilizado durante su desarrollo.

- 2) De cara a la evaluación se propone generar instancias de investigación en las cuales existan preguntas de forma individualizada hacia el profesor, pues durante la clase se dan en forma de participación pero no de forma particular.
- 3) La ludificación es efectiva en la medida que es aplicada durante la clase, pues la competencia entre estudiantes facilita la interacción; el uso para reforzar un contenido se puede aplicar con formatos de pregunta y respuesta para volver el juego un desafío personal, pudiéndose aplicar para esto cuestionarios de Quizizz (ver Anexo 4, cuestionario por décimas).

Para el caso del diseño del material el uso de herramientas digitales propicia una mejor edición, facilitando con ello la incorporación de elementos llamativos que pueden despertar el interés del estudiante con la clase, a diferencia de diseños entregados por otras aplicaciones y también a diferencia del uso exclusivo del formato expositivo sin apoyo de recursos digitales. Además de esto, la idea de utilizar este tipo de herramientas facilita la esquematización la clase, otorgando mejores niveles de planificación, sin perder la capacidad de improvisación en esta, pues basta con pausar la presentación para poder conversar o hablar sobre otros temas que se produzcan en el transcurso de la clase; a su vez apoya al docente al momento de necesitar de apoyo para recordar o transmitir los contenidos, permitiendo que este se enfoque en otros aspectos de la clase, como lo es el orden o la atención.

En referencia exclusivamente a los elementos de ludificación como es el caso de los cuestionarios de Quizizz o bien los juegos que otorga la plataforma Genially se puede apreciar que su uso facilita al docente el mantener retroalimentaciones de los estudiantes y sus contenidos en la medida que los mismos los vayan resolviendo, además de entregar material llamativo: muchas veces el docente se enfoca en los contenidos más allá de la forma en que se entregan, y es aquí donde la ludificación de la clase facilita el aprendizaje en los estudiantes, recordando que estos juegos no deben perder su enfoque. Bajo esta premisa es que se busca lograr un conocimiento sobre las habilidades trabajadas, lo que se puede establecer en función de lo

entregado por el estándar n°3 del MBE, pues el foco es utilizar las herramientas adecuadas en relación al contexto de aprendizaje:

Considera los conocimientos previos e intereses de sus estudiantes al momento de diseñar las experiencias de aprendizaje, para fomentar la relación, extensión y consolidación de aprendizajes anteriores. Selecciona las estrategias didácticas más adecuadas en función de los saberes disciplinares, características y necesidades de sus estudiantes, las evidencias generadas a partir de las evaluaciones, y su contexto educativo (CPEIP, 2021)

4.4.2 Factibilidad de Uso en Contexto Socioeconómico

El uso de herramientas digitales durante la pandemia fue prácticamente obligatorio, pues si se requería una clase sincrónica se dependía enteramente de las capacidades de aplicaciones como Zoom, Meet u otras plataformas de comunicación grupal que permitan una videollamada con capacidad de compartir pantalla, esto para poder presentar los recursos generados. Si hablamos de otras herramientas y recursos orientados en la ludificación estos quedan como opcionales, puesto que las capacidades requeridas tanto por quien las muestra como por quien las observa requiere de “hardware” capaz de procesarlas. Tomemos como ejemplo las presentaciones generadas y que se incluyen en los anexos: para poder proyectarlas y usarlas no se requiere de un computador potente, pero hay que considerar que se agrega una limitación para quien las usa, pues necesita casi obligatoriamente de un aparato (en este caso el computador) que pueda a la vez presentar y mantener la videollamada activa, además de contar con micrófonos y parlantes para mantener la comunicación con la clase; en el caso eventual de fallar uno de estos aparatos se corre el riesgo de generar una clase difusa, puesto que se generan eventualidades como fallos en la conexión de los aparatos o bien intermitencias en las

presentaciones, esto sin siquiera contar la capacidad de internet que también se suma a las limitantes. Si a esto le sumamos la otra parte que es la del estudiante comenzamos a encontrarnos con problemas que pueden acarrear complicación al ejercicio efectivo del docente durante su clase: nuevamente recurriendo a los estándares entregados por el MBE podemos hallarnos en obstáculos para ejercer de buena forma nuestra planificación, incumpliendo criterios de comunicación efectiva y perdiendo la capacidad de entregar actividades orientadas a los aprendizajes profundos: cabe recordar que esto se puede apreciar en los estándares asociados al dominio C, en los que se menciona la necesidad de ajustar la práctica pedagógica en función de las situaciones contextuales (CPEIP, 2021), por lo cual se debe tomar en consideración la capacidad económica de la familia del estudiante en cuestión.

Por otra parte, la ludificación se nos presenta como una oportunidad de dinamizar o entregar un atractivo a la clase si se cuenta con las capacidades para realizarla. Ya hemos mencionado las limitaciones técnicas con las que nos podemos encontrar al usar herramientas digitales simples, como lo son aquellas orientadas a generar recursos para presentar contenidos; si hablamos ahora de aquellas enfocadas en ludificar la clase volvemos a encontrarnos con obstáculos que son difíciles de resolver en el momento si enfocamos nuestra clase totalmente en determinados recursos: como ejemplo, de cara a las clases que fueron presupuestadas para la presentación de la siguiente evaluación (ver Anexo 3, evaluación n°2) se utilizó un recurso generado a través de Wordwall para poder dinamizar la entrega de los temas a los estudiantes y promover una clase en la cual existiese una participación activa de ellos, además de generar un momento de distracción respecto a lo convencional. Si se habla de lo último se puede concluir que el objetivo se cumplió, pero por las razones equivocadas: el recurso utilizado fue una ruleta en la cual estarían los temas para el trabajo (ver Anexo 4, ruleta de temáticas) sumado a una “playlist” de temas que fueron recopilados por el profesor en práctica. Al inicio de la clase no existieron inconvenientes mayores; sin embargo al transcurrir el tiempo se fueron observando distintas situaciones que complicaron el desarrollo de la clase:

- 1) No se contabilizó el tiempo disponible y la demora en entregar cada uno de los temas a los estudiantes.
- 2) El usar música, para este caso, no fue aporte a la clase, tanto por el significado que se le dió como las canciones incluidas en la playlist.

- 3) Al momento de haberse entregado el tema al estudiante o grupo de trabajo los integrantes perdieron interés por la clase, puesto que no existía una razón por la que continuar en ella.

Estas problemáticas se pueden analizar desde distintas perspectivas, tanto por el hecho de incluir para la clase una variedad de recursos incongruente con el tiempo disponible y que a su vez generan muchas distracciones, como por la idea o el sentido con la cual estaban incluidas en la clase, en el contexto que fueron utilizadas o el objetivo que cumplían dentro de ella. En el primer caso hay que recordar que el tiempo de clase estaba dividido en dos bloques, sumado al universo de estudiantes presentes en clase, más la forma de división de los grupos; para el segundo caso el haber incluido música adicional al juego generó demasiadas distracciones para una clase que ya cuenta con limitaciones por la forma en que se presenta (de forma virtual); por último la contextualización no fue la adecuada, puesto que podría haberse aprovechado la clase para presentar pequeñas introducciones a las temáticas, las cuales pudieron haberse entregado de forma externa a la clase, en un ambiente controlado por el profesor. Ahora bien, esta situación se dio en un contexto de práctica, donde los distintos recursos generados y de la capacidad efectiva de la gestión en el aula de la cantidad de herramientas digitales utilizadas fueron enfocados en el aprendizaje personal del docente en práctica, lo cual lamentablemente resultó en que la clase perdiese el foco real y también la atención de los estudiantes; la construcción de la clase constituyó un punto importante en la práctica profesional, pues demostró también las limitantes del uso de herramientas digitales, además de evidenciar la importancia de los estándares establecidos por el MBE, pues se vió (principalmente) afectado el estándar 7, en lo cual sus descriptores nos guían sobre las fallas, pues se incumplen los descriptores 7.5, 7.8 y 7.10, los cuales se relacionan a la comunicación clara de los aprendizajes esperados y la participación de los estudiantes para lograr ese objetivo; por otra parte también se podría reflexionar en que se transformó en un momento en el cual se permitió la exploración de diferentes recursos pedagógicos (CPEIP, 2021) como se indica en el descriptor 7.7.

Hacia el final del proceso de práctica profesional fueron apareciendo aquellos estudiantes denominados casos especiales, los cuales fueron tratándose en función de las problemáticas con las que contaba cada uno: lo que se realizó fue un listado para generar un catastro de las evaluaciones pendientes y conversar cada caso específico, lo que evidenció que

el universo de estudiantes que contaban con limitaciones era reducido y también fueron adaptadas sus evaluaciones para abarcar cada uno de los casos específicos: refiriéndonos a esto en algunos casos los estudiantes contaron con evaluaciones adaptadas (ver Anexo 3, evaluación adaptada) o bien con un plazo extendido para su entrega. El hecho de contar con estos recursos para la clase resultó en general en clases dinámicas, con una participación activa de los estudiantes y en una positiva evaluación por parte de ellos respecto al desarrollo de las mismas (ver Anexo 3, evaluación del proceso de práctica). El estándar 9 del MBE nos entrega un detalle importantísimo a la hora de ejercer la docencia, que consiste en la retroalimentación de lo realizado como profesor, y justamente lo realizado a través de esta encuesta permite acercarnos al sentir de los estudiantes respecto al desarrollo del material entregado.

En el transcurso de las clases fue posible apreciar y observar cómo el proceso que se implementa a partir de los ciclos de investigación acción acercan al docente a un buen ejercicio de la profesión, pues permiten reconstruir y retroalimentar los distintos enfoques, materiales, aprendizajes y habilidades enseñados y buscados como parte de un efectivo proceso de enseñanza. El hecho y la forma en la que está propuesto el ciclo de investigación acción tiene una estrecha conexión con el MBE, puesto que por una parte lo entregado por esta modalidad nos entrega la modalidad de llevar a cabo la reestructuración de la clase, mientras el MBE ofrece el perfil docente y otorga los criterios bajo los cuales un docente debiese operar, y que entregan un buen funcionamiento de su profesión. Bajo este contexto, es posible integrar efectivamente la estructura de trabajo de la investigación acción con los objetivos y estándares entregados por el MBE.

Conclusiones

El resultado de la inclusión de herramientas digitales dentro del desempeño docente en contextos de aula virtual, se expresan a través de la eficacia de estos y de su utilidad. El incluir material digital dentro del desarrollo de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en cursos de 2do Medio durante la pandemia en el año 2021 en el Liceo de Aplicación, resultó efectivo para aquellos estudiantes que contaban con los recursos adecuados para poder observarlos o utilizarlos; pero para aquellos estudiantes que no poseían material técnico como computadores o celulares capaces de procesar la información de los recursos, resultó más en una limitante que en una facilitación del aprendizaje, sobretodo a la hora de ser evaluados, puesto que se encontraron con problemas para poder construir sus trabajos o bien siquiera entregarlos.

Por otra parte, es importante también mencionar la recopilación de información de toda índole sobre el curso al cual se le presentan las clases (nivel de habilidades, conocimientos previos, gustos personales, interés en la asignatura, entre otros), pues esto también permite reconstruir las clases a partir de los gustos de cada uno de ellos, enfocando el material a lo que ellos gustan o prefieren, utilizando también esta información a favor del desarrollo de la clase, y con ello también motivando al estudiante a participar de ella, recordando siempre que los estudiantes siguen siendo personas al igual que quien presenta la clase: acercarse a la humanidad de cada uno de ellos apela a su vez a construir una clase dinámica, activa y cercana con la realidad, dejando de lado el concepto de “bajar el contenido” y convirtiendo esto en un diálogo que se reconstruye en la medida que cada uno pueda adaptarlo al presente, mencionando también la importancia y relevancia que todo lo mencionado tiene respecto a que los aprendizajes sean situados en relación al contexto que se presentan.

La implementación de TIC y de herramientas digitales en pandemia fue un paso obligado para los docentes, y en este caso en específico en vez de transformarlo en un obstáculo se optó por convertirlo en una oportunidad de construcción de conocimiento: el presente trabajo justamente habla sobre aquello; ahora bien, en cuanto a los desafíos con los que se encuentra el docente en práctica al momento de implementarlos son variados, y principalmente relacionados al conocimiento sobre ellos y las capacidades técnicas de implementación, lo cual no significa

que exista una condicionante que haga olvidarse de ellos totalmente. La idea es justamente que el docente pueda utilizarlos y aprovecharlos, por lo cual para ello debe reconocer el ambiente en el que se encuentra, contabilizar los problemas y resolverlos, a través de la adaptación o bien de cambiarlos por otro tipo de elementos, recursos o herramientas. Es reconocido el uso de PowerPoint en presentaciones de clase antes, durante y posterior a la pandemia: para este caso se sugiere adaptar estas presentaciones a través de otras herramientas enfocadas también en la construcción de presentaciones, en este texto se habló principalmente de CANVA, la cual no es una herramienta originalmente presupuestada para la construcción de material docente, pero que adaptando su uso puede volverse en una muy importante. Tal es el caso de Genially, que entre su variedad de recursos disponibles también cuenta con modalidades de construcción de diapositivas.

Por otro lado, el uso de herramientas enfocadas en la ludificación también puede encontrar su espacio en la pedagogía: durante el desarrollo de la práctica profesional el docente en práctica las utilizó para construir recursos de apoyo a los contenidos entregados, para otros casos también pueden ser utilizadas como recursos enfocados en la activación de contenidos, tanto al inicio, desarrollo o final de la clase, en las asignaturas y niveles que se estimen convenientes, siendo estas posiblemente consideradas para su uso universal en el campo pedagógico. Otras posibilidades de uso se pueden encontrar en el desarrollo de actividades de retroalimentación, enfocadas en evaluaciones formativas o yendo más allá también sumativas: si se dispone de los recursos, pueden ser utilizadas para que el estudiante desarrolle su propio recurso “ludificador”, pudiéndose presentar a otros estudiantes y al mismo profesor, generando un desarrollo de conocimientos en conjunto.

Si se vuelve a los objetivos, en el caso del primer objetivo que se refiere a las condiciones que propiciaron la forma en la que se desarrolló el ejercicio docente en pandemia, lo primero que se debe mencionar que a pesar de contar con obstáculos relacionados a la implementación de las clases existe una real posibilidad del ejercicio docente a distancia, siempre y cuando quien realice las clases efectivamente cuente con una capacitación en la cual exista una enseñanza relacionada al manejo de herramientas digitales, de TIC y de contención emocional, siendo capaz el docente de poder efectuar un reconocimiento de las capacidades reales del estudiante de poder asistir efectivamente a clases, por lo que se requiere un aparataje tanto técnico como de

herramientas y recursos enfocados en el diagnóstico de las potencialidades y debilidades del estudiante. Adicional a esto, se puede reconocer que durante la pandemia existieron dificultades en el ejercicio docente que pudieron ser solventadas con una preparación previa: se debe tomar en consideración que ninguna persona (eventualmente) tuvo alguna vez considerada una pandemia como la ocurrida, en la cual todos los procesos de la escuela fueran trasladados a ambientes virtuales y a distancia, por lo que es poco probable que hubiese alguien capacitado bajo esta premisa; sin embargo considerando que la educación en pandemia requirió el uso de herramientas digitales las condiciones de enseñanza y los desafíos del docente frente a este suceso pudiesen haber sido distintos si se hubiese contado con una preparación efectiva respecto al uso de estas herramientas.

Por otra parte, y relacionado al punto anterior a modo de reflexión, la preparación del docente en práctica contaba con el uso efectivo de herramientas digitales pero esto solo se produjo debido a que el año anterior al proceso de práctica profesional también se contó con esta condición, y la universidad a través de sus docentes supieron salir al paso de lo que estaba ocurriendo y también de lo que estaba por ocurrir. En cursos de Práctica III de la carrera de Pedagogía en Historia, Geografía y Educación Cívica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el año 2021, la docente a cargo incluyó preparación respecto a herramientas digitales, con la cual el docente en práctica supo cómo trasladar habilidades y aprendizajes a estas; no obstante esto no cuenta para la preparación inicial respecto al tratar temáticas psico-socio-emocionales que aparecieron durante el transcurso de la práctica profesional, lo que dificulta el proceso pero que produciría aprendizajes al respecto, lo cual es un objetivo dentro del mismo curso. De forma personal, se puede hablar de un desafío que resultó en un proceso de aprendizaje en el cual se aprovechó de poner en práctica estas herramientas digitales, detectando fortalezas, condiciones de uso y obstáculos para su implementación; desde el punto de vista socioemocional resulta en una experiencia emocionante y agotadora por motivos relacionados a la interacción con estudiantes desgastados emocionalmente, y agotados psicológicamente debido a la pandemia, pero que hacia el final tanto desde el docente en formación como por parte de los estudiantes agradecen la oportunidad.

Finalmente, abrir las posibilidades de incluir herramientas digitales en el campo de la Historia, Geografía y Ciencias sociales debiese darse de forma gradual, en la medida de

descubrir las capacidades y limitaciones existentes en cada uno de los contextos. Bajo esta premisa es que se vuelve al proceso de investigar y accionar en función de la información que se va recopilando, con el objetivo de reconstruir en la medida que pone en práctica el material generado, demostrando un profesionalismo con la profesión docente, con la labor entregada hacia los estudiantes y el compromiso en pos de una mejor educación. Como desafíos resulta interesante plantear de forma similar al punto anterior lo que significa enfrentarse a un contexto pedagógico “novedoso”, pues el hecho de realizar clases de la forma en que se realizó (a distancia, bajo condiciones de salubridad riesgosas debido a la pandemia) no fue fácil, pero permitieron abrir la puerta hacia el uso de herramientas digitales. Si se habla desde la perspectiva de la Formación Inicial Docente sería importante incluir cursos relacionados al uso de estas herramientas, tanto por su potencial de implementación en clases presenciales como por la capacidad de innovar y volver interesantes el aula, esto tomando en consideración el MBE que justamente habla sobre la constante planificación de clases y evaluaciones que permitan lograr los objetivos de aprendizaje, en el caso de los estándares 3 y 4 (CPEIP, 2021) como lo es también el estándar 11, que habla sobre el aprendizaje profesional continuo, con lo cual se puede establecer un vínculo relacionado a la implementación de herramientas digitales como una mejora en el aprendizaje de los estudiantes. Si la preparación se establece sobre estas bases el futuro de la educación permitiría abrir las puertas hacia un aula que relacionen los aprendizajes de forma presencial con la vinculación de herramientas digitales que formen una plataforma digital de enseñanza, convirtiendo al profesor en un nuevo pilar de enseñanza y relacionando la educación con el futuro.

Referencias Bibliográficas.

- Bellei, C. (2011). La educación pública que Chile necesita. En R. Lagos y O. Landerretche, ed., *El Chile que se viene*. Editorial Catalonia, 2011, 99-112.
- Bellei, C., González, P., y Valenzuela, J. (2010). Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional. En Bellei, C., González, P., y Valenzuela, J.(Ed.). *Ecos de la revolución pingüina Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Pehuén Editores S.A.
- Bellei, C. y Pérez, V. (2010). Conocer más para vivir mejor. Educación y conocimiento en Chile en la perspectiva del Bicentenario. En R. Lagos (Ed.) *Cien años de Luces y Sombras*. Editorial Taurus.
- Benejam, P. - Pages, J. (1997). Las aportaciones de teoría Socio-Cultural y Constructivista a la Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria, Universitat de Barcelona, 1997*
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La muralla. Madrid
- Bravo, C. (2010) Hacia una didáctica del aula digital. Revista Iberoamericana de Educación.
- Cáceres, F., Castro, L., Poblete, M., Yañez, D. (2021). Políticas para el desarrollo de la educación digital: Infraestructura digital, currículum, evaluación y formación digital docente, BCN, 2021. URL: https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/32797/1/BCN_Políticas_para_el_desarrollo_de_la_educacion_digital_final.pdf
- Cañarte, T. (2021). *Tecnologías de Información (TIC) como factor de éxito en la calidad de la docencia universitaria ecuatoriana*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I. URL: <https://tdx.cat/handle/10803/673633#page=3>
- Cariqueo, V. (2013). Identidad social, condiciones laborales y docencia: el profesor de enseñanza media frente a la municipalización de la educación en Santiago, 1980-1990. En A. Candina (Ed.) *La frágil clase media. Estudios sobre grupos medios en Chile contemporáneo*. Editorial LOM. ISBN: 978-956-19-0810-9

- Cordero, M. (2017). *Mi vocación no es mi sueldo. Transformaciones en la identidad docente tras el proceso de municipalización de la educación en Santiago de Chile*. Tesis de Magíster. Universidad Alberto Hurtado. URL: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23840/MHCCCorderoA.pdf?sequence=1>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2021) Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza, Ministerio de Educación
- Cuenca, R. & Urrutia, C. E. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 431- 461. <http://ref.scielo.org/646mr4>)
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica* (40). Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_la_escuela_para_el_siglo_xxi
- DEM (2020). Municipio entregó 500 tarjetas SIM y distribuirá 200 computadores para facilitar la educación a distancia de estudiantes sin conectividad. <https://www.educasantiago.cl/municipio-entrego-500-tarjetas-sim-y-distribuirá-200-computadores-para-facilitar-la-educacion-a-distancia-de-estudiantes-sin-conectividad/>
- Dussel, I., Quevedo, L. (2010). *Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital* / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo (Eds.). ISBN 978-950-46-2252-9. 1a ed.Santillana.
- Eguia, J. L., Contreras Espinosa, R. S., Contreras Espinosa, R., Revuelta Domínguez, F. I., Guerra Antequera, J., Pedrera Rodríguez, M. I., ... & Morales Moras, J. (2017). Experiencias de gamificación en aulas. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de la Comunicació.
- Espinosa, R. S. C., & Eguia, J. L. (2016). Gamificación en aulas universitarias. Institut de la Comunicació: Bellaterra, Spain.
- Esteve-Faubel, J. M., Fernández-Sogorb, A., Martínez-Roig, R., & Álvarez-Herrero, J. F. (2022). Transformando la educación a través del conocimiento.

- Garrido, M. (2020). Educar en tiempos de pandemia: acentuación de las desigualdades en el sistema educativo chileno. *Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina* (2), n. 2, p.43-68. <https://doi.org/10.26694/caedu.v3i1.11241>
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. & Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>
- Gómez Contreras, J. L., Bonilla Torres, C. A., & Esteban Ojeda, Y. C. (2022). Uso de TIC y TAC en la educación superior: Un análisis bibliométrico. *Revista Complutense de Educación*.
- Gómez Molina, Sergio; Valencia-Arías, Alejandro; Saldarriaga Ríos, Juan Guillermo; Vélez Holguín, Rosa María; Soto Giraldo, Jorge Orlando. (2022). Deserción escolar de niños y niñas en Colombia en tiempos de pandemia. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 24 (3), pp. 628-642. DOI: www.doi.org/10.36390/telos243.11
- González, A. y Pascual, M. A. (2022). Uso de metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje en la enseñanza secundaria: Un estudio bibliométrico. *Transformando la educación a través del conocimiento*.
- Hernández, D. (2018). Uso didáctico de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), por parte de los docentes en educación básica secundaria y media. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontesv2i7.56> julio - septiembre, 2018 (2) / No. 7 pp. 190 - 209
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Hurtado Talavera, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*, 44, 176-187.
- Liceo de Aplicación (2022) Recuperado de URL: <https://liceodeaplicacion.cl/>

- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista complutense de educación*, 12(2).
- Marta C, Gabelas JA. Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor Relacional. Barcelona: Editorial UOC; 2016.
- Mendoza, G. M. M., & Bermúdez, I. E. C. (2021). La gamificación educativa y sus desafíos actuales desde la perspectiva pedagógica. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 6(2), 112.
- Morrissey, J. (2008) El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. *Fondo de Naciones Unidas para la Infancia*, 2008.
- Moya, M. (2013). De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-15.
- OECD. (2015). *E-Learning in Higher Education in Latin America*. París: OECD Publishing. doi:<https://dx.doi.org/10.1787/9789264277977-es>
- Orrego, C. (2021) Portafolio Práctica Profesional Final. URL: <https://sites.google.com/umce.cl/portafolio-digital-claudio-orr/inicio>
- Ortega, A. 2014. La importancia de las Tecnologías de Información y Comunicación en la Enseñanza de los Jóvenes del Siglo XXI. *Revista Razón y Palabra*. (18) N°87
- Pagès, J. (2008). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (6), 71-89.
- Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática.
- Peña, Cristina N., Pino-Fan, Luis R. y Assis, Adriana. (2021). Normas que regulan la gestión de clases virtuales de matemáticas en el contexto COVID-19. *Uniciencia*, 35(2), 328-347. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.35-2.21>
- Pozuelo, J. y Fernández, S. (2014). TIC en las aulas: luces y sombras. *Revista DIM / Año 10 - N° 30 - diciembre 2014 - ISSN: 1699-3748*

- Puga, I. (2011). Estratificación escolar y social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación privada subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 213-232.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013>
- Quintana, J. G., & Jurado, E. P. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista ensayos pedagógicos*, 14(1), 98.
- Quiroz, J. E. S. (2012). Estándares TIC para la Formación Inicial Docente: una política pública en el contexto chileno. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20, 1-36.
- Rodríguez, V. D. R. P. (2021). Las TIC y la educación en los tiempos de pandemia. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(6), 104-117.
- Romero Alonso, Rosa Eliana, Tejada Navarro, Carlos Alberto, & Núñez, Olga. (2021). Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto COVID-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior. *Perspectiva Educativa*, 60(2), 99-120. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1175>
- Silva Quiroz, J. E., & Astudillo Cavieres, A. V. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. *Revista iberoamericana de educación*.
- Soto-Córdova, I. (2020) La relación estudiante-docente en tiempos de cuarentena: desafíos y oportunidades del aprendizaje en entornos virtuales. *REVISTA SABERES EDUCATIVOS*, Nº 5, JULIO-DICIEMBRE, PP. 70-99. ISSN 2452-5014
- Torres, L., y Rodríguez, N. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología* (11), núm. 2, pp. 255-270. ISSN: 0185-1594
- UNESCO (2004): Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. París: Informe UNESCO.
- UNESCO (2014): Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe. Chile. Informe para la ONU

- UNESCO (2021). Los Futuros de la Educación. Aprender a convertirse. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746>

ANEXOS

Anexo 1: Acuerdos del Liceo

Reunión de Jefes de Departamento, (2021), Liceo de Aplicación, url:
https://docs.google.com/presentation/d/1voA2vf9-wgzf4Pn1SEfUfDWk_GIzViVC/edit?usp=sharing&ouid=114233238201575581092&rtpof=true&sd=true

Anexo 2: Presentaciones de clase

1- Chile durante la Década de 1930, C. Orrego (2021)
[https://drive.google.com/file/d/1GD4chPs3Iyz0tAie-ho_r0Ku6ctQfB5x/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1GD4chPs3Iyz0tAie-ho_r0Ku6ctQfB5x/view?usp=share_link)

2- Chile frente a la Segunda Guerra Mundial y en la década de 1940, C. Orrego (2021)
[https://drive.google.com/file/d/1GD4chPs3Iyz0tAie-ho_r0Ku6ctQfB5x/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1GD4chPs3Iyz0tAie-ho_r0Ku6ctQfB5x/view?usp=share_link)

3- Segunda Guerra Mundial - Desarrollo y procesos, C. Orrego (2021)
[https://drive.google.com/file/d/1GD4chPs3Iyz0tAie-ho_r0Ku6ctQfB5x/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1GD4chPs3Iyz0tAie-ho_r0Ku6ctQfB5x/view?usp=share_link)

Anexo 3: Evaluaciones

1- Pailamilla, C. (2021), Evaluación n°1 de la Unidad n°1, url:
<https://docs.google.com/document/d/1GV7O4e9KkfVYgBAIZ3vrQy4mDT831omcGbV7jBIKK-E/edit?usp=sharing>

2- Elaboración personal, (2021), Evaluación n°2 de la Unidad n°1, url:
[https://drive.google.com/file/d/10eoqeMHbJWo3D5hLp6nja-obm9nmijU1/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/10eoqeMHbJWo3D5hLp6nja-obm9nmijU1/view?usp=share_link)

3- Elaboración personal, (2021) Evaluación adaptada para casos especiales, url:
[https://drive.google.com/file/d/17VYOgzKAcXHID_z1cE1zBIsISHLRQnC/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/17VYOgzKAcXHID_z1cE1zBIsISHLRQnC/view?usp=share_link)

4- Elaboración personal, (2021), Evaluación de desempeño para práctica profesional, url:
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xkT6djLP_MiSYAi9p6xZT-WN1ccxARzBIIdNfNdy-VNg/edit?usp=sharing

Anexo 4: Apoyo y material construido para las clases y evaluaciones de la asignatura

1- Elaboración personal, (2021), Tutorial CANVA para celular, url:
<https://www.youtube.com/watch?v=ovadbqg47-s>

2- Elaboración personal, (2021), Tutorial CANVA uso general, url:
<https://www.youtube.com/watch?v=Dd7NeqLjeso>

3- Elaboración personal, (2021). Tablero de Juegos en Genially, url:
<https://view.genial.ly/6087191d7f365e0cd7bfafcd/interactive-content-jumanji-ww2>

4- Elaboración personal, (2021). Cuestionario por décimas, url:
https://quizizz.com/admin/quiz/6070ca17bdf445001c78e1f4?source=quiz_share

5- Elaboración personal, (2021). Ruleta de temáticas para evaluación n°2, url:
<https://wordwall.net/es/resource/16719950/sorteo-de-tem%c3%a1ticas>