

CAPÍTULO 96.

**PRÁCTICAS DOCENTES APLICADAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE EN CONTEXTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, PARA
LOS NIVELES PRIMARIO Y SECUNDARIO EN LA PROVINCIA DE
CHILOÉ-CHILE.**

Claudio Alejandro Barrientos Piñeiro, Marcela Carmen Campos Méndez y Olga Lucía
Agudelo Velásquez

1. INTRODUCCIÓN

Luego de un año y medio de tránsito por la pandemia, y encontrarnos aun enfrentados a un incierto modelo de educación a distancia, la docencia ha debido continuar su travesía desafiándose permanentemente para responder a las múltiples vicisitudes que enfrentamos con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal como plantean Barrientos y Campos “mantenerse en un estado de letargo pedagógico, a la espera de una “vuelta a la normalidad”, se distancia de lo ético y moral” (2021, p. 123), y por ello, la actual situación nos ha impuesto aceleradamente repensar el sistema educativo tradicional y acomodarnos, desde la incertidumbre, a nuevos paradigmas, nuevos principios, modos de enseñanza, perfiles docentes y a los fines propios de la educación, lo que nos está llevando a caminar en la construcción de una nueva pedagogía, una nueva escuela y cultura escolar. Por ello, nos planteamos como objetivo principal el identificar las principales condiciones, prácticas pedagógicas y estrategias didácticas movilizadas por los docentes para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el actual contexto de educación a distancia.

Por lo anterior, ha sido pertinente y necesario indagar en dimensiones relevantes que afectan e inciden en el éxito de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en este escenario, y que tienen relación con la preparación de la enseñanza, el rol y liderazgo de las Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) y los directores de escuelas, las competencias digitales de los docentes, las estrategias didácticas para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje a distancia, las estrategias de seguimiento, retroalimentación y evaluación, la incorporación de las familias, y las dificultades para el desarrollo del acompañamiento pedagógico a distancia.

2. MÉTODO

El estudio se realizó con un enfoque mixto, (Tashakkori y Teddlie, 2009; Hernández Sampieri y Mendoza, 2008), ya que, considerando los planteamientos de Hernández Sampieri y Mendoza (2008), emergen algunas bondades que permiten validar su eficiencia: Perspectiva más amplia y profunda; datos más “ricos” y variados; indagaciones más dinámicas; mayor solidez y rigor y; mayor exploración y explotación de los datos.

Se utilizó como método de investigación el Estudio de Caso (Stake, 2007), con el objeto de conocer el caso de los docentes de la Provincia de Chiloé, a través de la aplicación de una encuesta *online*, desentrañando inductivamente los significados y percepciones que las personas atribuyen a la situación del estudio, tras lo cual la información reunida fue analizada e interpretada cualitativamente.

Nos centramos, tal como señalan los clásicos Miles y Huberman (1984), en explicar las formas en cómo las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas. En particular, la forma en cómo los docentes están viviendo, sintiendo y enfrentando el escenario socioeducativo provocado por la crisis sanitaria del coronavirus. Posicionándonos en el paradigma de la comprensión de los hechos de la actual realidad (Stake, 1995), el estudio aplicó una encuesta *online* en la que participaron 117 docentes de las 10 comunas de la Provincia, pertenecientes al sector público y particular subvencionado, que se desempeñan en los niveles de educación prebásica, básica y media.

El cuestionario fue pilotado y validado por 3 académicos, Doctores en Educación, con trayectoria calificada en investigación educativa. La estructura del instrumento estuvo compuesta por 6 preguntas cerradas de caracterización de la muestra y 17 preguntas abiertas y cerradas que abarcan dimensiones temáticas sobre preparación de la enseñanza; rol y liderazgo de las UTP y directores de escuelas; competencias digitales de los docentes; estrategias didácticas para la educación a distancia; estrategias de seguimiento, retroalimentación y evaluación; la incorporación de las familias; y dificultades para el acompañamiento pedagógico a distancia.

Se utilizó como estrategia para el levantamiento de la información la técnica de muestreo no probabilístico de Bola de Nieve, para la identificación de sujetos potenciales para el estudio, a quienes se les distribuyó el cuestionario a través de correos electrónicos y WhatsApp, los que a su vez sirvieron de difusores del instrumento a sus redes de contactos.

3. RESULTADOS

La muestra estuvo compuesta por 117 docentes de las 10 comunas de la Provincia de Chiloé, de los cuales el 76,9%, pertenecen al sector Municipal o Público y un 23,1% al Particular Subvencionado. Mayoritariamente participaron docentes del nivel de Educación Básica o Primaria, con un 62,4%, seguidos por un 30,7% de docente de Enseñanza Media o Secundaria. Solo un 6,8% declaró desempeñarse en el Nivel de Educación Parvularia. Del total, un 65,8% trabaja en la zona urbana y 34,2% en zonas rurales.

La experiencia docente en educación a distancia es escasa. Un 48,7% declaró no tenerla, y un 25,6% afirmó tener una experiencia reducida. Un 17,9% manifiesta poseer un nivel medio y solo un 6% considera que su experiencia es alta; y un escaso 1,7% muy alta.

En cuanto a la preparación de la enseñanza, y específicamente con aspectos que los docentes han tenido que modificar para llevar a cabo la elaboración de planificaciones de clases, la mayoría señala que han debido: Reducir los tiempos, debido a las nuevas estructuras de las clases (inicio, desarrollo y cierre); Reducir las actividades y simplificar los contenidos; Ajustar los recursos pedagógicos para trabajar las clases online; Modificar la manera de evaluar los aprendizajes: Implementación de retroalimentación permanente y; Ajustar la preparación de insumos para entregar material físico.

Este trabajo técnico pedagógico, en gran parte se ha desarrollado como un proceso de autoaprendizaje, trabajado los docentes de manera individual y articulada con otros profesores de manera virtual. Con más detalle, esto lo enfrentaron de la siguiente manera:

Tabla 1.

Modalidad de trabajo para elaboración de planificaciones

Modalidad	%
Trabajo individual	57,6
Trabajo virtual articulado con docentes y UTP	54,2
Trabajo virtual con asesoría de la UTP	20,3
Trabajo presencial articulado con otros docentes y UTP	20,3
Trabajo presencial con asesoría de la UTP	11,1%

Nota: Elaboración propia.

Así las cosas, el rol articulador de apoyo de las UTP para enfrentar el proceso de preparación y desarrollo de clases a distancia fue valorado positivamente por los docentes. En una escala de 1 a 7 las mayores valoraciones fueron: 5: 23%, 6: 21% y 7: 22, lo que

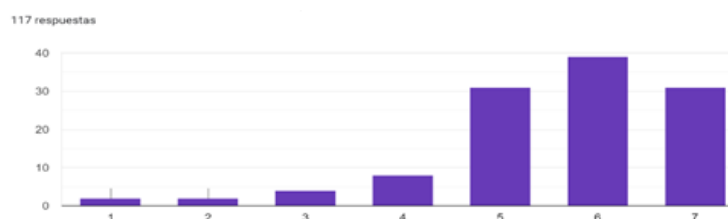
en suma alcanza a un 66%. Las valoraciones de 4 e inferiores alcanzan un 34%. Los principales argumentos de estos últimos resultados fueron:

- ✓ No se recibió apoyo y existió poca comunicación entre UTP y docentes.
- ✓ Competencias debilitadas de liderazgo pedagógico de las UTP, lo que decantó en entrega y directrices ambiguas.
- ✓ Desconocimiento de las UPT acerca del trabajo a distancia para asesorar o guiar a los docentes. Ausencia de capacitación para nuevas formas de planificar.
- ✓ Falta de tiempo para planificación y coordinación con UTP. Exceso de trabajo administrativo poco relevante.
- ✓ Desconocimiento de lineamientos definidos y claros por el MINEDUC, lo que dificultó la articulación.

Por otra parte, el liderazgo pedagógico de los directores fue valorado de manera positiva por los docentes. Las mayores preferencias se ubicaron entre 5 y 7, con un 91,4% en una escala de 1 a 7. Solo un 8,6% de los docentes valoro este liderazgo igual o inferior a 4.

Figura 1.

¿Cómo valora el liderazgo pedagógico de su director/a para guiar los procesos de educación a distancia?

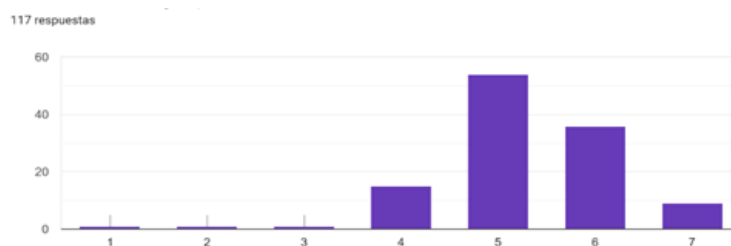


Encuesta propia a docentes de la Provincia de Chiloé-Chile.

En cuanto al nivel de competencias para elaborar material didáctico digital, una mayoría de los docentes, con un 45,8% lo valora como bueno (5), seguido de un 37% que considera que es muy bueno (6). Solo un 9% declaró poseer muy buen nivel competencial para aquello. Por el contrario, un 8,2% de los docentes creen que poseen competencias disminuidas, valorando su nivel competencial igual o inferior a 4.

Figura 2.

¿Cómo valora en nivel de competencias para la elaboración de material didáctico digital?



Encuesta propia a docentes de la Provincia de Chiloé-Chile.

El desarrollo de competencias digitales significó para muchos docentes un trabajo arduo. Enfrentar este proceso implicó para la mayoría de los profesores hacerlo de manera individual, a través de la autoformación de manera informal. Así, la variada gama de acciones para el desarrollo de competencias digitales se deja ver en el siguiente cuadro.

Tabla 2.

Acciones de formación docente

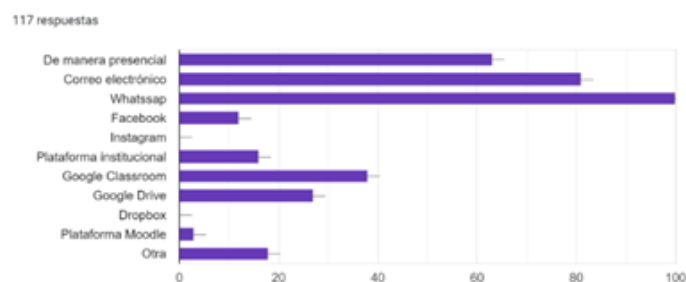
ACCIONES	%
Autoformación informal de manera individual	62,7
Autoformación informal con otros docentes	51,7
Cursos de capacitación por iniciativa propia	48,3
Cursos de capacitación entregados por el Sostenedor	21,2
No ha realizado ninguna formación	3,4

Nota: Elaboración propia.

En relación con los medios o herramientas utilizadas para el envío y recepción de material educativo, un 85,6% de los docentes señalan que utilizaron el whatsapp y un 69,5% el correo electrónico. De igual manera, un 52,4% utilizó como medio la entrega de material de manera presencial. En menor medida, con un 32,2% utilizaron el google classroom y un 22,9% el google Drive. Un bajo un 13% utilizaron plataformas institucionales, facebook o Moddle. Al señalar otra herramienta o forma no indicada en la pregunta, los docentes también han señalado que han utilizado medianamente las plataformas Meet y Zoom.

Figura 3.

Medios o herramientas utilizadas para el envío y recepción de material educativo



Encuesta propia a docentes de la Provincia de Chiloé-Chile.

En el ámbito de los rasgos actitudinales y/o procedimentales que han tenido que modificar para desarrollar sus clases en educación a distancia, los docentes de Chiloé en su mayoría afirman que debieron variar la organización del tiempo para las clases; la estructura y organización de éstas, la incorporación y apertura a nuevas estrategias metodológicas a través de entornos virtuales; mayor apertura al trabajo colaborativo, incorporación de nuevas formas e instrumentos de evaluación.

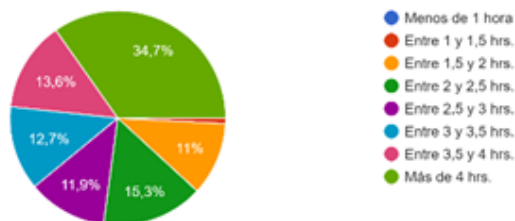
En relación con esto último, señalan que, algunos procedimientos e instrumentos utilizados para realizar las evaluaciones de los aprendizajes han sido: guías de trabajo, en proyectos ABP, pautas de evaluaciones formativas, rúbricas, pautas de cotejo, videos, trabajos y pruebas en línea, a través de google classroom y Formularios de google, al igual que la utilización de algunas aplicaciones como Kahoot y Mentimeter.

Se destaca durante este tiempo el fortalecimiento de evaluaciones formativas. Se evidencia que, ha habido un nuevo enfoque en la manera de proceder en este ámbito, resaltando que la evaluación no sólo se realiza con el fin de calificar, sino para ayudar a los estudiantes a mejorar y avanzar en sus aprendizajes.

Por otra parte, en cuanto a los tiempos dedicados a aspectos técnico-pedagógicos, esto ha sido un elemento complejo de gestionar para los docentes. El tiempo dedicado a la preparación de éstas se ha incrementado. Un 34,7% de los docentes señala que dedica más de 4 horas a ello, seguido de un 15,3% que afirma dedicar entre 2 y 2,5 horas. Ninguno de ellos dedica menos de 1,5 horas diarias para este fin.

Figura 4.

Tiempo diario dedicado a la preparación de clases en período de educación a distancia.



Encuesta propia a docentes de la Provincia de Chiloé-Chile.

En cuanto al tiempo dedicado a la realización de clases a distancia: Un 41% ha ocupado más de 4 hrs., seguido de un 12,7% que indica hacerlo entre 3,5 y 4 horas. Solo un 1,7% dedica menos de 1 hora.

Ante esta nueva modalidad de trabajo, el 79,5% de los docentes señala haber realizado alguna estrategia de seguimiento de las actividades escolares. Un 20,5% afirma no realizar ninguna, lo que sin duda resta eficiencia al trabajo docente.

Quienes han implementado estas estrategias de seguimiento las han realizado a través de llamadas telefónicas, whatsapp, videollamadas, envío de fotografías por parte de los estudiantes y en menor medida visitas a los hogares. En relación con la retroalimentación del trabajo escolar, el 82,9% de los docentes afirma haber puesto en marcha estrategias en este ámbito. Solo un 17,1% indica no haber realizado nada en este sentido.

Aquellos que han instalado acciones de retroalimentación lo han realizado preferentemente a través del WathsApp. También han utilizado recursos como llamadas telefónicas, videollamadas, vídeos explicativos, imágenes, audios, video, encuestas y correo electrónico. De forma virtual realizan en clases retroalimentación colectiva, a través de google meet, google classroom, ya sea durante la clase o al final de ella.

En cuanto a las dificultades que se ha presentado para llevar a cabo esta modalidad de enseñanza, los docentes señalan que las principales y más relevantes han sido:

- Carencia de señal de Internet, tanto en las zonas urbanas como rurales (92,4%)
- Carencia de dispositivos computacionales por parte de los estudiantes (62,7%).
- Falta de apoyo de los padres en el hogar (45,8%).
- Falta de espacios físicos para las actividades escolares en el hogar (38,1%).
- Desinterés de los estudiantes para realizar un trabajo escolar a distancia (33,9%)
- Debilitadas competencias digitales de los estudiantes (30,5%).

Con los estudiantes recludos en sus hogares, la labor de los padres como apoyo a la educación se ha tornado mucho más relevante. Así, el 61,5% afirma haber puesto en

marcha estrategias para incorporar a los padres para este fin. Sin embargo, 38% no ha desarrollado ninguna estrategia en este sentido. Estas acciones se han basado principalmente en mantener contacto permanente con los padres, a través de llamadas telefónicas y en grupos de whatsApp, videollamadas, reuniones y entrevistas virtuales. Finalmente, y luego de este camino de aprendizaje por el que los docentes han transitado durante este período de educación a distancia, un 87,3% de ellos considera que luego de regresar a la presencialidad seguirá utilizando los conocimientos, estrategias y/o herramientas aprendidas durante este tiempo. Solo un 12,7% tiene dudas y no sabe, al tiempo que ninguno manifestó que no.

4. DISCUSIÓN

La discusión de este proceso de investigación se centra en cuatro dimensiones fundamentales, como aparece en la siguiente figura.

Figura 5.

Dimensiones del proceso investigativo.



Nota: Elaboración propia

Las competencias digitales y la experiencia docente en educación a distancia, como andamiaje para asumir los retos educativos en el contexto de la pandemia, es escasa. La competencia digital la entendemos como la habilidad para gestionar información y transformarla en conocimiento, usando los medios tecnológicos y apropiándolos con unos propósitos claros de aprendizaje, determinando cuándo, cómo y para qué utilizarlos (Santos, Carreño y Camargo, 2016). De acuerdo con Fernández y Pérez (2018), desarrollar la competencia digital en el sistema educativo requiere una correcta integración del uso de las TIC en las aulas, y que los docentes tengan la formación necesaria para ello. En este sentido, los docentes participantes del estudio afirman tener

una experiencia reducida en la educación a distancia y aunque expresan un buen nivel de competencias para elaborar material didáctico digital, no se tiene la formación para diseñar recursos y clases que cumplan con los requerimientos tecnológicos y pedagógicos de los ambientes virtuales de aprendizaje a los que se vieron abocados. Esto concuerda con el estudio realizado en Paraguay, en donde la mayoría de los docentes calificó el hecho de asumir repentinamente las clases no presenciales como un compromiso profesional ineludible, en donde intentaban frecuentemente replicar la experiencia de la clase presencial (Picón, Caballero y Sánchez, 2021).

En cuanto al proceso de adaptación en la preparación y desarrollo de la enseñanza, debido a las nuevas estructuras de las clases *on line*, se requiere incorporar nuevos elementos en cuanto a modelos y estrategias pedagógicas, donde se priorice y metodologías activas, herramientas de trabajo virtual sincrónico y asincrónico y plataformas que permitan gestionar el trabajo de los estudiantes. Todo ese proceso se ha desarrollado, en gran parte, como un proceso de autoaprendizaje, en el cual los docentes han trabajado de manera individual y colaborativa con otros docentes de manera virtual. En muchos casos esa formación se ha dado motivada por la inmediatez y de manera desarticulada entre tecnología y pedagogía. En este sentido, la situación reflejada por los docentes de Chiloé concuerda con la de los docentes de Ecuador, según estudio en el cual, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes plasmados en el currículo educativo y mejorar en su profesión en la actualidad frente a la pandemia, los docentes desarrollaron espacios en red digital para enseñar y aprender generando entornos de calidad mediante aplicaciones digitales (Monsalve y Aguasanta, 2020).

Las posturas actitudinales y procedimentales de los docentes para desarrollar sus clases en educación a distancia debieron variar en cuanto a la organización, la estructura, la incorporación de nuevas estrategias metodológicas, herramientas TIC, formas e instrumentos de evaluación, lo que se argumenta desde los paradigmas de la educación virtual o *b-learning*, por cuanto no se trata de hacer lo mismo que se hacía presencialmente en el aula. Estos Ambientes de aprendizaje virtuales o híbridos requieren competencias pedagógicas y tecnológicas de los docentes que deben desarrollarse en procesos de formación. Existen diferentes estudios que giran en torno a las necesidades de la educación actual del educador para atender la demanda educativa, cambios forzados y productivos al ejecutar en el contexto de la pandemia por Covid 19, orientados, por ejemplo, al uso consciente y crítico de herramientas digitales que son beneficiosas y garantizan procesos enseñanza aprendizaje reflejando el incremento y aumento del interés

por parte de los estudiantes y por consiguiente, la adquisición de conocimientos y el mejoramiento del rendimiento académico, (Cagua y otros, 2021).

Los docentes han experimentado y se han formado durante este período de educación a distancia y consideran que luego de regresar a la presencialidad, seguirán utilizando los conocimientos, estrategias y/o herramientas aprendidas durante este tiempo, por tanto, cabe preguntarse ¿Se llevarán entonces las nuevas metodologías y herramientas al aula física?, ¿tendrán cabida allí? Muchas son las interrogantes que se plantean al respecto y los retos relacionados con carencia de señal de internet y problemas de conectividad, tanto en las zonas urbanas como rurales, carencia de dispositivos computacionales por parte de los estudiantes, falta de apoyo de los padres en el hogar, desinterés de los estudiantes para realizar un trabajo escolar a distancia, esto, sumado con la necesidad de fortalecer las competencias digitales de los estudiantes.

De acuerdo con Uribe (2017), la forma de enseñar y aprender está cambiando constante y rápidamente, por lo cual, la metodología pedagógica a aplicar debe ser diferente y estar centrada en la orientación acerca del uso seguro y oportuno de las distintas herramientas digitales, permitiendo al estudiante lograr desarrollar nuevas aptitudes para aprovechar las tecnologías, pero, si el profesorado no está preparado se convierte en una barrera.

En este proceso formativo, los docentes cuentan y reciben apoyo de diferentes entes y personas de las comunidades educativas, tal es el caso de las UTP y de los directores escolares, cuya labor fue valorada positivamente por los docentes. En esta misma línea, el apoyo de los padres a la educación de sus hijos cobra mayor importancia y por ello es preponderante la incorporación al proceso escolar a distancia, como lo expresa Failache (2020) en un estudio realizado en Uruguay: en este período el acceso a los espacios virtuales depende especialmente de las posibilidades del hogar y del apoyo familiar. Más allá de mantener contacto permanente con los padres, a través de medios virtuales con padres, se deben fortalecer también las competencias digitales de las familias y su inclusión en comunidades y redes de aprendizaje en donde se gestionen estrategias de apoyo.

Dicho de otra manera, es relevante la formación en nuevos ambientes de aprendizaje y competencias digitales más allá del uso de herramientas tecnológicas. Se requiere una integración pedagógica en el proceso educativo, en donde docentes, entidades gubernamentales, familias, UTP, directores y estudiantes, generen sinergias para avanzar en una calidad educativa que permita adaptarse a las situaciones del contexto presente,

acceder a la sociedad del conocimiento y a las posibilidades que la globalización brinda a los ciudadanos del siglo XXI.

5. CONCLUSIONES

Las Unidades Técnico-Pedagógicas desempeñan un rol preponderante para apoyar y coordinar el trabajo de los docentes en la articulación de la preparación y desarrollo de la enseñanza, labor que es altamente valorada por los docentes. Sin embargo, es perentorio fortalecer el trabajo técnico-pedagógico de manera colaborativa, tanto presencial como virtual, en las escuelas. Los profesionales de las Unidades Técnico-Pedagógicas requieren programas de formación tematizados en nuevos modos de instalar los procesos pedagógicos y fortalecer sus liderazgos.

Es imprescindible ordenar, con criterios mínimos, instrumentos orientativos para la planificación de clases, que consideren estrategias para la modalidad virtual y presencial. Los directores han demostrado poseer mayor liderazgo pedagógico que los jefes y encargados de UTP, lo que se presenta como un indicativo de fortalecimiento del rol y responsabilidades que han asumido en los últimos años en Chile. Sin perjuicio de ello, se deben priorizar programas de formación que tributen a potenciar las competencias profesionales requeridas para enfrentar el nuevo paradigma educativo.

Considerando los resultados de otras investigaciones realizadas en la Provincia de Chiloé, Barrientos y Campos (2020), señalan que, *un 75,8% de los docentes afirma haberse abierto a explorar otras metodologías de enseñanza y un 59,6% reconoce haber fortalecido sus conocimientos tecnológicos*. Estos datos parecen estar relacionados con la alta valoración que declaran los docentes respecto de sus competencias digitales. Sin embargo, es urgente atender a la formación permanente de los docentes, en especial de aquellos con competencias digitales disminuidas.

Los docentes se han desafiado en la utilización de herramientas tecnológicas para la enseñanza, al menos en la operatividad de éstas. La utilización de herramientas digitales gratuitas han sido el gran soporte para llevar a cabo la educación a distancia, en lo que la comunicación efectiva se refiere. Sin embargo, se debe avanzar en un uso de mayor intencionalidad pedagógica.

Los procesos de seguimiento, retroalimentación y evaluación continua han cobrado gran relevancia. Si bien, estos procesos se llevan a cabo a través de los distintos medios y herramientas digitales, es pertinente potenciar sustancialmente su foco formativo, ya que tanto, seguimiento, retroalimentación y evaluación, deberán ser los ejes centrales de todo proceso de enseñanza y aprendizaje.

La incorporación de los padres al proceso educativo a distancia es un ámbito nunca estudiado, por tanto, no se cuenta con referencias a fines. Las escuelas deben buscar estrategias que tributen a una incorporación que responda a las necesidades de apoyo educativo desde el hogar. No es suficiente, para el éxito escolar, mantener contacto permanente con los padres, a través de medios virtuales, solo para transmitir información. El internet se ha transformado en un servicio imprescindible para el desarrollo de los procesos educativos. La ausencia y mala recepción de este insumo, además de la falta de dispositivos en los estudiantes en un alto porcentaje del territorio, evidencia la desigualdad con que muchos niños deben enfrentar sus actividades escolares, principalmente en los grupos sociales con menos recursos económicos.

REFERENCIAS

- Barrientos, C. y Campos, M. (2021). Condiciones del acompañamiento docente y el escenario educativo ante la actual crisis sanitaria COVID-19: El caso de la Provincia de Chiloé. José Antonio Marín Marín, Juan Manuel Trujillo Torres, Gerardo Gómez García, Natalia Campos Soto (Coord.). *Hacia un modelo de educación sostenible en educación*. Editorial Dykinson S.L. 111-124.
- Cagua Huerlo, Georgina Alexandra; Moreta Velasco, Kathy Mariela y Arce Cuesta, María Fernanda. (2021). Competencias digitales del profesorado: pilares claves para una educación virtual de calidad frente a la pandemia en Ecuador. *Revista Inclusiones*. ISSN 0719-4706, 8 (Especial), 224-241. <http://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2021/03/14-Cagua-et-al-VOL-8-NUM-Esp.-AbrJun-Cristian-Daniel2021INCL.pdf>
- Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185> (Original work published 20 de mayo de 2020)
- Fernández, J., y Pérez, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 25-51. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620>
- Hernández- Sampieri, R., Mendoza, C. (2008). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. México.

- Monsalve, L. y Aguasanta, M. (2020). Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela The new learning ecology in the curriculum : the digital age at school”, *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 19 (1), 4-16. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>
- Miles, M. y Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA:Sage
- Peirano y Domínguez (2008). Competencia en TIC: El mayor desafío para la evaluación y el entrenamiento docente en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*,1(2), 107-124.
- Picón, G. A., González de Caballero, G. K., y Paredes Sánchez, J. N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu UTIC*, 8(1), 139–153. Recuperado a partir de <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>
- Uribe, R. (2017). El aprendizaje en la era digital. Perspectivas desde las principales teorías. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, Vol: 7 num 2, 29-39. <https://doi.org/10.15649/2346030X.439>
- Sandoval, C. H. (2020). La Educación en Tiempo del Covid-19 Herramientas TIC: El Nuevo Rol Docente en el Fortalecimiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje de las Prácticas Educativa Innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24–31. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>
- Santos, A. R. P., Carreño, J. D., & Camargo, C. A. (2016). Modelo espiral de competencias docentes TICTACTEP aplicado al desarrollo de competencias digitales. *Hekademos: revista educativa digital*, (19), 39-48. Recuperado a través de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280715>
- Silva, J., Lázaro, J.L., Miranda, P. y Canales, R. (2018). El desarrollo de la competencia digital docente durante la formación del profesorado. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. 34(86). 423-449. Recuperado desde: <https://n9.cl/ndsde>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R.(1995). *The Art of Case Study Research*. Thousands Oaks, CA: Sage Publications
- Teddy, C., Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE. Estado Unidos.