

## **Prácticas, desafíos y posibilidades de la adaptación pedagógica en el área técnico profesional, a propósito del paso de la presencialidad a la virtualidad en contexto de crisis sanitaria Covid-19. Estudio de Caso en un colegio polivalente de la comuna de Maipú (2020-2021)**

### **Resumen**

El presente artículo se construye con el principal objetivo de reflexionar sobre la capacidad de adaptación y resolución del cuerpo Docente Técnico-Profesional (TP), frente a situaciones emergentes que se presentaron con el paso de la presencialidad a la virtualidad, durante los años 2020-2021, en contexto de pandemia Covid-19, en un colegio polivalente de la comuna de Maipú. Los temas que se abordan son los aspectos diferenciadores entre la educación presencial y la dimensión educativa virtual, analizando la experiencia de docentes del área TP, considerando aspectos curriculares, evaluativos, didácticos y dialógicos, implementados por las y los docentes, en las particularidades del contexto de su desempeño profesional. En el plano metodológico se usa el Estudio de Caso, considerando la revisión de literatura referida a la dimensión educativa virtual en contexto de pandemia Covid-19, políticas ministeriales, documentos institucionales del colegio y entrevistas semiestructuradas a la totalidad de cuerpo docente Técnico-Profesional e integrantes del equipo directivo del establecimiento. La transcripción de las entrevistas se desarrolló en base a la definición de categorías y subcategorías de análisis. Los resultados de este trabajo evidencian la necesidad de reforzar algunos aspectos formativos como el trabajo en equipo y la alfabetización digital, relativos al Perfil de Egreso Técnico-Profesional (TP), sumado a la incorporación de la virtualidad como dimensión educativa en el trabajo de los docentes de cada Especialidad.

Palabras clave: Adaptación docente pedagógica a la virtualidad; Contexto de crisis por pandemia Covid-19; Experiencia intergeneracional colaborativa; Perfil de Egreso Técnico-Profesional.

### **Practices, challenges and possibilities of pedagogical adaptation in the technical-professional area, regarding the transition from face-to-face to virtuality in the context of the Covid-19 health crisis. Case Study in a multipurpose school in the commune of Maipú (2020-2021)**

### **Summary**

This article is constructed with the main objective of reflecting on the adaptability and resolution of the Technical-Professional Teaching Body (TP), in the face of emerging situations that occurred with the transition from face-to-face to virtuality, during the years 2020-2021, in the context of the COVID-19 pandemic, in a multipurpose school in the commune of Maipú. The topics addressed are the differentiating aspects between face-to-face education and the virtual educational dimension, analyzing the experience of teachers in the TP area, considering curricular, evaluative, didactic and dialogic aspects, implemented by teachers, in the particularities of the context of their professional performance. At the methodological level, the Case Study is used, considering the literature review referring to the virtual educational dimension in the context of the Covid-19 pandemic, ministerial policies, institutional documents of the school and semi-structured interviews with the entire Technical-Professional teaching staff and members of the management team of the establishment. The transcription of the interviews was developed based on the definition of categories and subcategories of analysis. The results of this work show the need to reinforce some training aspects such as teamwork and digital literacy, related to the Technical-Professional Graduation Profile (PI), added to the incorporation of virtuality as an educational dimension in the work of teachers of each Specialty.

Keywords: Pedagogical teacher adaptation to virtuality; Context of crisis due to the Covid-19 pandemic; Collaborative intergenerational experience; Technical-Professional Graduation Profile.

**Mg© Richard González Flores**  
Colegio Polivalente Patricio Mekis  
Santiago, Chile  
richard.gonzalez@pmekis.cl

## Introducción

El 15 de marzo del año 2020, apenas 12 días después que se confirmara el primer contagio de SARS-CoV-2 en Chile, el Gobierno del presidente Sebastián Piñera anunció la suspensión de las clases en jardines infantiles, colegios municipales, subvencionados y particulares (Mineduc, 17 de abril, 2020). “Así, a contar del 16 de marzo se decretó la suspensión de clases presenciales a nivel nacional, dando inicio a un periodo de educación a distancia” (Mineduc, 2020, p. 5).

Esta medida resulta de la determinación del Ministro de Educación, Raúl Figueroa, quien señalaba estar trabajando en una lógica para que se vuelva a clases en términos graduales con una serie de criterios, de tal manera de que se pueda combinar la necesidad de tomar medidas sanitarias con la importancia de volver a clases presenciales, porque son mucho más efectivas (Mineduc, 17 de abril, 2020). En definitiva, las clases remotas se extendieron hasta el fin del primer semestre del 2021, con los matices propios de la voluntad de los apoderados de dar la respectiva autorización de regresar a los estudiantes a un régimen presencial, situación que se hizo efectiva a partir del mes de agosto, partiendo el segundo semestre de ese mismo año.

En contexto situado, el escenario de estudio de este trabajo es un colegio polivalente Técnico-Profesional, subvencionado, de la comuna de Maipú, emplazado en un radio urbano, rodeado de villas y poblaciones, que presentan un alto nivel de conectividad vial y posibilidades de acceso a los servicios familiares básicos: hospital, Servicio de Atención Primaria de Urgencias de Alta Resolución (SAR), farmacias, comercio, plazas, áreas verdes, locomoción colectiva, supermercados, ferias libres, vulcanización, comercio minorista, comisaría, entre otros. Sus aulas comprenden la enseñanza prebásica, básica, media y adultos (nocturna), con una matrícula total de 2125 estudiantes (matrícula 2020). Cuenta con un equipo multidisciplinario, compuesto por Educadoras Diferenciales, psicólogas y asistente social, lo que responde a una iniciativa del establecimiento, dado que no cuenta con un Programa de Integración Escolar (PIE). La tasa de vulnerabilidad alcanza el 92%, en donde la baja escolaridad de los apoderados, la disfuncionalidad familiar (70%) incluye niños al cuidado de uno de sus padres o abuelos y en algunos casos, con padres privados de libertad. El tráfico y consumo de drogas constituyen los círculos de riesgo más frecuentes. Frente a este último factor de riesgo, el Servicio Nacional Para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas (SENDA) tiene a cargo su seguimiento y apoyo. Los estudiantes prioritarios suman 700, los cuales son apoyados por la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y los beneficiarios del Programa de Alimentación Escolar (PAE) alcanzan los 950, de los cuales 450 corresponden a estudiantes de Enseñanza Media. Para abordar el problema del abandono escolar, el programa Pro-Retención ha estado encargado de guiar a los estudiantes a través de la elaboración de Fichas personales de cada caso, para realizar un seguimiento, considerando aspectos como la autoestima, motivación y condiciones de egreso. Al conjunto de particularidades mencionadas, se sumó el desafío del abordaje virtual de las problemáticas educacionales, que ya en presencialidad eran difíciles de resolver y que inciden en los procesos de enseñanza aprendizaje. En el caso específico del área Técnico-Profesional (en adelante TP), frente a los problemas de conectividad virtual, se sumó la falta de prácticas en los talleres de especialidad, dificultando la formación profesional de los estudiantes, en conformidad con el Perfil de Egreso TP.

\*\* Todos estos datos fueron levantados en Entrevista al Inspector General del Establecimiento (agosto, 2020). A solicitud del entrevistado, por asuntos éticos, la referencia mantiene el anonimato.

En relación con el paso de la presencialidad a la virtualidad educativa, Ibaceta y Villanueva (2021) señala que “La educación a distancia se masificó y gran parte de las escuelas migraron hacia espacios de enseñanza digital, exigiendo que docentes y estudiantes se desempeñaran en espacios virtuales” (2021, p.133). Esta situación obligada por la circunstancia sanitaria fue “rompiendo con la estructura tradicional de la escuela” (Mollo-Flores & Medina-Zuta, 2020, citado por Ibaceta y Villanueva, 2021, p.133), lo cual provocó que paulatinamente se fuera “incorporando en las prácticas pedagógicas nuevas formas de enseñar, de aprender y de evaluar” (Bonilla-Guachamín, 2020; Eyzaguirre, Le Foulon & Salvatierra, 2020; Ruiz-Morales, 2019; Ruiz-Sánchez, 2020, citado por Ibaceta y Villanueva, 2021, p.133). Siguiendo a Chávez, Chávez, Flores y Guayanlema (2021), la educación virtual “tiene como escenario en el proceso de enseñanza y aprendizaje el uso de la herramienta del internet o el ciberespacio” (Chávez, Chávez, Flores y Guayanlema, 2021, p. 61). Sin embargo, siguiendo a Velásquez (2020), “No todos los docentes utilizan los entornos virtuales a pesar de que se tiene plataforma educativa y las herramientas que existen para el acompañamiento pedagógico” (citado por Chávez, Chávez, Flores y Guayanlema, 2021, p. 62), incluso “los docentes se volcaron a la digitalización de material didáctico preexistente y la elaboración de guías de estudio” (Expósito y Marsollier, 2020, p. 18). Esta falta de cercanía cotidiana con la dimensión digital de la educación ha generado un enorme desafío pedagógico, dado que “la mayoría de los profesores tuvieron que generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales y, a la vez, fueron los responsables de enseñar a sus estudiantes a manejarse en ese espacio” (Bonilla-Guachamín, 2020, citado por Expósito y Marsollier, 2020, p. 2). Cuando se habla de prácticas de enseñanza y evaluación en contextos virtuales, se alude a que está mediada por la tecnología y el internet, en “donde aparecen variables propias de estos contextos, tales como las aproximaciones tecnológicas digitales y las concepciones sobre el aprendizaje virtual” (Mass, 2017, citado por Ibaceta y Villanueva, 2021, p. 135).

Dentro de esta modalidad educativa, el espacio virtual sincrónico (mismo tiempo), se desarrolla a través de clases en línea y el espacio virtual asincrónico (tiempo diferido), a través de capsulas, tutoriales, videos instruccionales, entre otros. Lo descrito conlleva a definir por prácticas pedagógicas “a las acciones que implementan los docentes para asegurar el aprendizaje de los estudiantes (...) enfatizando las acciones concretas que se realizan para promover la formación” (Ibaceta y Villanueva, 2021, p.135). Esta última definición puede atender la experiencia docente en el paso de la presencialidad a la virtualidad pedagógica, en donde se encuentran enfoques tradicionales de enseñanza y evaluación aplicada a contextos virtuales y aquellos que lo entienden como un entorno de aprendizaje que tiene como perspectiva “el trabajo colaborativo a base de metodologías activas, donde la creación y gestión del conocimiento es una labor conjunta y donde la actividad formativa cohabita con las demás dimensiones de la vida de los aprendices” (Viñals & Cuenca, 2016, citado por Ibaceta y Villanueva, 2021, p. 136). Por ende, esta nueva modalidad de enseñanza escolar que resulta del contexto de pandemia Covid-19, la denominamos virtualidad educativa, entendida como una dimensión de la práctica docente, en donde la estructura presencial tradicional de la escuela (aula), abrió paso a un abanico de posibilidades de enseñar,

aprender y evaluar, teniendo como soporte las plataformas, instrumentos y herramientas que provee internet. Enfatizamos en esta dimensión, la capacidad de adaptación docente al lenguaje digital, la flexibilidad evaluativa y el trabajo colaborativo como condición de continuidad formativa técnico-profesional, en este caso. Al respecto, la pregunta-problema que delinea los objetivos de este trabajo, es la siguiente: ¿Cómo se ha manifestado la capacidad de adaptación y resolución de problemáticas emergentes, resultantes del paso de la presencialidad a la virtualidad, por parte del cuerpo docente TP? En consideración a la problemática señalada: ¿de qué manera se ha visto afectada la formación de los jóvenes profesionales de especialidad, en consideración a un logrado perfil de egreso, que les permita enfrentar de forma efectiva la práctica profesional y futura inserción en el campo laboral? Siguiendo esta ruta de problematización el objetivo general de este trabajo es reflexionar sobre la experiencia docente TP en contexto de la pandemia COVID-19, a propósito de la virtualidad educativa. En lo específico, se intenta identificar aspectos diferenciadores entre la educación presencial y la dimensión educativa virtual en la formación del Perfil de Egreso TP y analizar la experiencia de docentes del área TP, considerando aspectos curriculares, evaluativos, didácticos y dialógicos con la comunidad escolar.

## Método

Este trabajo corresponde a un enfoque de Estudio de Caso cualitativo (Simons, 2011, p.21) de carácter exploratorio, descriptivo y explicativo. Se intenta “dar una explicación específica sobre una situación particular” (Wimmer y Dominck, 1996, citado por Enrique y Barrio, 2018, p.2), en donde “los acontecimientos, las acciones o los valores sean vistos desde la perspectiva de los individuos que están siendo estudiados” (Enrique y Barrio, 2018, p.2), poniendo énfasis en la interpretación que tiene para los participantes. La exploración está centrada en la experiencia de los docentes TP del colegio politécnico subvencionado de la comuna de Maipú, que compartieron en tiempo y espacio de su ejercicio docente, el contexto de pandemia COVID-19, en el mismo establecimiento educacional.

El carácter descriptivo, se caracteriza por una relación de diálogo paulatino con los sujetos de estudio. Esto implica que se conserva un carácter provisional y su sentido es dado o se encuentra al finalizar el proceso. Se cuestiona que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes, develando el significado de las formas particulares de la vida social, mediante la articulación sistemática de las estructuras del significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos. Se utilizó un diseño transeccional puesto que recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir aspectos experienciales y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Baptista, Fernández. y Hernández, 2014, p.154). En esta línea de acción, según Hernández Carrera (2014), “a través de las entrevistas se analizan las experiencias de los individuos, relacionándolas con prácticas cotidianas o profesionales, poniendo un especial énfasis en acceder a las prácticas e interacciones en su contexto natural, sin las alteraciones que pueda introducir un entorno artificial” (2014, p.2). Para dicho efecto, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas a los docentes TP, por especialidad. En total, tres docentes de la

Especialidad de Asistencia de Enfermería, dos docentes de la Especialidad de Técnico de Nivel Medio en Contabilidad y dos docentes de la Especialidad de Telecomunicaciones, que comprenden el total del cuerpo de docentes TP del establecimiento. La edad de los docentes fluctúa entre 36 - 65 años, con una experiencia docente entre 10 - 23 años y una antigüedad en el colegio de 5 - 17 años. Para el levantamiento de la información, se codificaron espacios temáticos, relacionadas con cada una de las siguientes categorías y subcategorías de análisis.

**Tabla 1**

Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<b>1. Relación cotidiana en el espacio escolar</b>	1.1. <u>Habitus</u> 1.2. <u>Rutinización</u> 1.3. <u>Rol institucional</u>
<b>2. Impacto en la relación Enseñanza-Aprendizajes</b>	2.1. <u>Priorización Curricular</u> 2.2. <u>Clima de Aprendizajes</u> 2.3. <u>Características de los Estudiantes</u> 2.4. <u>Planificación de Clases</u> 2.5. <u>Evaluación</u>
<b>3. La Virtualidad Educativa como Ecosistema</b>	3.1. <u>Conectividad y equipamiento tecnológico</u> 3.2. <u>Uso de Plataformas, herramientas digitales y Redes Sociales</u> 3.3. <u>Brecha o Cruce Intergeneracional</u>
<b>4. Perfil de Egreso Técnico Profesional</b>	4.1. <u>Perfil de Egreso TP en contexto de virtualidad educativa</u> 4.2. <u>Aspectos comparados de Egresados 2020-2021</u>

Fuente: Elaboración propia.

Las categorías y subcategorías enumeradas tienen un carácter mixto, dado que algunas de ellas son resultado de la revisión de la literatura (1.1 - 3.3) y otras emergieron del proceso de entrevistas y su posterior transcripción (4.1 y 4.2).

## Resultados

En adelante se enumeran y definen las categorías con sus subcategorías respectivas, haciéndolas dialogar, en un plano descriptivo, con las experiencias docentes que resultaron de las entrevistas realizadas al cuerpo docente TP.

### 1. *Relación cotidiana en el espacio escolar.*

Atendiendo a Gallardo (2020), la educación enfrenta grandes retos ante la pandemia, de carácter estructural y emergentes, los cuales entran en “tensión constante, producen nuevos sentidos a problemas viejos, complican situaciones cotidianas o sofistican tareas que se daban por sentadas entre maestros y alumnos. Las tensiones, entonces, se producen en los márgenes entre lo estructural y lo emergente” (2020, p.2). La escuela es un espacio de socialización, de construcción de lazos afectivos e identidad colectiva. Sin embargo, en ausencia de recreos, sin poder desarrollar relaciones de amistad y convivencia, “los efectos que se advierten son harto complejos: alumnos y maestros deprimidos, con ansiedad, entre otros riesgos para la salud emocional y comunitaria” (Gallardo, 2020, p. 2). A esto se suman las desigualdades materiales de los estudiantes (vivienda), en donde el hacinamiento, inexistencia de espacio exterior (patio), la falta de espacio donde estudiar, debilitamiento nutricional, violencia doméstica, y los consiguientes problemas socioemocionales (aburrimiento, irritabilidad, frustración y

desmotivación), propios de la adolescencia o también “la fragmentación familiar, violencia intrafamiliar, no advertida o no declarada, formaron parte de la realidad o condiciones de la experiencia educativa de los grupos más vulnerables” (Ponce, Bellei y Vielma, 2020, p. 4).

La cotidianidad virtual de la semana escolar puede acrecentar la distancia ya existente en los aprendizajes, lo cual se traduce no solo en estar en casa todo el día, sino intentar aprender desde otro sitio que no sea la escuela, de la mano con la falta de una adecuada infraestructura espacial, tecnológica y de acceso a internet. (Rieble, Viteri, Vásquez y Arias, 2020). Como nomina Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), una nueva «domiciliación» de la escuela, ya no como sede escolar, sino instalada en el hogar, en lo doméstico, a través de las pantallas de un computador. La domiciliación de una actividad a un determinado lugar plantea encuadres y reglas propias, supone instaurar una autoridad que fija ciertos sentidos y configura identidades. Todo resulta de la caída del umbral, que supone el movimiento entre espacios físicos y simbólicos, en donde la escuela como espacio de trabajo diferenciado, cede al espacio habitacional de docentes y estudiantes.

Considerando los aspectos mencionados, que definen la relación cotidiana docente-estudiante, se utilizaron tres subcategorías que, en su conjunto, permiten analizar la vivencia cotidiana en el ámbito pedagógico, incluyendo la gestión institucional.

**1.1. Habitus.** Siguiendo a Bourdieu (1987), Habitus “es un productor de prácticas sociales, es una gramática generativa de las acciones, una mediación entre las relaciones objetivas interiorizadas y las conductas sociales de los individuos que ella determina” (Citado por Lacourse, 2009, p.169). Haciendo la bajada al espacio escolar, aparece como un “conjunto de predisposiciones, esquemas de percepción y expectativas dadas por descontado en base a las cuales se organizan los centros educativos” (Reay, 2001, citado en Curran, Fontdevila y Tarabini, 2015, p. 39). Visto de esta manera se hace imprescindible considerar que el espacio de estudio es un colegio Técnico-Profesional, cuya principal tarea es preparar a los estudiantes, para enfrentar la práctica profesional y el mundo laboral.

Los docentes TP de las tres especialidades, al respecto de su rol y las expectativas hacia sus estudiantes, hacen hincapié en el plano de la responsabilidad de promover la asistencia y permanencia en clases. Se describen y ponen en valor como referentes de aprendizajes profesionales y formación personal. Adquiere relevancia el Perfil de Egreso TP, que se promueve desde el nivel de tercero medio. El docente aparece como un contenedor emocional, un supervisor, en un ejercicio de control parental.

El colegio, es un ambiente separado, distinto, con sus compañeros, está con sus profesores, con lo cual logra identidad, con lo cual logra comunicarse, y en ese “face to face”, es muy distinto a estar 15 o 20 minutos ahí, en pantalla. Yo creo que sí, es un sello, y lo siento así; siento que en este colegio los profesores son referentes para los alumnos en términos de aprendizaje, y más que aprendizaje, cómo formación personal. Y lo siento así, lo noto así y eso lo confirmó la asistencia. (Docente TP, Telecomunicaciones)

La imagen docente que se aprecia es reconocida como un sello institucional, que se extiende hasta el otro lado de la pantalla, en la búsqueda de resolver las problemáticas que impidan el desarrollo y término del proceso educativo. En contexto de pandemia, la virtualidad educativa ubica al trabajo de aula en una doble dimensión: por una parte, a la actuación reconocida por los docentes en presencialidad, y por el otro, al proceso de transformación y adaptación constante, sin perder el rumbo delineado por los sellos institucionales.

**1.2. Rutinización.** Para hablar de las formas de resolución y repetición efectiva, frente a las dificultades emergentes del día a día, se utilizó la subcategoría Rutinización. Siguiendo a Altomare (2012), según la teoría de la acción Giddensiana, la realidad social es consecuencia de la rutinización de encuentros entre actores, “que despliegan prácticas intencionadas de carácter reflexivo. La Producción y reproducción de la sociedad supone rutinas de interacción entre agentes sociales portadores de un saber hacer tendiente a provocar un resultado determinado” (Altomare, 2012, p.18). Las rutinas otorgan certezas, que, a su vez, posibilitan el anhelado cuidado corporal y emocional. La rutinización responde a la sistematización de ciertas prácticas profesionales reflexivas, que resultan de la efectiva resolución de situaciones cotidianas en el espacio o ejercicio profesional de la docencia. Ésta puede presentarse como una relación entre agentes en un contexto caracterizado por la co-presencia físico-espacial y por la sincronía temporal, pero también en un contexto caracterizado por la ausencia y temporalmente asincrónico. Según Giddens (1994), aquí aparece la denominada seguridad ontológica, en donde el temprano sentimiento de confianza básico provoca “una certidumbre de la repetición de expectativas de comportamiento del mundo social” (citado por Altomare, 2012, p.19), en donde la disyunción radical de un carácter impredecible no desarme las certidumbres de rutinas institucionalizadas.

El cambio de espacio físico ubicó a los docentes en un improvisado lugar en su entorno doméstico. La emergencia de la conectividad, la intermitencia de la señal de internet, el ruido exterior, las labores familiares, la impertinente presencia de mascotas, el acomodo de horarios y la simultaneidad de uso de equipos tecnológicos disponibles en el hogar (hijos en edad escolar o universitaria y/o pareja en teletrabajo), se nombran entre las principales dificultades de acomodo, al momento de iniciar las clases en virtualidad. Las rutinas domésticas no dialogaban del todo con las rutinas pedagógicas. En un primer momento, la creatividad y la improvisación aparecen en el imperativo de resolver. A poco andar, la repetición de las actividades, la preparación de clases, el uso de herramientas digitales de la mano con la inminente necesidad de adaptarse y no truncar el proceso, fue abriendo paso a nuevas rutinas, esta vez más cercanas al plano afectivo, en donde el docente y los estudiantes compartían la equivalencia de lo domiciliario y la incertidumbre de lo novedoso.

En un principio escribían en el chat. Después ya empezaron a levantar la manito, le dábamos la palabra, después ya empezaron a encender las cámaras. Entonces esto fue paulatino, fue más fácil con los cursos nuevos, que con el curso que ya habíamos estado en presencialidad. Con el cuarto medio que era del año 2020, fue más difícil comenzar a mostrarse, a diferencia del tercero que partió de esto y que no tenía otro punto de referencia. (Docente TP, Contabilidad)

La asistencia era imprescindible, para no atrasarse en las materias y ejercicios desarrollados en pantalla. Se insistía en la responsabilidad y la autorregulación de los estudiantes.

Después, yo diría, de uno o dos meses, se empezaron a regular, y después de eso, ya empezamos a trabajar como si fuera oficina: entregaba su informe, participaba, encendía la Cámara. (Docente TP, Contabilidad)

Los docentes señalan que el trabajo de adaptación fue paulatinamente generando nuevas rutinas, que incorporan el plano personal y afectivo. La preocupación por la salud del entorno familiar, el saludo afectuoso de entrada y salida en cada clase, se fueron llenando de significancia en la cercanía, la empatía, y la preocupación mutua, compartida, lo que permitió ir avanzando en posibilitar un clima de aprendizaje en los breves tutoriales y el uso de la plataforma Zoom (2020) y Meet (2021). Se incorporaba a la preparación y programación de las clases y actividades, el recurso afectivo como ejercicio rutinario, en un reencuentro más íntimo en lo personal, necesario y efectivo a la vez.

¡Ya es viernes, pásenlo bien, descansen!: “Juegue con su perrito; no rete tanto al Gabriel” (su hijo); ¡Chao, Chao, ¡Chao! Yo me quedaba hasta el último Chao. Dentro de las rutinas estructuradas que yo tengo por la parte contable, se crearon rutinas más amables. (Docente TP, Contabilidad)

La falta de rutinización en las prácticas del docente puede interferir negativamente en el desarrollo de una clase, con manifestaciones como el rechazo de un alumno o del grupo-clase a cooperar, a respetar normas de comportamiento y procedimientos de trabajo, la falta de autonomía y atención, la aprobación del comportamiento inapropiado, la crítica pública del profesor, entre otros (Lacourse, 2009). Es así como el lenguaje corporal utilizado por los docentes en la presencialidad, para establecer el vínculo de aprendizaje, se fue desdibujando: “Las cámaras y micrófonos apagados colocan a los docentes como predicadores en el desierto, sin la posibilidad de observar las reacciones de los estudiantes” (Gallardo, 2020, p. 3). Es ahí donde la cercanía afectiva, transformada en rutina coinciden, destacándose como el mejor aliado para el desarrollo de las clases.

**1.3. Rol Institucional.** Esta subcategoría atiende asuntos como el buen trato hacia los estudiantes y docentes, gestionando la atención oportuna de la dimensión económica y socioemocional del estudiantado y la apertura institucional hacia la flexibilidad curricular y evaluativa. En relación con los estudiantes, el Informe de la CEPAL-UNESCO (2021), nos recuerda que se hace necesario considerar “la oportunidad utilizar la evaluación "para proporcionar retroalimentación a las y los estudiantes, y monitorear sus aprendizajes y los efectos de las estrategias desplegadas en el contexto actual, con miras a la reapertura de escuelas” (2021, p.10). En relación al quehacer docente, la CEPAL-UNESCO (2021), alerta sobre la adaptación al proceso educativo, incluyendo ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo y a colaborar en actividades orientadas al aseguramiento de las condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y su grupo familiar, “como la distribución de alimentos,

productos sanitarios y materiales escolares, demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de las y los estudiantes y sus familias” (2021, p.10). Al respecto un informe del Centro de Estudios Mineduc, señala que uno de los ámbitos más relevantes a considerar dentro del debate del cierre de escuelas, se relaciona con el nivel de aprendizajes que se perdería en cada uno de los escenarios escolares (municipal, subvencionado y pagados). Al mismo tiempo señala la importancia de considerar que la crisis escolar provocada por la pandemia, puede ser una oportunidad para fortalecer los sistemas educativos mediante la construcción de uno que sea más resiliente y flexible a las necesidades de los estudiantes, permitiendo que los menores y adolescentes logren aprender tanto en la escuela como en casa (En CEPAL, 2020, p. 19).

Se producen distintos énfasis, en relación con el rol que ha jugado la institución en este recorrido. Por una parte, se da cuenta de la preocupación por el estado emocional, la economía familiar (entrega de cajas de mercadería) y la conectividad de los estudiantes (chip con internet). Esta línea del relato toma fuerza en las tres especialidades, en donde los docentes se reconocen como soportes emocionales de los estudiantes, durante el transcurso del año 2020 y su continuidad el 2021. La deserción escolar, el miedo al contagio y los temores por el cumplimiento de las prácticas profesionales, movilizaron el diálogo permanente con la Unidad Técnico-Pedagógica e Inspectoría General. El trabajo con el equipo de gestión del establecimiento convocaba un esfuerzo mayor en la cobertura del entorno y posibilidades de los estudiantes, primordialmente en mantener una comunicación permanente con los apoderados.

En el plano del uso de plataformas y herramientas digitales, durante el año 2020, se evidencia una falta de capacitaciones formales y efectivas, resueltas en el quehacer autodidacta, colaborativo entre docentes, o simplemente en la improvisación. A partir del año 2021, se gestionó el uso plataforma Classroom y la implementación de correos institucionales para docentes y estudiantes, mejorando la organización, planificación y programación horaria de las clases. Paralelamente destacan aspectos como la flexibilidad institucional, en tanto capacidad de adaptarse y otorgar líneas de acción frente a situaciones emergentes.

Era como un barco en la tormenta; había que mover a un barco en tormenta y nos podíamos ahogar todos. (...) ¿cuál fue el secreto? la flexibilidad. El cuerpo directivo fue hábil en eso. Mostró flexibilidad y se adaptó muy rápidamente a las circunstancias, o sea, no siguió con lo que estaba, sea tanto en la evaluación, como en la forma de evaluar. Con las pruebas finales, dándole oportunidad a los jóvenes, yendo a las casas. Se adaptó a las necesidades de los alumnos y esa adaptación que hizo, de llamar pruebas remediales, prueba remedial número dos o que lo vamos a hacer con las guías. Buscó todas las maneras de mantener a los alumnos fidelizados con el colegio. (Docente TP, Telecomunicaciones)

Como se aprecia, el rol institucional se manifestó en gestionar la mejora de las condiciones materiales (equipos tecnológicos, conectividad a internet y apoyo a las familias) y pedagógicas (capacitación docente, flexibilización evaluativa y apoyo psicoemocional), que fueron emergiendo de la virtualidad del escenario educativo.

## 2. *Impacto en la relación de Enseñanza-Aprendizaje.*

El arribo de la virtualidad educativa a partir del año 2020 trajo consigo una multiplicidad de efectos en el ámbito escolar, primordialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En un balance de la educación en la pandemia, el Ministerio de Educación (Mineduc) enfatiza la importancia de la sala de clases para el desarrollo de los aprendizajes. Cerca del 40% de la matrícula de 3° y 4° medio asiste a enseñanza Técnico-Profesional, la cual tiene un componente principalmente práctico que no se puede llevar a cabo sino de manera presencial y sostiene que “un periodo prolongado de interrupción de la actividad de los jardines infantiles y escuelas es crítico, pues implica que los niños no van a recibir los estímulos necesarios para su desarrollo íntegro” (Mineduc, 2021, p. 64). La ONU a través del informe *Education during COVID-19 and beyond*, explícita los amplios efectos perjudiciales de la pandemia y el cierre de escuelas: “Pérdida de aprendizajes e interacción social con compañeros y profesores; Pérdida de aprendizajes en la educación técnico-profesional; Riesgo de deserción; Mayor riesgo de abusos a niñas y jóvenes; Interrupción de provisión de servicios de bienestar” (citado en Mineduc, 2021, p. 74). Para dar cuenta de este aspecto del proceso, se utilizarán cinco subcategorías de análisis: priorización curricular, clima de aprendizaje, características de los estudiantes, planificación de clase y evaluación.

**2.1 Priorización curricular.** El Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobó en mayo del 2020, un plan de Priorización Curricular para todos los establecimientos educacionales del país, el cual fue elaborado por la Unidad de Currículum del Mineduc. Esta priorización contempla 4 aspectos fundamentales: Determina objetivos imprescindibles para la continuidad de los estudios en cada nivel; entrega flexibilidad a los establecimientos para implementar el currículum acorde a sus metodologías y organización interna; sostiene una mirada de mediano plazo y mantiene el desarrollo integral del currículum vigente considerando a todas las asignaturas (Mineduc, 2021). Se enmarca en tres principios básicos definidos por el Mineduc: seguridad, flexibilidad y equidad. Inicialmente tendría una duración de dos años con flexibilidad (2020 y 2021), se recomienda el avance gradual en la cobertura del currículum vigente, otorgando un rol protagónico a los establecimientos educacionales para construir un plan adecuado a sus posibilidades y diferencias, que considere “espacios de contención en un espacio de aprendizaje inclusivo, de recuperación y reforzamiento de aprendizajes esenciales” (Mineduc/Uce, 2020, p.16). Para la implementación de la priorización curricular se consideraron los Objetivos de Aprendizaje (OAs) de Nivel 1, que son aquellos que se requieren para construir otros aprendizajes, son imprescindibles para que los estudiantes puedan avanzar en el aprendizaje de la asignatura y los Objetivos de Nivel 2, los cuales tienen un fuerte componente explícito que los hace integradores con otras asignaturas y significativos, porque permiten adaptarse activamente a la sociedad (Mineduc/UCE, 2020).

**Tabla 2**  
Priorización curricular de la educación diferenciada TP

CONTABILIDAD NIVEL 1	ATENCIÓN DE ENFERMERIA NIVEL 1	TELECOMUNICACIONES NIVEL 1
<p>OA 2: Procesar información contable sobre la marcha de la empresa utilizando los sistemas contables de uso frecuente en las empresas y los correspondientes softwares de la especialidad.</p> <p>OA 3: Realizar llenado, tramitación y registro de documentación contable, nacional internacional, de materias tributarias de una empresa, de acuerdo con la legislación vigente y a las normas internacionales de contabilidad, utilizando los formularios apropiados.</p> <p>OA 4: Registrar hechos económicos u operaciones de comercio nacional e internacional, ordenados cronológicamente, en libros y sistemas contables, elaborando los asientos de ajustes y saldos contables correspondientes de una empresa.</p>	<p>Plan Común.</p> <p>OA 1: Aplicar cuidados básicos de enfermería, higiene y confort a personas en distintas etapas del ciclo vital, de acuerdo con principios técnicos y protocolos establecidos, brindando un trato digno, acogedor y coherente con los derechos y deberes del paciente.</p> <p>Mención Enfermería.</p> <p>OA 1: Realizar acciones de apoyo al tratamiento y rehabilitación de la salud a pacientes pediátricos y adultos, ambulatorios y hospitalizados</p> <p>Mención Adulto Mayor.</p> <p>OA 4: Atender al adulto mayor en situaciones de emergencia y accidentes, aplicando técnicas de primeros auxilios y protocolos establecidos. OA 6: Atender las necesidades de higiene y confort de las personas adultos mayores durante su permanencia en establecimientos de larga estadía o domicilio.</p>	<p>OA 1: Leer y utilizar esquemas, proyectos y en general todo el lenguaje simbólico asociado a las operaciones de montaje y mantenimiento de redes de telecomunicaciones.</p> <p>OA 3: Instalar y/o configurar sistemas operativos en computadores o servidores con el fin de incorporarlos a una red LAN, cumpliendo con los estándares de calidad y seguridad establecidos.</p> <p>OA 4: Realizar medidas y pruebas de conexión y continuidad de señal – eléctrica, de voz, imagen y datos– en equipos, sistemas y redes de telecomunicaciones, utilizando instrumentos de medición y certificación de calidad de la señal autorizada por la normativa vigente.</p>
NIVEL 2	NIVEL 2	NIVEL 2
<p>OA 7: Atender a clientes internos y externos de la empresa, de acuerdo con sus necesidades y demandas, aplicando técnicas de relaciones públicas, de comunicación oral y escrita, en forma presencial o a distancia, vía teléfono, fax, correo electrónico u otro medio.</p>	<p>Plan Común</p> <p>OA 2: Medir, controlar y registrar parámetros de salud de los pacientes, como peso, talla, temperatura, signos vitales y presión arterial, aplicando instrumentos de medición apropiados</p>	<p>OA 5: Instalar y configurar una red de telefonía (tradicional o IP) en una organización según los parámetros técnicos establecidos.</p>

Fuente: Elaboración propia, en base a información compartida por Docentes TP.

Los docentes coinciden en que la priorización curricular tomó lo específico de cada especialidad, de cada módulo, sin considerar lo transversal. Incluso presentaba el mismo objetivo para varios módulos distintos. Destacó dentro de este plan curricular, una menor cantidad de contenidos, direccionando lo que suponía el Mineduc, debían manejar los estudiantes, para enfrentar exitosamente la práctica profesional. A juicio de los involucrados, esa situación mermaba la formación de las competencias profesionales de los estudiantes, por lo que diseñaron una hoja de ruta, en donde enfatizaron la necesidad de complementar los saberes que el Mineduc había dejado fuera de la priorización.

Nosotros de forma particular nos sentamos a conversar e hicimos una carta de navegación, por decir así, que es lo que consideramos que debían saber los chicos al momento de salir. Entonces con eso nosotros nos enfocamos en toda esa gran área, porque te presentaba los mismos objetivos para muchos módulos, de ahí nosotros separamos y distribuimos por módulos de acuerdo con lo que el mundo laboral requiere. (Docente TP, Contabilidad)

En el 2021, tuvimos que acortar las unidades y los módulos. A pasar menos contenido y enfocarnos a lo que le iba a servir a los alumnos para ir a la práctica. (Docente TP, Atención de Enfermería)

El currículum actúa como una estructura que declara el detalle de cada especialidad, de lo que se espera de la formación TP, en este caso, de ahí el impacto de su priorización. La emergencia de la virtualidad ponía acento en otras limitaciones que se desprendían de la decisión del MINEDUC.

En un sistema online era obvio que muchas cosas que requieren de presencialidad no se iban a hacer definitivamente (...) el armado de algo, no lo íbamos a poder hacer, o la configuración de algo, no la íbamos a poder hacer, o el manejo de alguna herramienta o algún equipo, sencillamente no lo iba a hacer. (Docente TP, Telecomunicaciones)

La falta en el uso de Talleres, en su espacio más práctico, se terminó convirtiendo uno de los puntos más débiles de la experiencia TP en pandemia, de la mano con el limitado desarrollo y alcance de competencias profesionales, producto de la reducción curricular de cada módulo de Especialidad.

**2.2. Clima de Aprendizajes.** Se contempla la letra B del Marco de la Buena Enseñanza (MBE, 2020), referida a la Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: “Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (CPEIP, 2020, p. 9). La calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. Adquieren especial importancia las expectativas de los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes, “así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano” (CPEIP, 2020, p. 10). Dentro de este dominio, se destacan las interacciones que ocurren en el aula, dado que los aprendizajes son favorecidos cuando se desarrollan en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas, compartiendo normas constructivas de comportamiento. Es en este sentido, que un buen clima de aprendizaje, organizado y enriquecido, invita a indagar, compartir y a aprender (CPEIP, 2020, p. 10).

Las clases virtuales pusieron trabas al trabajo participativo y colaborativo entre estudiantes. La asistencia era aparente y la cámara apagada una excusa más que recurrente. Ausencia de control parental, falta de autonomía y el deber de cumplir con otros quehaceres de índole doméstico, sumaban al abanico de impedimentos para conectarse y participar en clases. Sin embargo, en el plano afectivo se fue convirtiendo en un factor de encuentro y relajación de las tensiones, detrás de pantalla.

Pues yo te puedo decir que aprendí a conocer a mis alumnos, a cada uno le conocía hasta la voz (...) Entonces, cuando yo los conozco recién en Cuarto Medio (2021), yo ya conocía las voces de ellos, conocía los nombres, pero no tenía plenamente identificada la cara. Pero además se crea un lazo distinto. Hoy, no sé si será así, pero los chiquillos se motivan cuando tú les demuestras cariño. (Docente TP, Atención de Enfermería)

Porque esto es trabajo colaborativo, cuando tu instalas algo, mínimo tres. Hay un trabajo colaborativo, el trabajo de laboratorio, el técnico en mantención, instalación, reparación, diagnóstico, revisión, siempre en el mundo laboral nunca va a estar solo, y si estás solo estás solo es por un rato, porque alguien va a ir a revisar o alguien lo va a tener que ayudar, entonces yo creo que eso no se logró. (Docente TP, Telecomunicaciones)

El clima de aprendizajes distaba mucho del control docente y de las posibilidades de participación del estudiantado. La motivación constante por alcanzar la autonomía de los estudiantes, la interrupción permanente en el entorno ambiental, sumado a las labores de la cotidianidad doméstica, dejaban un amplio margen de incertidumbre e improvisación.

No era tan solo por ocuparse de tus clases, de tu alumno, de tus apoderados, sino del entorno que nos jugó en contra de estar en la casa, trabajando desde la casa, tener que estar preocupado y no tan solo a mí me pasó como mujer (...), mi esposo también estaba haciendo clases desde ahí y teníamos que turnarnos ¿y a donde voy a hacer clases? ... y ahí en la pieza, después me voy a la otra pieza, porque acá están metiendo bulla, así era que, por aquí, por allá, que estoy un poco con el computador, un montón de cables ...y era un constante correr, correr, correr todo el día. No era sólo de 8 a 5 de la tarde, era más. (Docente TP, Atención de Enfermería)

**2.3. Características de los Estudiantes.** Se consideró el alto grado de vulnerabilidad de los estudiantes (92%), en tanto riesgo de deserción escolar, fragmentación familiar y precariedad económica (Inspector General de Enseñanza Media, agosto, 2020), sumado a los problemas de conectividad y falta de equipamiento tecnológico (Resultado de Encuesta, abril, 2020).

Una marcada dolencia económica, desde la obligada cesantía de los padres, el aglutinado regreso del grupo familiar a casa de los abuelos, la precariedad del espacio habitacional, quedarse al cuidado de hermanos menores, sumado a los problemas de conectividad (27,4%) y la falta de computador en el hogar (55,9%), según Encuesta aplicada (2020), caracterizaron a un número importante de los estudiantes del establecimiento.

No era la motivación, sino que era la falta de recursos. Tenía una chica, que me llenaba el corazón, vivía en una parte rural y trabajaba con su papá en la feria. Cuando estaba en la casa se tenía que acercar a una cerca con el vecino, para que le diera internet. Entonces, ella no estaba en la casa del vecino, sino que se acercaba a la propiedad del vecino para que llegara el internet y otras veces ella iba a feria con las papas y cuando tenía clases, se quedaba dentro del camión o camioneta, no sé, porque yo veía y no le iba a preguntar qué vehículo, pero tú veías que estaba dentro de una cabina del vehículo haciendo la tarea, mientras tenía la clase ella paraba de sus ventas, de ir a ayudar a los papás. Después esta niña, terminado, ya se fue a hacer la práctica y le fue súper bien, está estudiando. (Docente TP, Contabilidad)

Esta situación contrastaba con otros estudiantes que, por la hora de conexión, temprano en las mañanas, simplemente no lo hacían. En este tipo de situaciones se evidenciaba la falta de control parental. Hay que considerar que el año 2020 fue de aprendizaje para docentes y estudiantes. Durante el primer semestre del año 2021, la experiencia de la virtualidad fue haciendo visible una panorámica muy distinta.

En el 2021 no había que obligar a nadie. Yo recuerdo que no teníamos que obligar al chico para que se conectara, no teníamos que obligarlo a encender la Cámara, no tenías que obligarlo a participar, todo lo contrario, era un chico que estaba deseoso de aprender, no solo de contabilidad, sino que también de la vida. (Docente TP, Contabilidad)

**2.4. Planificación de clases.** Se considera el dominio A del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2020) referido a la Preparación de la enseñanza. Los criterios de este dominio se refieren, a la disciplina que enseña el profesor o profesora y a los “principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre” (CPEIP, 2020, p. 9). Especial relevancia adquiere el dominio, por parte del profesor o profesora, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por el marco curricular, “entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual” (CPEIP, 2020, p.9). La planificación de clases evidencia las competencias pedagógicas, el conocimiento de los alumnos, el dominio de los contenidos que se enseñan y el diseño, selección y organización, de las estrategias de enseñanza y evaluación que serán aplicadas.

En un primer momento (2020), se optó por parte de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), la realización de tutorías, dejando el espacio de libertad para ocupar el soporte más cercano (mail, videos, Whatsapp, entre otros), para dar apoyo a las guías de aprendizaje que elaboraban los docentes. Paralelamente en abril del 2020 y abril, mayo y agosto del 2021, se abrieron los Talleres durante las tardes, a modo paliativo a la falta de prácticas en cada una de las tres especialidades. Esta situación obligaba al diseño de una planificación de clases muy acotada, respondiendo a las prácticas y saberes que entraban en juego desde la virtualidad y ocasional presencialidad.

La planificación, yo creo que más que nunca ayudó a eso, a poder responder a un a un tema de la virtualidad. Siempre sirve la presencialidad obviamente, pero cuando tú tienes menos tiempo, porque la hora era más reducida, incluso se les dio prioridad a algunos módulos, para poder salir del paso (...), la planificación tenía que ser bien acotada, trabajando con las priorizaciones curriculares, te obligaba a que ese tiempo lo aprovechará al máximo, si es que querían lograr el objetivo. (Docente TP, Telecomunicaciones)

Normalmente lo conversamos hasta altas horas de la noche y vamos viendo qué necesitan los chiquillos. Veamos que les falta esto en la práctica, esto no lo han visto, ¿veámoslo? Imagina a alumnos de tercero medio, que después pasaron a cuarto, que tenían que retomar esos contenidos que no habían visto el 2020. (Docente TP, Atención de Enfermería)

Se hizo necesario considerar estrategias de aprendizajes que respondieron a la premura del tiempo y a la posibilidad efectiva de los estudiantes, de desarrollar las actividades propuestas por los docentes.

Dentro de eso tratamos de planificar actividades, más que toma de apuntes o contenido. Entonces se entregaba una guía escrita, la que trabajamos en clase (online 2021), sin que los niños tuviesen que estar escribiendo cosas, sino que más que destacando o tomando apuntes, trabajo hartito con el mapa conceptual, para poder ir armando parte del conocimiento específico que necesitamos y lo del trabajo en equipo. (Docente TP, Contabilidad)

Como se aprecia, la priorización curricular se vio plasmada en la emergencia de planificar conforme a la premura del tiempo y posibilidades de los estudiantes, en procura de alcanzar una preparación profesional, arriesgada por las falencias de contenidos curriculares y el desarrollo de habilidades necesarias para el quehacer profesional.

**2.5. Evaluación.** A partir del Decreto 67 (2018), la evaluación adquiere un carácter formativo, informado y de proceso. Se define como las acciones lideradas por profesionales de la educación “para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (2018, p. 2). El proceso de evaluación podrá usarse de manera formativa o sumativa. Tendrá un uso formativo cuando se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los alumnos, a modo de evidencia del desempeño de los estudiantes, desde donde se “interpreta y usa por profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (2018, p. 2), incluyendo, según su Artículo 9º, la cantidad de calificaciones y las ponderaciones utilizadas para calcular la calificación final del período escolar adoptado (semestral o trimestral) y de final de año de una asignatura o módulo, el cual debe ser “coherente con la planificación que realice el profesional de la educación, considerando para ello argumentos pedagógicos, acordados con el jefe técnico-pedagógico, siendo informados con anticipación a los alumnos” (2018, p. 4). En el plano evaluativo la virtualidad en un primer momento (2020), cambió el panorama acostumbrado, pero no fue un obstáculo. Se planificaron presentaciones orales desde casa, videos de cómo se hacían los procedimientos de enfermería y telecomunicaciones, enviados vía WhatsApp y/o mails, simulaciones de auditorías de libros contables e incorporación del error como posibilidad de aprendizaje, entre otros. A comienzos del año 2021 hizo su arribo la plataforma Classroom, la cual permitió mantener un contacto más fluido con los estudiantes, dado que permitía crear clases por curso y subir el material necesario para cada Especialidad, permitió sistematizar las clases online y la aplicación de pruebas y actividades individuales y/o grupales. La aplicación de Formularios Google, lograba aliviar la carga laboral de revisión de los docentes y facilitaba en la inmediatez de los resultados, agilizando la entrega de información sobre el nivel de logro de las y los estudiantes.

En un momento te dijeron “mira las pruebas son online”, lo tuvimos que implementar y eso lo considero muy positivo, en términos de cómo agregamos tecnología en nuestro quehacer docente. (Docente TP, Telecomunicaciones)

El desafío consistía en ir normalizando el uso de la videoconferencia como parte del aprendizaje.

El alumno que no ingresaba a la clase no hacía el ejercicio y a la otra clase no podías hacer nada. Entonces eso te lleva a reforzar el que hagan algo, lo revisamos y está bueno ¡felicitaciones, súper bien!, o no profe, me equivoque en esto, bien ¿encontraste el error?; entonces hiciste la auditoría súper bien. Ellos van creciendo contigo, con la clase se va perdiendo el miedo, los chicos van participando y aunque se equivoquen. (Docente TP, Contabilidad)

Yo les pedí videos midiendo la presión a algún familiar y explicando la técnica de medición de la presión arterial, paso a paso. Entonces se ponía el video paso 1 hago esto, paso..., y salieron unas cosas espectaculares. Nos apoyamos en videos pedagógicos, que tú puedes buscar en YouTube, que son hechos por las universidades que dictan la carrera de enfermería, son videos con Fantomas, donde te van explicando, te dicen primero el objetivo de la técnica, los materiales de la técnica, luego el paso a paso (Docente TP, Atención de Enfermería)

Por otro lado, se enfatizó el ejercicio de la retroalimentación, como práctica formativa durante el periodo 2020 (mail) y 2021 (classroom). Si bien a modo de empatizar con las problemáticas de los estudiantes, se subió la nota mínima (1.1 a 2.0), esto no implicaba un relajo en la exigencia de participación y constancia.

Tratábamos de exigirles a los chiquillos dentro de lo que se podía. Nos pedían que fuéramos más blandas, los dejáramos, no fuéramos tan estrictas por el tema de la educación, el problema emocional que estaba pasando (Docente TP, Atención de Enfermería)

Otro desafío primordialmente estaba en romper la incertidumbre que provocaba la falta de práctica, del uso de Talleres de Especialidad y del desarrollo de una actitud proclive a la disposición a trabajar en equipo, como se esperaría en un ambiente laboral futuro. Este último aspecto, al parecer, no se logró del todo.

No existió el trabajo grupal, lo que se evaluó fue lo que era lo cognitivo yo diría, o sea el conocimiento del cómo se tenía que hacer y hasta ahí llegó. Como tengo que hacer, cómo se mantiene, cómo se usa una herramienta. Pero de ahí a usarla, eso no pasó. Entonces evaluamos la competencia, pero no la habilidad. (Docente TP, Telecomunicaciones)

### *3. La Educación Virtual como Ecosistema*

Según Islas Torres (2020), los sistemas digitales en el mundo educativo introducen cambios que modifican el centro de poder entre quien enseña y quien aprende, favoreciendo al segundo ya que está enfocado en los aprendizajes y en los procesos de construcción de conocimiento que irrumpe sobre la lógica tradicional, abriendo paso al uso de internet y las redes lo cual implica cambios a nivel estructural (Isla Torres, 2020). El potencial de internet es que se trata de un entorno donde se dinamiza la expresión creativa y comunitaria, dando poder al ecosistema para combinarse y reconstruirse a partir de la participación de los usuarios (De León, 2015, citado por Isla Torres, 2020). Es así como, la educación remota o a distancia (virtual) aumentó la demanda por la utilización, uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación (Mineduc, 2021). Siguiendo a Gallardo (2020), las relaciones profesor-estudiante y entre estudiantes, se trasladaron al espacio virtual a través de videoconferencias, o implementando “estrategias de trabajo como guías de autoestudio que distribuyeron físicamente, o por otros medios digitales asincrónicos como WhatsApp. Muchas maestras y maestros tuvieron que sobreponerse a su falta de habilidades tecnológicas” (Gallardo, p.2). Las redes sociales, por su parte, permitieron que los docentes “intercambiaran tareas y retroalimentaran a sus alumnos con tecnologías no convencionales en educación, como Facebook o WhatsApp” (Gallardo, p.3).

Algunos estudios dan cuenta de la necesidad de incluir en la formación inicial docente cursos “que respondan a las necesidades de quienes han tenido poca o nula formación para el trabajo con medios digitales” (Dussel, Ferrante y Pulfer 2020, pág. 3), considerando que lo digital es una parte central de nuestras condiciones de existencia y que atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos en esta época (Sadin, 2017; Dussel y Trujillo, 2018). Dussel (julio, 2020), insiste que se debe enseñar más sobre los medios digitales, “sus lógicas de programación, su arquitectura, sus lenguajes estéticos, y sobre lo que eso produce en las formas de producir y de circular los saberes” (2020, p.16). De este modo, en contexto de pandemia, con la irrupción masiva de la virtualidad educativa, se ha hecho imprescindible el uso y manejo de plataformas y herramientas digitales, como tecnologías de la información y comunicación (TICs), posibilitando la continuidad y actualización del sistema escolar en su conjunto.

Para abordar este campo de experiencia se utilizan tres subcategorías de análisis, que irán adquiriendo cuerpo de contexto, con los testimonios docentes.

**3.1. Conectividad y Equipamiento Tecnológico.** Esta subcategoría emerge del resultado de una Encuesta aplicada en abril del 2020, en donde se apreciaba que tanto la conectividad, acceso y calidad de Internet, presentaba casi un 30% de déficit en los hogares de los estudiantes; y la falta de computadores, a nivel domiciliario, sobrepasaba el 50%. Los problemas de conectividad y calidad de la señal de internet, fue un factor que afectó el proceso escolar a distancia. Esto se evidenciaba, en un primer momento (2020), tanto en el reenvío de guías y trabajos (vía mail), como en el uso de la plataforma ZOOM (gratuita), Meet, Google Sites y el sitio Portal de Recursos (página web del colegio), a partir del segundo semestre del mismo año.

El encargado del área de TICs del Establecimiento señala que la dificultad de acceso virtual se abordó con la entrega de 60 unidades de chips, a partir del segundo semestre de las 2020 y 160 unidades durante el primer semestre del año 2021, siguiendo el criterio del nivel de vulnerabilidad de los estudiantes. En este mismo periodo (2021), se distribuyeron computadores portátiles (Notebook) y tabletas digitales a los docentes, atendiendo que la velocidad y capacidad física de los equipos, condiciona la fluidez de la señal y la operatividad virtual, durante el desarrollo de clases a distancia (En Entrevista, junio, 2022).

Al parecer, la premura de adaptarse, como posibilidad de dar continuidad a la formación profesional TP, otorga ciertos silencios a las medidas abordadas a nivel institucional. En la retina de la memoria más inmediata, la mejora en el acceso a Internet emerge como un salvavidas en el proceso. El equipamiento tecnológico, sumado a la calidad de la señal de Internet, condicionan la construcción de un ecosistema educativo virtual. Una vez que se logra medianamente saldar esta barrera, el camino de accesibilidad para docentes y estudiantes sea hace más expedito.

**3.2. Uso de Plataformas, herramientas digitales y Redes Sociales.** Las plataformas digitales son herramientas accesibles por medio de Internet que permiten la ejecución de varias aplicaciones o programas cuyas funciones satisfacen distintas necesidades o resolver diferentes tipos de problemas utilizando menos recursos. Ejemplos de ellas son Zoom, Meet y Youtube. Por su parte, las herramientas digitales son paquetes informáticos que están en las computadoras, o en dispositivos electrónicos como celulares y tabletas, entre otros. Tienen el fin de facilitar las tareas de la vida cotidiana y se pueden clasificar según la necesidad que tenga el usuario. Destacan Videos, Software de Office, Audios, entre otros. Por último, las Redes Sociales son un tipo de mensajería instantánea, que permiten la entrega de mensajes a tiempo real. Destacaron en su uso y manejo los correos electrónicos, WhatsApp e Instagram. Estos dos últimos como medios de comunicación inmediata, directa, masiva y eficiente, en cuanto a su recepción y respuesta.

Un punto de confluencia en la experiencia docente TP, es que no hubo una real innovación, sino primordialmente una adaptación, tomando y aplicando las herramientas disponibles en la Red. La improvisación y creatividad desplegada durante el primer semestre del 2020, abrió paso a la coordinación necesaria y obligada, de acordar una línea de trabajo en la virtualidad. El uso de mails para el envío/reenvío de material y actividades, fue complementada con el uso de las plataformas Zoom, Meet y Classroom, respectivamente (2020-2021). El desafío se tornó en convertir la videoconferencia en parte del aprendizaje.

No solamente como un oyente, si no que ellos también sean partícipes de esto, porque en el caso de Contabilidad, nosotros hacemos el ejercicio, pero también hay que revisarlo, porque no es solo escuchar y tomar apuntes (Docente TP, Contabilidad)

Cambió la forma de trabajar del profesor (...) A sí obviamente, el Google Meet, el Zoom, fueron las primeras plataformas para poder reunirse a distancia. Esas son las más valiosas de todas, porque sin eso no habría habido nada, porque tú no te unes por Classroom, te unes por Zoom, por Meet. (...) Después todo el mundo estaba conectado por Zoom, entonces esa opción fue la que mantuvo el sistema. (Docente TP, Telecomunicaciones)

Un reconocimiento de las plataformas como condición de posibilidad para conectarse y dar continuidad al proceso formativo. Resuelta la conectividad, en parte, aún quedaba por abordar la falta de uso práctico de los Talleres de Especialidad. En esa área, las herramientas digitales sirvieron de soporte. El recurso audiovisual (videos), complementaba las clases, se subía como material de apoyo, a través de WhatsApp, Instagram o mails, convirtiéndose en un medio de representación a distancia, de las habilidades requeridas por un trabajo presencial efectivo, de un paso a paso requerido.

Yo recuerdo que hicieron el video haciendo hechuras, horas de cama y filmar haciendo su propia cama, vestidos de enfermería. (Docente TP, Atención de Enfermería)

Dependiendo de la naturaleza de cada Especialidad fueron las practicas diseñadas, aplicadas y evaluadas, a través de las distintas herramientas digitales disponibles. El recurso audiovisual marcaba la pauta en el plano procedimental, propio en el desarrollo de habilidades TP. Sin embargo, las fricciones en el uso y manejo del lenguaje digital apresuraron a los docentes a desarrollar las competencias en el manejo del universo disponible. Esta situación permitió el arribo ocasional, de las brechas intergeneracionales, entre docentes y estudiantes, en un campo de exploración de saberes poco conocidos, aunque diferenciados, para ambos sujetos.

**3.3. Brecha o Cruce Intergeneracional.** Según Winocur (2014), el uso de las TICs ha dejado de manifiesto una distancia generacional operativa en el uso de las TICs, en donde los adultos (mayores de 40 años) intentan una suerte de “domesticación de la computadora”, apresados por la demanda persistente de un manual de apoyo que le indique los pasos a seguir, inundados por una iconografía digital desconocida. Esta situación generaría un antes y un después en su propia biografía. Los jóvenes, por su parte, resuelven solos, o consultándole a un amigo en la red, no se complican por la simultaneidad operacional, reaccionan con agilidad deportiva, frente a las emergencias online de la simultaneidad de un presente constante: “mientras los adultos invierten muchas energías en controlar la incertidumbre y minimizar los riesgos, los jóvenes las invierten en ampliar sus horizontes y trascender sus circunstancias con una apertura total a la novedad” " (Winocur, p.19). Los jóvenes se acoplan de forma natural a las TICs, porque constituyen un pilar fundamental en la naturaleza de sus formas de socialización, por ello no se diferencia el tiempo de “uso” del “no uso” de ellas, forman parte de su día a día. A diferencia los adultos, que, a falta del dominio práctico y simbólico del lenguaje digital, computadoras y la red, tratan con recelo crítico, ocultar la inseguridad que le provoca su falta de control (Winocur, 2014). En el ámbito

doméstico y escolar, se puede producir un "fenómeno de inversión de la autoridad" (Gros Salvat, 2000, citado por Winocur, 2014, p.20), donde en estos lugares que funcionan bajo códigos morales y normativos, la autoridad jerárquica de padres y docentes, terminan siendo cuestionados por su insuficiente conocimiento tecnológico, produciendo una falta de legitimidad y pertinencia en sus saberes. La virtualidad educativa fue repentina y forzada por la pandemia, en donde sin mayor experiencia ni planificación, el profesorado ha debido dar continuidad a las demandas de logro de aprendizajes, manteniendo el calendario escolar, pero en nuevas condiciones, con estudiantes que apenas pudieron conocer presencialmente (Salas, Santander, Precht, Scholten, Moretti y López-López, 2020). Sin embargo, en el contexto actual, la emergencia de darle continuidad al proceso educativo da cuenta de búsquedas pedagógicas de emergencia, por parte de las y los docentes, cómo generar estrategias para mantener la interacción social y motivación de sus estudiantes, considerando las propias trayectorias docentes en términos de su cercanía y confianza con las TICs (Villalobos, 2021, citado en López, Manghi, Melo-Letelier y otros, 2021, p.3). Esto evidencia la necesaria adaptación del quehacer docente, a las particularidades de la virtualidad, considerando la emergencia del tiempo, conocimiento y habilidades.

Yo creo que nosotras no tuvimos tiempo para decir todavía no entiendo, tuvimos que aprender sí o sí. (Docente TP, Atención de Enfermería)

Fue un cambio que no se esperaba, todo lo que se hacía en ese minuto era como un tiempo de estudio (...) Ahí hubo un periodo de adaptación, mucho más fuerte por parte del profesor, de pasar a otra forma de hacer la clase. Los alumnos no creo que hayan tenido tanto problema, estaban más habituados. (Docente TP, Telecomunicaciones)

Desde la virtualidad, hasta la asistencia de los estudiantes se ponía en duda. Con la cámara apagada, los espacios de control reclamados por los docentes se desdibujaban en la obligada confianza que firmaba el nombre de cada estudiante, reconocida por la aplicación de la extensión Lista de Curso de Meet, que los avalaba. Por otro lado, en el plano de la apreciación temporal, la inmediatez cobraba protagonismo.

Creo que la diferencia o la brecha, son los tiempos. Ellos quieren ingresar los datos al software contable, por ejemplo, apreté un botón y que salga el resultado. No pues si la cosa no es así, son procesos, como tú hiciste el proceso en el papel, no es que vas a ingresar tu nombre y te va a salir el pago de la liquidación. Quieren todo inmediato, quiere todo con la rapidez que descargo un video tik tok. (Docente TP, Contabilidad)

El aprendizaje como proceso, en una escalada de apropiación de conocimientos y paulatino desarrollo de habilidades TP, se veía apresurado en un escenario virtual que abogaba, desde la apreciación estudiantil, por la exigencia del acierto o de la corrección rápida, ojalá inmediata, medida con una suerte de cronómetro juvenil con la hora adelantada. Por ello, La colaboración entre docentes, en el manejo de plataformas y herramientas digitales se fue tornando en un ejercicio prioritario. Primero,

como una práctica que intentaba recrear los aspectos propios de la presencialidad (objetivos por clases, toma de asistencia, evaluaciones, etc.), para luego atender las múltiples posibilidades e imprevistos que se escaparan del manejo docente y lo pudiera dejar expuesto a la buena voluntad de los estudiantes.

Por ejemplo, a mí se me muteaba el micrófono, ¿qué hago? -y los chicos- “Profe, mire, apriete el control “d”; ¡pero me voy a salir de la clase! Es decir, que ellos te estaban poniendo a prueba: “profe mire, pruebe con tal y cual tal botón, con este otro se va a proyectar más grande, se va a escuchar el audio”. Creo que todos desde un punto de vista aprendimos de ellos y ellos aprendieron de nosotros. (Docente TP, Contabilidad)

El trabajo de coordinación entre docentes se fue apreciando desde el ámbito cotidiano, al más técnico, referido a compartir experiencias y posibilidades de mejora en la implementación de la educación a distancia.

Creo que sirvió bastante, porque nos unió, a pesar de la distancia en la virtualidad, creo que fue cuando estuvimos más juntos, porque nos obligó a conocernos, a conversar, a ver estrategias académicas, estrategias de control de curso, manejo de habilidades informáticas. No hubo una capacitación directa, sino que fue un trabajo en conjunto donde cada uno aportó lo que más sabía. (Docente TP, Contabilidad)

Nosotros no teníamos tanta relación con las otras áreas de TP, pero se toma como algo súper rico, porque empezamos a trabajar de la misma forma, hasta evaluar de la misma forma, incluso casi en fechas muy similares. (Docente TP, Atención de Enfermería)

El manejo del tiempo de usos y espera, las formas de interacción y validación social, de quien observa, escucha y atiende, responde a una dinámica distinta, propia de la comunicación asincrónica, a la que los docentes y apoderados poco habituados, tuvieron que adaptarse.

Muchos de los chicos les enseñaban a los papás cómo conectarse en teletrabajo Los papás, cuando se hizo reunión, por ejemplo, yo les mandaba invitación a los alumnos a través del correo, para que los papás se pudieran conectar. (Docentes TP, Telecomunicaciones)

#### ***4. Perfil de Egreso Técnico Profesional***

La Formación Diferenciada Técnico Profesional (FDTP), “ofrece a las y los estudiantes de Educación Media, la oportunidad de desarrollar aprendizajes en una determinada especialidad; permitiéndoles posteriormente obtener el título de técnico de nivel medio” (Mineduc, 2015a, p. 5). Este proceso formativo posibilita el acceso al mundo laboral o la continuidad de estudios superiores, considerando sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales. Las Bases Curriculares de la FDTP definen para cada especialidad un contexto laboral y un conjunto de OAs a lograr al término de los dos años de formación. “Estos objetivos configuran el perfil de egreso, que expresa lo mínimo y fundamental que deben aprender todas y todos durante este período” (Mineduc, 2015a, p. 6).

Los OAs se agrupan en dos categorías: “la primera alude a las competencias técnicas propias de la especialidad, y de la mención cuando corresponda y la segunda se refiere a los Objetivos de Aprendizaje Genéricos (OAG) de la formación técnico profesional” (Mineduc, 2015a, p. 6), los cuales son comunes a todas las especialidades. Entre estos últimos destacan: comunicarse oralmente y por escrito con claridad, utilizando registros de habla y de escritura pertinentes a la situación laboral y a la relación con los interlocutores; Leer y utilizar distintos tipos de textos relacionados con el trabajo, tales como especificaciones técnicas, normativas diversas, legislación laboral; Realizar las tareas de manera prolija, cumpliendo plazos establecidos y estándares de calidad; Trabajar eficazmente en equipo; Tratar con respeto a subordinados, superiores, colegas, clientes, personas con discapacidades, sin hacer distinciones de género, clase social o etnias; Manejar tecnologías de la información y comunicación para obtener y procesar información, entre otras (Mineduc, 2015a).

En procura de apreciar la formación del Perfil de Egreso TP del periodo 2020-2021, se recurrió a dos subcategorías de análisis. La primera se hace cargo de las particularidades de la Formación TP durante el periodo, y la segunda, intenta un plano comparativo entre la promoción 2020 y 2021.

**4.1. Perfil de Egreso TP en en contexto de virtualidad educativa.** Una de las principales preocupaciones de los docentes TP se relacionaba con la imposibilidad de adaptar a los estudiantes al mundo laboral, si no tenían actividad práctica. Primaba el conocimiento teórico que se desprende de cada Módulo de Especialidad, y los trabajos relacionados con presentaciones, videos y videoconferencias, en donde se podía evaluar la ejecución de un procedimiento médico específico, hacer el seguimiento de registros, cálculos y llenado de libros contables e instalación o configuración de sistemas operativos y electrónicos. Lo destacado en el desarrollo del Perfil de Egreso, en las tres especialidades, se relaciona con el desarrollo de habilidades blandas, primordialmente en el área de la comunicación oral y escrita. De forma circunstancial, el aspecto comunicacional cobró protagonismo.

Unos chicos que tú no le habías escuchado su voz, hicieron un material audiovisual tremendo; entonces le pedíamos si lo podemos mostrar, “no profe, quiero que lo vea solo usted”, ¡perfecto!; “Profe, lo puedo mostrar; sí profe veámoslo” (...) porque la comunicación también tenía que ver con lo que yo podía hacer desde atrás, la voz en off de un video. “¡Chiquillos, tenemos la guía, lea hasta el punto, vamos lea, lo escuchamos!” y leía. Entonces, creo que la cámara apagada, le sirvió para poder mostrarse, sin mostrarse. (Docente TP, Contabilidad)

Al precario trabajo colaborativo, en equipos, se sumaba el miedo natural a enfrentar las prácticas profesionales, situación que se fue transformando en el foco de atención durante el año 2020, al respecto de su promoción de egresados, lo cual movilizó un trabajo de contención emocional, por parte de los docentes, hacia el estudiantado y sus familias. El siguiente año, se incluyeron reuniones informativas con los apoderados, en agosto y septiembre del 2021, como un intento de dar tranquilidad al entorno familiar, respecto del futuro profesional de los egresados (Docente TP, Atención de Enfermería). En los meses de abril y mayo del 2021, las Especialidades de Contabilidad y Telecomunicaciones comienzan un plan piloto para el modo presencial.

Durante la jornada de la tarde se abrieron cupos presenciales de 20 estudiantes, e incluso se subdividían respetando un aforo máximo de entre 5 a 7 estudiantes, con intercambio semanal de docentes, para evitar contagios. En el caso de Atención de Enfermería, la situación era distinta, dado que el universo de estudiantes era mayor (2 cursos por nivel) sumado a la necesidad de evaluar el desempeño práctico, como principal requerimiento de la especialidad. A partir de agosto del año 2021, se indicó la apertura de los establecimientos educacionales, siguiendo el criterio “paso a paso” (Ministerio de Salud de Chile). En el establecimiento se consideró adecuado el régimen mixto, de doble jornada (mañana-tarde), considerando el aforo exigido en aula. En el plano pedagógico, en la jornada de la tarde se repetía el plan de acción de la jornada de la mañana. A partir de este plan de acción, la priorización curricular se tornaba insuficiente para los requerimientos de Egreso, pero al tiempo permitía llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en el periodo virtual.

Le exigían al colegio que se enfocara en la priorización curricular, al pesar de que podríamos haber pasado los módulos igual, de la misma manera que lo hacemos presencial, porque ya estamos ordenados, con los horarios de clases y teníamos que seguir enfocando el segundo año, 2021, en la priorización curricular, de la misma manera que lo hicimos en el 2020.

Durante todo el tiempo que nosotros hicimos las clases virtuales, siempre pusimos el énfasis en que era muy importante la teoría, porque apenas tuviéramos la oportunidad, íbamos a explotar la práctica. Y eso fue lo que pasó el segundo semestre (2021), cuando ellos volvieron en agosto. (Docentes TP, Atención de Enfermería)

**4.2. Aspectos comparados de egresados 2020-2021.** Es importante señalar que la promoción de estudiantes egresados el año 2020 vivieron la experiencia presencial en tercero (2019) y a distancia el siguiente año, a diferencia de la promoción 2021, quienes solo experimentaron la presencialidad el segundo semestre de ese mismo 2021. Desde esta consideración, cabe este rescate de la formación profesional TP. En primer lugar, hay un reconocimiento de la proyección académica de la generación 2020, en el plano de la inmediata continuidad de estudios de varios estudiantes del área de Contabilidad y Atención de Enfermería, a diferencia de la generación 2021, concentrada en general, en el campo laboral de cada Especialidad. Esto respondería al imperativo de la priorización curricular, que limitaba el foco de atención en la práctica profesional, sumado a la precarización económica que sufrió el entorno familiar de los estudiantes, al cabo de dos años de pandemia.

A diferencia de años anteriores, que casi todos querían continuar estudios, creo que esto los golpeó tan fuerte en la parte económica, que la familia no dio abasto para que pudieran estudiar, a no ser que fuera con becas. A diferencia del 2020, que casi todos siguieron una parte académica. (Docente TP, Contabilidad)

La generación 2021 además, vivenció los efectos del denominado “Estallido Social” en Chile, en donde a partir de la antesala de octubre del año 2019, movilizó una demanda social masiva, con protestas, incendios de estaciones del tren subterráneo,

bloqueos de calles, saqueos y destrozos a supermercados y multitiendas, manifestaciones en las principales avenidas y la periferia de las grandes ciudades, toma de establecimientos educacionales, entre otros (Salazar, 2019; Jiménez-Yañez, 2020), alterando el curso habitual de las clases presenciales. A partir de la quincena de marzo del siguiente año, además sufrió el encierro, resuelto por la determinación de cuarentenas preventivas.

Ellos no tenían el miedo a la práctica. Ellos se saltaron una etapa importante de su vida (...) Los chicos del 2021 no tuvieron calle, no hubo calle. Entonces ellos no tenían miedo a la parte profesional propiamente tal. Si no que el miedo estaba al salir a la calle y ese miedo también lo presentaban a sus papás: “profesora, ¿pero yo lo puedo ir a dejar?; Por supuesto, ¿pero no puedo ingresar a hacer la práctica con él?” (Docente TP, Contabilidad)

Los docentes TP coinciden en que imperó la responsabilidad de terminar el proceso, al pesar de los temores que subyacen a la sensación de una formación profesional que, al pesar del esfuerzo desplegado, pudo ser debilitada, apurada y priorizada.

La diferencia que veo está en valorar más lo que era una práctica profesional, a los alumnos que estuvieron en virtualidad, que a los alumnos presenciales. Te lo voy a decir con hechos. Por ejemplo, este verano (2022), se citó a quince estudiantes para la práctica profesional y aparecieron cuatro (Docente TP, Telecomunicaciones)

Finalmente, una vez egresados, se realiza un seguimiento de las prácticas profesionales de los estudiantes. El saldo es positivo, en cuanto a la formación profesional que ha permitido que se incorporen al mundo laboral, destacando los conocimientos adquiridos y las habilidades blandas de comunicación y respeto del espacio laboral, y de una buena disposición al trabajo en equipo, de quienes terminaron el proceso.

## **Síntesis de Resultados y Conclusiones**

La relación cotidiana del espacio escolar ha enfrentado grandes retos en contexto de Pandemia Covid-19. Al plano estructural, como sistema educativo, se fueron adhiriendo situaciones emergentes, desde la desigualdad material-tecnológica al deterioro de la salud emocional y comunitaria, en donde la presencialidad escolar jugaba un rol protagónico en la construcción de lazos afectivos (Gallardo, 2020). La virtualidad educativa fue generando una nueva domiciliación de la escuela (Dussel, julio, 2020), en donde el espacio habitacional y una pantalla de computador, en el mejor de los casos, se ha transformado en evidencia de la capacidad de adaptación y experticia en el uso de plataformas e instrumentos digitales, atendiendo la estrategia docente de evitar la monotonía y darle continuidad al proceso formativo. Estas formas de enseñar se han constituido en el repertorio de acciones, en donde los estudiantes se convirtieron en protagonistas de las rutinas escolares, en un escenario en donde ni siquiera se tiene la certeza, de lo que sucede al otro lado del anonimato virtual.

Los docentes TP, en tanto adultos, se vieron obligados a la aventura de olvidar por un momento, la pauta disciplinaria que acostumbraba a guiar su desempeño (Winocur, 2014). Lo paradójico de este proceso de rutinización es que adquiere un carácter transitorio, circunstancial, perfectible y a veces desechable, que desdibuja la seguridad ontológica (Altamore, 2012), como sentimiento de confiabilidad arraigado en el quehacer docente. Como señala Lacourse (2009), la falta de rutinización puede interferir negativamente en el desarrollo de una clase, por ello los Docentes TP enfatizan que fueron perfilando sus rutinas diarias, en un quehacer cotidiano que consideraba la relación afectiva con los estudiantes, la preocupación por su salud y la de su familia, los problemas económicos que los aquejaban, los contagios, la ausencia y el desapego familiar. Emerge de este modo un sello institucional que permanecía en latencia, y que circunstancialmente fue ubicando al docente en un plano parental, de contención y referencia. A esto se sumó, la eficiente gestión institucional en plano del apoyo económico y tecnológico, que temprana y paulatinamente, fue entregando los insumos necesarios (Rieble, Viteri, Vásquez y Arias, 2020) , en consideración a la alta tasa de vulnerabilidad del estudiantado.

En el plano curricular se advierte que la priorización propuesta por el Mineduc (Mineduc/Uce, 2020) fue arbitraria, dejando fuera parte importante de los Módulos que comprende cada Especialidad. El acuerdo de un plan de acción colaborativo permitió incorporar saberes teóricos y procedimentales, considerados necesarios en la Formación TP. La misma línea de acción fue seguida en la planificación de clases y el diseño de actividades y evaluaciones, que propiciara un buen clima de aprendizajes (CPEIP, 2020) y una retroalimentación oportuna (Decreto 67, 2018), considerando aspectos motivacionales, de empatía y confianza recíproca, en la emergencia de mantener la asistencia e interés estudiantil durante el proceso. Esto no significa, a juicio de los docentes TP, que la virtualidad no haya acrecentado las distancia en los aprendizajes.

Las plataformas digitales (Meet, Zoom, Classroom), en una relación virtual asincrónica fue contorneando un nuevo ecosistema (De León, 2015, citado por Isla Torres, 2020), en donde los Docentes TP frente a la premura del tiempo y la continuidad, se vieron en la necesidad de desarrollar un trabajo colaborativo (Ibarra y Barrera, 2020), de aprendizaje y actualización constante de saberes, que aparentemente dialogaban con mayor fluidez con los estudiantes, convertidos en usuarios (Gallardo, 2020).

El uso de herramientas digitales y las particularidades operativas y emergentes de la virtualidad educativa no evidenciaron una marcada brecha generacional entre docentes y estudiantes, por el contrario, puso en contacto a ambas generaciones, en un escenario compartido, necesario y en ocasiones, aprendido por ambos. Al parecer la brecha digital, ocupa un espacio distinto en el sistema educacional, que define la estrategia a seguir en el uso de plataformas y herramientas digitales, en la pertinencia procedimental y estética de producir y transmitir conocimientos (Sadin, 2017; Dussel y Trujillo, 2018), o al mismo tiempo, la voluntad de aprendizaje de los Docentes TP, posibilitó una actualización de saberes al ritmo que planificada sus clases diarias, promoviendo el apoyo generacional entre docentes e intergeneracional, con los estudiantes. En este punto se coincide en la experiencia TP, en que no hubo tiempo para dudar sobre la necesidad del uso del lenguaje digital, como única posibilidad de continuidad.

El proceso Formativo de un delineado Perfil de Egreso TP, no se vio mermado del todo en su desarrollo, al pesar de la nula experiencia práctica en Talleres de Especialidad de la generación 2020, y la presencialidad de solo un semestre de la generación 2021. El recorte curricular de mayo del 2020, la colaboración y creatividad docente se complementaron en la aventura de incorporar módulos desechados por la priorización curricular, enfatizando la necesidad de manejar las competencias técnicas propias de cada especialidad, en consideración a los aspectos procedimentales del hacer profesional (Mineduc, 2015a). Por otro lado, los Objetivos de Aprendizajes Genéricos (OAG) se lograron desarrollar en el plano de las habilidades comunicativas orales y escritas en el contexto laboral, realizar tareas de manera prolija, mantener un trato cordial, y el manejo de tecnologías de la información y comunicación para obtener y procesar información (Mineduc, 2015a).

La debilidad formativa se presenta en el ejercicio del trabajo colaborativo y en equipo, como en el desarrollo de habilidades prácticas y procedimentales, primordialmente en la generación 2020. En lo específico, la Especialidad de Contabilidad contaba con cierta experiencia, dada su cercanía con el área de administración y economía, en donde los softwares y plataformas digitales forman parte de un quehacer profesional actualizado, a diferencia de Telecomunicaciones, que requiere del uso de Talleres de Especialidad por la emergencia de instalar y mantener equipos, o Atención de Enfermería, por la atención directa de los pacientes, primordialmente en el caso de los Adultos Mayores.

Otro aspecto diferenciador es la escasa proyección hacia la educación superior de la generación 2021, más asentada en la mantención de una continuidad laboral, en la emergencia de apoyar económicamente a su grupo familiar. Esta situación da cuenta del alto grado de vulnerabilidad socioeconómica, como una de las principales características de los estudiantes del establecimiento.

La experiencia educativa y resultados del caso descrito aceleraron y otorgaron un lugar protagónico a la necesaria alfabetización y/o actualización digital, como requisito de abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto significa que los avances propiciados por la virtualidad educativa no pueden quedar fuera del aula presencial, en el plano de las prácticas pedagógicas. La formación TP, requiere de la autonomía, responsabilidad y capacitación digital permanente, por parte de sus docentes y estudiantes.

Se hace imperativo abrir paso a la incorporación de herramientas evaluativas en lo procedimental y el uso de plataformas comunicacionales, a modo de alcanzar una sincronía generacional y contextual, el área de Formación TP, en la perspectiva de un futuro desempeño laboral y académico de los estudiantes egresados. Esto requiere de un compromiso permanente entre docentes y el equipo de Gestión del Establecimiento, a modo de diseñar estrategias que contemplen la capacitación digital docente, la flexibilidad curricular y evaluativa, el trabajo colaborativo y la reflexión pedagógica, en relación con las prácticas en el aula y fuera de ella, incorporando a la comunidad escolar en su conjunto, como corresponsables de los sellos institucionales TP que se promueven.

Desde esta perspectiva, el manejo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), si bien se menciona dentro de los Objetivos de Aprendizaje Genéricos (OAG), sin embargo, su implementación efectiva tiene carácter emergente, en donde los Docentes TP se vieron en la obligación de usar y manejar los recursos necesarios desde Internet, para continuar con el proceso de formación profesional de los estudiantes. Un aprendizaje continuo, que en todo momento avala la capacidad generacional adaptativa de los Docentes TP, visto como un imperativo presente e inmediato, considerando aspectos motivacionales, curriculares y evaluativos, en procura de que la modalidad virtual no terminara afectando el Perfil de Egreso TP y la posterior inserción de las y los jóvenes al mundo laboral.

Por último, se visualiza la necesidad de contemplar la dimensión socioafectiva, como condición de un clima de aprendizajes que contemple el respeto, tolerancia, empatía y comunicación constante con el estudiantado, atendiendo que un alto porcentaje de los egresados se incorpora directamente al mundo del trabajo, en donde las habilidades blandas de comunicación y trabajo en equipo son consideradas primordiales para propiciar un buen clima laboral. Esto no significa que los conocimientos y habilidades específicas de cada Especialidad TP pierdan protagonismo, solo suma las actitudes a desarrollar, para un futuro desempeño profesional.

En la trayectoria narrativa de este trabajo se evidenció la capacidad de adaptación y resolución de problemáticas emergentes, por parte del cuerpo docente TP. Por ello, el contexto de pandemia COVID-19, no debe ser entendido como un mero paréntesis metodológico en el pedagógico, sino como una posibilidad de enriquecer la formación profesional de las y los estudiantes TP. La experiencia educativa en la formación Técnico-Profesional debe ser valorada y potenciada, más allá de un ejercicio pedagógico circunstancial.

En futuras investigaciones se podrán abordar otras experiencias docentes TP, que serían de mucha utilidad para ampliar la lectura sobre esta dimensión educativa, en conjunto con las particularidades de las experiencias docentes y estudiantiles TP, en procura de atender sus posibles afecciones y/o posibilidades de crecimiento profesional, durante el periodo de pandemia y post pandemia.

## Referencias bibliográficas

- Altomare, M. (2012). *El problema del cuidado: rutinización social y seguridad ontológica*. [presentación en papel]. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-072/592.pdf>
- Baptista, M., Fernández, C. y Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- CEPAL (mayo, 2020). *Informe especial COVID-19. El desafío social en tiempos del COVID-19*. <http://hdl.handle.net/11362/45527>
- CEPAL-UNESCO (agosto, 2021). *Informe COVID-19. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <http://hdl.handle.net/11362/45904>
- CPEIP (2020). *Marco para la Buena Enseñanza*. [www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf](http://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf)
- Curran, M., Fontdevila, C. y Tarabini, A. (2015). El hábitus institucional: una herramienta teórica y metodológica para el estudio de la cultura escolar. *Revista Tempora*, 18(1), 37-58. <https://core.ac.uk/download/pdf/132088956.pdf>
- Chávez Reinoso, J. P., Chávez Guevara, J. E., Flores Andino, V. M. y Guayanlema Chávez, I. G. (2021). Educación virtual en época de Covid-19: perspectiva de los educandos a nivel superior. *Horizontes. Revista De Investigación en Ciencias De La Educación*, 5(17), 59-76. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.159>
- Decreto 67 de 2018 [Ministerio de Educación de Chile]. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. 31 de diciembre de 2018. <http://bcn.cl/2epcg>
- Dussel, I. (julio, 2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI · DGES*, 6(10). <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/18585>
- Dussel, I., y Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(spe), 142-178. Epub 29 de janeiro de 2021. Recuperado em 02 de mayo de 2022. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000500142&lng=pt&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500142&lng=pt&tlng=es).
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Dussel I.(2020). La Clase en Pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE.
- Enrique, Ana Mª. y Barrio, E. (2018). *Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación*. <https://www.researchgate.net/publication/328018808>
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina: Virtuality and education in the time of COVID-19. An empirical study in Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Gallardo, Ana Laura (2020). Saberes docentes ante la pandemia. Tensiones y alternativas. *Perfiles educativos*, 42(170), es5. Epub 04 de febrero de 2021. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982020000400018](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400018)

- Hernández Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, (23), 187-210. <http://hdl.handle.net/11441/36261>
- Ibaceta Vergara, C. P. y Villanueva Morales, C. F. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje: variables que inciden en las prácticas pedagógicas de docentes de enseñanza básica en el contexto chileno. *Perspectiva Educativa*, 60(3), 132-158. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1235>
- Ibarra L. y Barrera A. (2020). El trabajo colaborativo en la educación media superior, una revisión de la literatura desde la óptica del análisis sociológico del discurso. En C. Fonseca B., L. Ibarra U. y R. Santiago G. *El trabajo Colaborativo docente en la Educación Media Superior* (22-40). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Islas Torres, C. (27 de abril, 2020). *Los ecosistemas digitales, ¿moda, construcción social, realidad?. Alternativa: Educación, periodismo sin fronteras*. <https://alternativaeducacion.com/?p=748>
- Jiménez-Yañez, C. (2020). #Chiledespertó: causas del estallido social en Chile. *Revista mexicana de sociología*, 82(4), 949-957. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/59213>
- Lacourse, F. (2009). Las rutinas profesionales en la educación primaria y secundaria: contribución a las competencias de la práctica de enseñanza. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 45(2), 159–183. <http://www.revistacienciapolitica.cl/index.php/pel/article/view/25783>
- López V., Manghi D., Melo-Letelier G. y otros (noviembre de 2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: Un análisis interseccional con diseño mixto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(3). <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/2434>
- Mineduc (2015a). *Bases Curriculares, Planes y Programas de Estudios. Formación Diferenciada Técnico Profesional. DOC-Cartilla-Curricular-EMTP.pdf* (educrea.cl)
- Mineduc (2015b). *Especialidad telecomunicaciones. Programa de Estudio Formación Diferenciada Técnico-Profesional 3° y 4° año de Educación Media*. <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/1803>
- Mineduc: mientras lo permita la pandemia del Covid-19, el regreso a clases presenciales «va a ser gradual». (17 de abril, 2020). *El Mostrador*. <https://www.bing.com/search?q=Mineduc%3A+mientras+lo+permite+la+pandemia+del+Covid19%2C+el+regreso+a+clases+presenciales+%22va+a+ser+gradual%22+%28elmostrador.cl%29&qsn&form=QBRE&sp=-1&pq=&sc=7-0&sk=&cvid=098246AF494647CD9FC9FE55A35DF7BE#>
- Mineduc/Uce (mayo, 2020) *Priorización curricular covid-19*. [Diapositivas power point]. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2020/05/Priorizaci%C3%B3n-Curricular.pdf>
- Mineduc, Centro de Estudios (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago, Chile. <https://chile.un.org/es/download/56197/102663>
- Mineduc (2021). *Educación en Pandemia. Principales medidas del Ministerio de Educación*. <https://www.mineduc.cl/educacion%2Den%2Dpandemia>
- Ponce, T., Bellei, C. y Vielma, C. (2020). *Encuestas educativas en casa de niños y niñas durante la pandemia covid-19. Primer Informe de Resultados*. CIAE-EXP-EDU-final.pdf (ciperchile.cl)
- Rieble, S., Viteri, A., Vásquez, M. y Arias, E. (4 de mayo de 2020). COVID-19 y la gran apuesta del aprendizaje desde casa: ¿funcionará para todos?. *Enfoque Educación*. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/aprendizajedesdecasa/>
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra Editorial.

- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., y López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/9404>
- Salazar, G. (2019). El “reventón social” en Chile. Una mirada histórica. *CIPER 15 años*. <https://www.ciperchile.cl/2019/10/27/el-reventon-social-en-chile-una-mirada-historica/>
- Sánchez, A., Revilla, D., Alayza, M., Sime, L., Mendivil, L. y Tafur, R. (2020). *Los Métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <file:///C:/Users/Dell/Downloads/LIBROLOSMTODOSDEINVESTIGACION-MAESTRA2020.pdf>
- Servicio de Salud Metropolitano Central (15 de marzo, 2020). *Presidente anuncia suspensión de clases y reduce actos públicos. Copago cero + Red pública de salud gratuita*. <https://www.minsal.cl/presidente-anuncia-suspension-de-clases-y-reduce-actos-publicos/>
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y Práctica*. Ed. Morata.
- Winocur, R. (2014). Conflictos y diferencias generacionales en el uso de las tecnologías digitales. *Desidades*, 2(2), 18-24. [https://desidades.ufrj.br/es/featured\\_topic/conflictos-y-diferencias-generacionales-en-el-uso-de-las-tecnologias-digitales/](https://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/conflictos-y-diferencias-generacionales-en-el-uso-de-las-tecnologias-digitales/)