

# La interacción social de aula y el apoyo pedagógico en la formación remota de estudiantes escolares

*Classroom social interaction and pedagogical support in remote training of school students*

DANIEL RÍOS MUÑOZ,

Universidad de Santiago de Chile\*, Santiago, Chile [daniel.rios@usach.cl](mailto:daniel.rios@usach.cl),  
<https://orcid.org/0000-0001-6226-4499>

KATHERINE RIQUELME RECAL\*  
katherine.riquelme.r@usach.cl

<https://orcid.org/0000-0003-4745-5902>

DAVID HERRERA ARAYA\*

[david.herrera@usach.cl](mailto:david.herrera@usach.cl)  
<https://orcid.org/0000-0002-7631-9283>

CLAUDIO DÍAZ PIZARRO\*

[claudio.diaz@usach.cl](mailto:claudio.diaz@usach.cl)  
<https://orcid.org/0000-0002-5097-4722>

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la interacción social de aula y el apoyo pedagógico que tuvieron los docentes en el contexto de formación remota escolar. Se aplicó un enfoque cuantitativo, no experimental y descriptivo. La muestra fue no probabilística, participaron 202 docentes de centros escolares públicos y privados. Se administró un cuestionario con escala Likert, el que presenta, al igual que las subescalas interacción social y la de apoyo pedagógico, una alta confiabilidad. Los datos se codificaron con parámetros tendenciales para establecer relaciones porcentuales descriptivas. Los principales resultados evidencian que el diálogo entre docentes y estudiantes se tendió a favorecer en la educación remota, pero no así entre estudiantes. Reconocen que las instituciones educativas dispusieron de plataformas digitales, sin embargo, existe un importante desacuerdo que el apoyo pedagógico referido a conocimientos teóricos y prácticos, haya sido pertinente. Se concluye sobre las oportunidades y desafíos para mejorar las interacciones sociales y el apoyo pedagógico en la educación remota.

**Palabras clave:** educación escolar remota, interacción social, apoyo pedagógico

## ABSTRACT

The objective of this article is to analyze social interaction and pedagogical support that teachers had in the context remote school training. A quantitative, non-experimental and descriptive approach was applied. The sample was non-probabilistic, 202 teachers from public and private schools participated. A questionnaire with a Likert scale was administered, which presents, like the social interaction and the pedagogical support subscales, high reliability. Data were coded with trend parameters to establish descriptive percentage relationships. The main results show that the dialogue between teachers and students tended to favor remote education, but not between students. They recognize that educational institutions had digital platforms; however, there is an important disagreement that the pedagogical support referred to theoretical and practical knowledge has been relevant. It is concluded about the opportunities and challenges to improve social interactions and pedagogical support in remote education.

**Key words:** Remote school education, Social interaction, Pedagogical support.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de la interacción social de aula y apoyo pedagógico que tuvieron los docentes en contexto de educación remota, que corresponden a dos de las seis dimensiones que se indagaron en una investigación mayor (Herrera, Ríos, Díaz y Salas, 2022). Esta investigación tuvo como propósito elaborar y validar un cuestionario para indagar respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación remota, como una alternativa robusta para contribuir con la producción de evidencia empírica sobre los efectos educativos que provocó la pandemia en los establecimientos escolares en Chile.

Debido a la emergencia sanitaria se generó un impacto negativo en el desarrollo de las clases presenciales en Chile y el mundo. A raíz de esta situación histórica, los establecimientos escolares debieron tomar medidas para continuar con los procesos formativos en modalidad remota (Abreu, 2020). Esto implicó múltiples desafíos pedagógicos y diversas problemáticas de gestión educativa para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje (Jelińska y Paradowski, 2021). De este modo, los establecimientos escolares tuvieron que consensuar respecto a sus enfoques educativos para construir alternativas que les permitieran realizar transformaciones metodológicas, didácticas y evaluativas con el propósito de integrar la tecnología y el soporte virtual para asegurar la formación de sus estudiantes (Moorhouse, 2020; Portillo, Castellanos, Reynoso y Gavotto, 2020).

El desarrollo de la educación remota de emergencia generó nuevas formas de relación entre los actores escolares. Esto significó para los establecimientos escolares, atender desafíos relacionados con el diseño e implementación de apoyos pedagógicos para los docentes

y así, dar continuidad de la mejor forma posible tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje. Los desafíos se vincularon con la necesidad de impulsar un rediseño de los espacios y de los recursos orientados a resguardar aprendizajes de calidad en los estudiantes, como una forma de planificar, gestionar y liderar de manera pertinente, ágil y sencilla los procesos educativos para evitar en lo posible, aumentar las brechas de aprendizaje producto de la ausencia de clases presenciales (Abreu, 2020; Reimers, 2022; Ruz-Fuenzalida, 2021).

Considerando estos antecedentes, es pertinente indagar sobre las interacciones sociales de aula y el apoyo pedagógico que tuvieron los docentes para el desarrollo de la educación remota. Esto, porque los estudios han señalado que ambas dimensiones son fundamentales para la toma de decisiones con relación a los ajustes y continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en este contexto remoto (CEPAL-OREALC/UNESCO, 2020; Corona Barrera y González Martínez, 2021; Reimers, 2022). Así, los desafíos se instalaron tanto por la ausencia de preparación de las comunidades escolares para enfrentar esta modalidad de enseñanza, como por la importancia que tienen las interacciones de aula y el apoyo pedagógico para la motivación y el bienestar orientado al logro de aprendizajes (Panadero, Fraile, Pinedo, Rodríguez-Hernández, Balerdi y Díez, 2022).

## MARCO CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL

### *De la interacción presencial a la interacción remota*

En marzo del año 2020 el gobierno chileno, ante la propagación del COVID-19, decide suspender las clases presenciales a nivel nacional, iniciando la educación a distancia (MINEDUC, 2020a), lo que trajo desafíos a directivos, profesores, estudiantes y a sus familias para buscar alternativas con vista en dar continuidad de la educación. Según la UNESCO (2020) en abril de ese año, 194 países cerraron todos sus establecimientos escolares.

El Ministerio de Educación de Chile orientó e implementó diversas medidas de apoyo para los estudiantes y establecimientos, entre ellas, puso a disposición de las comunidades escolares la plataforma “Aprendo en Línea” con el objetivo de que cada estudiante pudiera desarrollar de forma continua su año escolar, tratando de minimizar el impacto de la crisis sanitaria sobre las brechas de aprendizaje (MINEDUC, 2020c). Asimismo, se implementaron decisiones curriculares como fue la política de Priorización Curricular, la cual jerarquizó y organizó en forma flexible los objetivos de aprendizajes del currículum nacional para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, de esta manera, se transformase en una medida que colaborara con mitigar los efectos producidos por el cambio repentino a la educación remota (MINEDUC, 2020b).

Para apoyar esta medida, se entregó acceso online a estudiantes y familias, con diversos materiales educativos, tales como, textos escolares, guías didácticas y cuadernos de actividades de todas las asignaturas y niveles. También, se pusieron a disposición documentos

para cada clase, principalmente con orientaciones en matemática y lenguaje. En los niveles de 1º y 2º básico, se facilitaron videos explicativos en los que participaron profesores, asistentes de la educación e incluso apoderados, con el fin de fortalecer el aprendizaje en lectura y para acompañar y orientar a los y las apoderados/as con material concreto (ej.: cuadernillos), para de esa forma entregar soluciones reales que favorecieran el aprendizaje en el hogar. Además, debido a la falta de acceso a internet y de competencias digitales de diferentes miembros de la comunidad educativa, se facilitó material pedagógico y se realizaron programaciones en televisión abierta de cápsulas con contenido pedagógico, llevado a cabo por las propias comunidades educativas, principalmente por sus profesores y siendo transmitido en lenguaje de señas. Asimismo, se incentivó y promovió el uso de la Biblioteca Digital Escolar, para el acompañamiento en el proceso de lectoescritura, facilitando así el acceso a software educativos destinados a estudiantes de 1º a 3º básico, por medio de links descargables y pendrives para estudiantes que no contaban con internet (MINEDUC, 2020c).

Estas diferentes medidas del sistema educativo promovieron y facilitaron diversos recursos de apoyo para posibilitar y otorgarle continuidad a los procesos formativos escolares en contexto de pandemia, implicando el rediseño y adaptación de la educación a la transición virtual. Esto, con el propósito de asegurar los aprendizajes esenciales previstos en la trayectoria formativa de los y las estudiantes.

### *Educación remota en el proceso de enseñanza y aprendizaje*

La educación remota fue una estrategia más que un fin en sí mismo, de ahí su función temporal. Sin embargo, la duración de dos años de la crisis sanitaria pospuso los tiempos de normalidad, por lo que la virtualidad se volvió prácticamente permanente. A dicho fenómeno se le denominó “Educación Remota de emergencia” (Portillo *et al.* 2020), lo que significa la migración temporal y provisoria del proceso de enseñanza-aprendizaje a espacios virtuales como una forma de apoyar y darle continuidad a la formación educativa.

Este tipo de modalidad de enseñanza se llevó a cabo en gran parte del país con escasos recursos técnicos, así como limitados los tiempos para su proceso de diseño y adaptación, requiriendo de un docente con gran capacidad de rapidez y actividad para adaptarse a la situación de cambio absoluto (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020). En ese sentido, los y las docentes se convierten en gestores educativos de emergencia para adecuar su práctica pedagógica presencial a la virtual. Esto, sin contar necesariamente con las competencias profesionales para desarrollarlo de forma óptima, lo que implicó que inevitablemente se afectaran los procesos pedagógicos cotidianos y las interacciones de aula que desarrollaban las personas educativas (Álvarez, Gardyn, Iardelevsky y Rebello, 2020).

Al sustituir la interacción personal de la sala de clases por una de tipo virtual se afectaron inevitablemente los propósitos escolares nacionales y particulares (García, 1990, en Romero, 2022), sin embargo, la coyuntura fue más urgente, disminuyendo la posibilidad

de acción, por lo que gran parte de las respuestas implementadas fueron para atender la contingencia inmediata. En otras palabras, al inicio de la pandemia se tuvo que asumir altos niveles de improvisación, debido a la falta de tiempo para prepararse y a los recursos limitados que había y otros que no llegaron a tiempo (Ruz-Fuenzalida, 2021).

En ese sentido, las comunidades escolares tuvieron que reinventarse para poder enfrentar la crisis y la emergencia, y así otorgarles viabilidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las estrategias utilizadas fueron diversas según las necesidades de cada contexto, aunque lo común fue el uso de la estrategia modalidad online o trabajo educativo mediado por la tecnología digital (Hodges *et al.* 2020; Portillo *et al.* 2020). Esto conllevó a la aceleración de la digitalización de los procesos educativos, con la posibilidad de adaptar el aprendizaje al contexto virtual (Almazán, 2020; Lederman, 2020; Parrales, 2021), lo que implicó desafíos en las competencias profesionales y pedagógicas de los y las docentes para lograr la interacción online con vista en la formación remota de los y las estudiantes.

Corona y colaboradores (2021) señalan que para conocer el nivel de preparación que tuvieron las diferentes comunidades educativas para enfrentar la educación remota habría que considerar, entre otras cosas, el ambiente comunicativo de estudiantes con sus docentes y entre pares, así como las estrategias pedagógicas utilizadas. Del diagnóstico de dichos ambientes se podría evaluar y analizar las diferentes interacciones que se efectuaron durante el tiempo de clases remotas emergentes (Corona *et al.* 2021), sin olvidar que fue un proceso que se llevó a cabo con poco tiempo de preparación y que dependió de las condiciones previas y de los esfuerzos pedagógicos de las comunidades escolares.

Por su parte, Abreu (2020) señala que para referirse a una educación remota exitosa habría que considerar tres interacciones fundamentales: con el contenido, con el proceso de enseñanza y aprendizaje y la relación entre pares. Es decir, para una educación remota efectiva es necesario considerar que la asignatura que se implementará en soporte online se encuentre bien planificada, con tiempo, recursos y espacios, ya que tiene que considerar aspectos como la motivación, el interés y la afectividad del estudiante para lograr aprendizajes significativos en torno al ambiente tecnológico de aprendizaje que se genera, con el fin de lograr reales comunidades virtuales.

En consecuencia, para una adecuada educación remota es necesario fortalecer el ambiente digital y la motivación de estudiantes, en tanto los y las docentes desarrollan o cuentan con la capacidad de interactuar no sólo en la clase con sus estudiantes, sino que en el desarrollo de las acciones pedagógicas previas y posteriores, para así involucrar de forma efectiva y activa la participación de los y las estudiantes en el espacio virtual.

### *Condicionantes de la educación remota*

A pesar de los esfuerzos ministeriales para dotar de recursos y estrategias educativas a los centros escolares y favorecer la formación online, dichas medidas no lograron evitar que

la segregación socioeconómica y cultural mermara en la realidad. En ese sentido, se agudizaron dichas brechas (Álvarez *et al.* 2020), manifestándose en el aumento de la desigualdad en el proceso de aprendizaje, principalmente producto de la falta de equidad en el acceso digital de las familias y los establecimientos escolares.

En otras palabras, la preparación para enfrentar la educación remota no implica sólo recursos económicos, ya que los humanos pueden ser insuficientes cuando no existe una real autorregulación del estudiante, ya que dicha habilidad se desarrolla con tiempo, no así de un día para otro como ocurrió con la emergencia sanitaria (Álvarez *et al.* 2020). Además, implica condiciones mínimas para ser ejecutadas a partir de procesos de interacción efectiva de la enseñanza y aprendizaje que deben ser garantizadas por el sistema educativo de un país (MINEDUC, 2020c).

Wang y coautores (2020) señalan que dentro de los efectos adversos se observó la falta de bienestar psicológico de los y las estudiantes al no llevar a cabo actividades al aire libre y de interacción directa en el proceso de conocer a sus pares, lo que es significativo en sus vidas, ya que el bienestar estudiantil afecta al docente y viceversa al reducirse la actividad física, volviéndose menos activos al estar expuestos gran parte del tiempo a las pantallas. Esto provoca problemas de sueño, falta de motivación, incluso, dificultades en la percepción del autoconcepto y de la realidad, reduciéndose las habilidades sociales en la pérdida del diálogo directo y los procesos de democratización que implica estar en la sala de clases (Almazán, 2020; Commodari y La Rosa, 2020; Cortés Rojas, 2021; Montalvo Nieto y Jaramillo Zambrano, 2022).

Esto es aún más limitado cuando la experiencia de interacción es desde modos tradicionales, como videoconferencias en la pasividad del estudiante, es decir, centrado más en la enseñanza que en el aprendizaje. Esta situación suele ocurrir cuando no se adapta de forma efectiva la tecnología con estrategias didácticas contextualizadas para que el estudiante sea protagonista de su proceso de aprendizaje (Abreu, 2020; Siegel *et al.* 2022).

De esta forma, el primer año de crisis y de educación remota emergente fue de acierto y error al ser un período de preparación y formación (Abreu, 2020). La ausencia de competencias digitales docentes, recursos adecuados de los establecimientos educativos y condiciones socioeconómicas de las familias, provocaron dificultades para sustentar los procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos en el contexto de educación remota (Hodges *et al.* 2020; Portillo *et al.* 2020; Ruz-Fuenzalida, 2021).

### *Interacción social de aula en educación remota*

La interacción social de aula en educación remota se refiere al conectivismo para cubrir necesidades de la sociedad digital, siendo una nueva forma de conocimiento colectivo y dinámico (Siemens, 2004, citado en Bates, 2015). Para ello se aplica una metodología basada principalmente en el uso de la tecnología que facilita la interacción, de ahí que sea significa-

tivo, de lo contrario sólo sería un medio. Por lo tanto, la interacción social de aula implica un espacio mediado por soporte online, en el cual se encuentran estudiantes y docentes como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (Cardona-Londoño, Ramírez-Sánchez y Rivas-Trujillo, 2020; Parrales, 2021). En efecto, es en este espacio virtual en el que se producen los intercambios de ideas, experiencias e influencia recíproca entre estudiantes y docentes.

En ese sentido, para que sea efectiva la interacción remota, la tecnología no sólo sirve como un medio, sino que es parte del proceso y del conocimiento de la enseñanza y aprendizaje. Asimismo, realizar las clases en soporte online permite una mayor flexibilidad en tiempo y espacio de los procesos educativos, pero requiere de tiempo de preparación, planificación, diseño y ajuste (Abreu, 2020).

### *Apoyo pedagógico en la educación remota*

El apoyo pedagógico en la educación remota se entiende como un acompañamiento técnico y pedagógico brindado por el establecimiento escolar a los docentes para que éstos puedan realizar sus labores en soporte online. Dicho acompañamiento técnico tiene que ir de la mano con los recursos didáctico-digitales (plataformas, actividades, entre otras), como a los que tuvieron acceso los y las docentes, así como sus estudiantes por medio del Mineduc.

Las acciones técnicas y pedagógicas son fundamentales en el apoyo para lograr el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación remota (García-Peñalvo, 2020). Por ello, el acompañamiento pedagógico alude a las ayudas y soportes educativos referidos a la planificación de la enseñanza y su implementación coordinada en la educación remota. Esta implementación coordinada implica acciones pedagógicas digitales en tanto adaptación y flexibilidad en la toma de decisiones pedagógicas y evaluativas orientadas al desarrollo de los aprendizajes (Herrera *et al.* 2022).

En definitiva, entre las acciones de apoyo y acompañamiento, se destacan lineamientos y capacitaciones para el uso y aplicación adecuada de los recursos digitales, así como para la formación digital continua que permita a los y las docentes la creación de espacios virtuales de aprendizaje (Portillo *et al.* 2020). Esto, se relaciona con la necesidad de apoyar la toma de decisiones pedagógicas junto con la necesidad de mayor articulación metodológica y tecnológica que influya de forma positiva en las decisiones didácticas virtuales, las estrategias evaluativas y las interacciones que se desarrollan con los y las estudiantes en los espacios virtuales (Aznar Sala, 2020), siempre y cuando sea contextualizado a las necesidades.

## METODOLOGÍA

El estudio se realizó con un enfoque cuantitativo (Creswell, 2014; McMillan, Schumacher y Baidés, 2005). La adopción de este enfoque responde a la naturaleza del estudio respecto al proceso educativo que llevaron a cabo los docentes en el contexto de formación remota. De

este modo, el diseño de investigación es no experimental y descriptivo (Creswell, 2014) para establecer tendencias porcentuales (McMillan *et al.* 2005) en las respuestas de los docentes. En este artículo, se presentan los resultados de dos de las dimensiones que contemplaba el cuestionario: *interacción social de aula y apoyo pedagógico en la educación remota*.

El instrumento utilizado fue el cuestionario *experiencia del proceso educativo en el contexto de educación remota*. El cuestionario se compone de 6 dimensiones, 38 indicadores y 2 preguntas abiertas. Las dimensiones son: *planificación de la enseñanza, recursos didácticos, evaluación para el aprendizaje, interacción social de aula y apoyo pedagógico*. Para cada una de las dimensiones se utilizó una escala de Likert o de acuerdo de cuatro niveles (muy de acuerdo a muy en desacuerdo). El cuestionario tiene un Alpha de Cronbach de 0,943, es decir, un alto nivel de confiabilidad y consistencia en su correlación intra y entre ítems (Herrera *et al.* 2022).

Las dimensiones que organizan los resultados presentaron un Alpha de Cronbach de 0,884 para interacción social de aula y de 0,879 para apoyo pedagógico, lo que representa una alta confiabilidad y consistencia para ambas dimensiones.

La muestra fue no probabilística. Para ello, se utilizó la base de datos de correos electrónicos correspondiente a egresadas y egresados de pre y postgrado del Departamento de Educación perteneciente a una Universidad Estatal. Del total de correos enviados, participaron 202 docentes pertenecientes a centros escolares, de la Región Metropolitana, de Santiago de Chile, de acuerdo con la siguiente caracterización de la Tabla 1:

Tabla 1  
Características participantes cuestionario

Género	70% mujeres; 30% hombres
Experiencia docente	Menos de 7 años: 30%; 8-14: 36%; 15-21: 18%; más de 22: 16%
Área disciplinar	Humanistas: 28%; Científica: 23%; Técnico-Profesional: 11%; Artes y Educación Física: 9%; Idiomas: 9%; Otras: 13%; Ninguna (7%)
Niveles de enseñanza	Parvulario: 4%; Básica: 35%; Media: 51%; Media y Superior: 10%
Tipo de institución escolar	Municipal: 35%; Particular Subvencionado: 38%; Particular Pagado: 22%; Administración Delegada: 5%

Fuente: Elaboración propia

### *Aplicación de cuestionario y análisis de datos*

El cuestionario se aplicó en forma online vía herramienta Google Forms. Se compartió por correo online a los docentes entre diciembre de 2021 y enero de 2022.

Los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario se analizaron mediante parámetros tendenciales sobre las respuestas de los docentes para establecer relaciones porcentuales descriptivas según cada dimensión del instrumento (McMillan *et al.* 2005). Para su codificación, se utilizó una planilla Excel para el análisis total de las respuestas. En forma complementaria, se realizó un análisis descriptivo porcentual desagregado por los subcomponentes de ambas dimensiones según las variables de sexo, nivel de enseñanza en el que se desempeñan los docentes y tipo de centro escolar.

La operacionalización de los subcomponentes por cada dimensión fue (Herrera *et al.* 2022):

#### *A. Interacción social de aula en educación remota*

- Instancias de diálogo entre docente y estudiantes
- Relación docente y estudiante
- Intercambio de ideas y/o experiencias entre estudiantes
- Relación entre estudiantes
- Participación de estudiantes en instancias de consultas y/o comentarios
- Construcción del clima de aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje

#### *B. Apoyo pedagógico en educación remota*

- Implementación de mecanismos de seguimiento de la priorización curricular
- Lineamientos claros respecto a la planificación o diseño de la enseñanza
- Conocimientos teórico-prácticos respecto a las estrategias didácticas
- Recursos didácticos pertinentes para satisfacer las necesidades formativas de los docentes
- Plataformas digitales para el quehacer docente
- Conocimientos teórico-prácticos respecto al uso de plataformas digitales
- Plan evaluativo para asegurar los aprendizajes de la asignatura

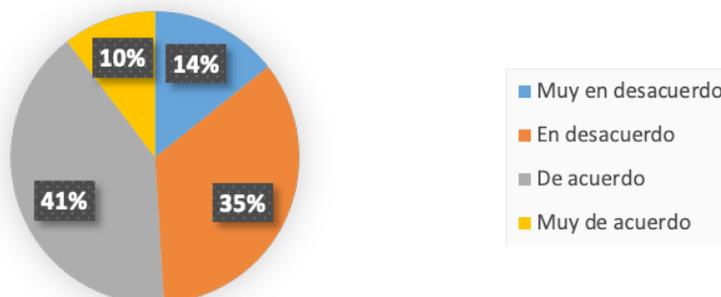
### ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación, se presentan los resultados de las dimensiones interacción social y apoyo pedagógico en el contexto de educación remota que reportan los docentes que participaron en este estudio.

### A.- Interacción social de aula en educación remota

Gráfico 1. Relación entre docentes y estudiantes

La relación docente y estudiante se vio favorecida en el contexto de formación remota

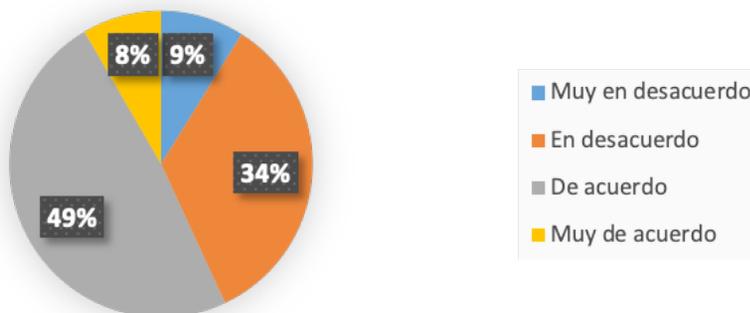


Fuente: Elaboración propia

Un 51% de la muestra señala su acuerdo con que la relación entre docentes y estudiantes se ve favorecida en la educación a distancia, pero el 49% manifiesta su desacuerdo con este planteamiento.

Gráfico 2. Diálogo entre docente y estudiantes

Las instancias de diálogo entre usted y sus estudiantes se vieron favorecidas en el contexto de formación remota

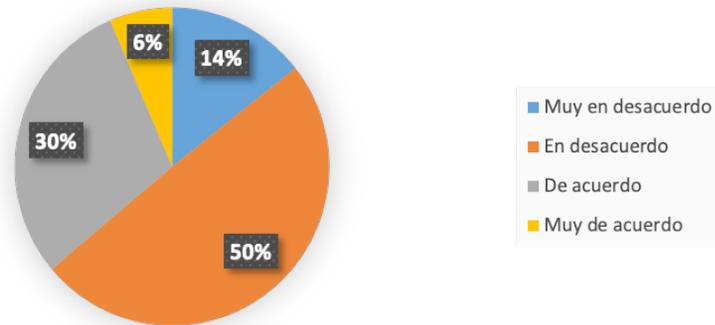


Fuente: Elaboración propia

Un 57% de los docentes indica su grado de acuerdo con que el diálogo con sus estudiantes se vio favorecido en el contexto de formación remota. En cambio, el 43% señala su desacuerdo con esta afirmación.

Gráfico 3. Relación entre estudiantes

La relación entre estudiante se vio favorecida en el contexto de formación remota.

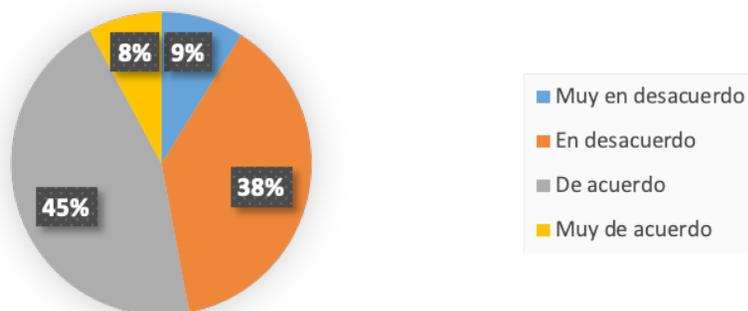


Fuente: Elaboración propia

Sólo un 36% de los encuestados está de acuerdo con que la relación entre los estudiantes se vio favorecida con la educación a distancia, sin embargo, el 64% indica su desacuerdo.

Gráfico 4. Participación en consultas y comentarios de los estudiantes

La participación de los y las estudiantes en instancias de consultas y/o comentarios se fortalecieron en el contexto de formación remota.

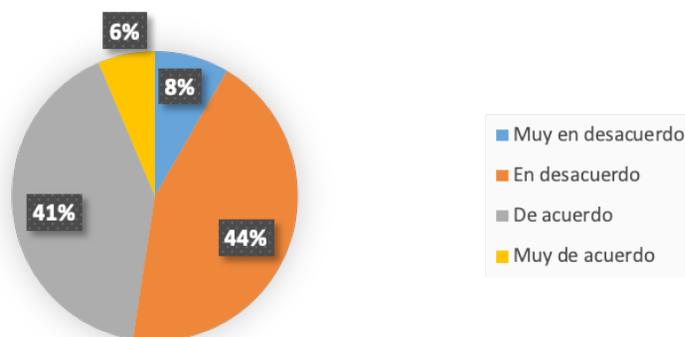


Fuente: Elaboración propia

Sólo un 53% de los entrevistados está de acuerdo con que la participación de estudiantes en instancias de consultas y comentarios se favoreció con la formación a distancia, y el 47% declara su desacuerdo.

Gráfico 5. Intercambio de ideas y/o experiencias entre estudiantes

Las instancias para el intercambio de ideas y/o experiencias entre los y las estudiantes se vieron favorecidas en el contexto de formación remota.

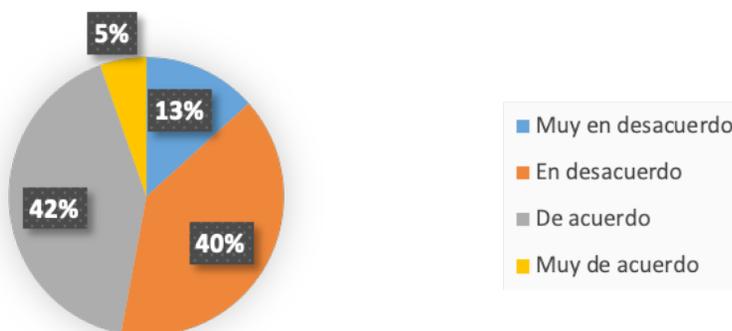


Fuente: Elaboración propia

El 53% de los participantes explicita su desacuerdo con que la educación a distancia haya favorecido el intercambio de ideas y/o experiencias entre los estudiantes. El 47% plantea su acuerdo con esta aseveración.

Gráfico 6. Clima de aula del proceso de enseñanza y aprendizaje

La construcción del clima de aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje se vio favorecida en el contexto de formación remota



Fuente: Elaboración propia

El 53% de los docentes manifiesta su desacuerdo con que la construcción de un clima de aula para el proceso de enseñanza y aprendizaje se vea favorecida en el contexto de formación remota. El 47% de los encuestados indica su acuerdo con esta afirmación.

Según los resultados generales, un 57% de los participantes indica que el diálogo entre docentes y estudiantes se favoreció en la formación remota, mientras que el 64% manifiesta su desacuerdo con que la relación entre los estudiantes se vio favorecida en este contexto.

Los resultados desagregados de esta dimensión se sintetizan en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados desagregados interacción social de aula.

Subcomponente	Variable	Resultados porcentuales		
		subcategoría	Muy de acuerdo/ De acuerdo	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo
Instancias de diálogo entre docente y estudiantes	Sexo	Mujer	60%	40%
		Hombre	50%	50%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	49%	51%
		Básica	71%	29%
		Media	47%	53%
		Media y Superior	60%	40%
	Tipo de centro escolar	Municipal	58%	42%
		Particular subvencionado	52%	48%
		Particular pagado	61%	39%
		Administración delegada	73%	27%
Relación docente y estudiante	Sexo	Mujer	56%	44%
		Hombre	39%	61%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	51%	49%
		Básica	70%	30%
		Media	40%	60%
		Media y Superior	40%	60%
	Tipo de centro escolar	Municipal	52%	48%
		Particular subvencionado	52%	48%
		Particular pagado	47%	53%
		Administración delegada	46%	54%
Intercambio de ideas y/o experiencias entre estudiantes	Sexo	Mujer	44%	56%
		Hombre	55%	45%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	38%	62%
		Básica	52%	48%
		Media	43%	57%
		Media y Superior	60%	40%
	Tipo de centro escolar	Municipal	48%	52%
		Particular subvencionado	43%	57%
		Particular pagado	48%	52%
		Administración delegada	73%	27%

Relación entre estudiantes	Sexo	Mujer	37%	63%
		Hombre	35%	65%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	13%	87%
		Básica	42%	58%
		Media	30%	70%
		Media y Superior	55%	45%
	Tipo de centro escolar	Municipal	31%	69%
		Particular subvencionado	45%	55%
		Particular pagado	37%	63%
		Administración delegada	63%	37%
Participación de estudiantes en instancias de consultas y/o comentarios	Sexo	Mujer	55%	45%
		Hombre	48%	52%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	38%	62%
		Básica	62%	38%
		Media	49%	51%
		Media y Superior	50%	50%
	Tipo de centro escolar	Municipal	43%	57%
		Particular subvencionado	64%	36%
		Particular pagado	43%	57%
		Administración delegada	64%	36%
Construcción del clima de aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje	Sexo	Mujer	48%	52%
		Hombre	47%	53%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	50%	50%
		Básica	58%	42%
		Media	40%	60%
		Media y Superior	45%	55%
	Tipo de centro escolar	Municipal	52%	48%
		Particular subvencionado	49%	51%
		Particular pagado	41%	59%
		Administración delegada	27%	73%

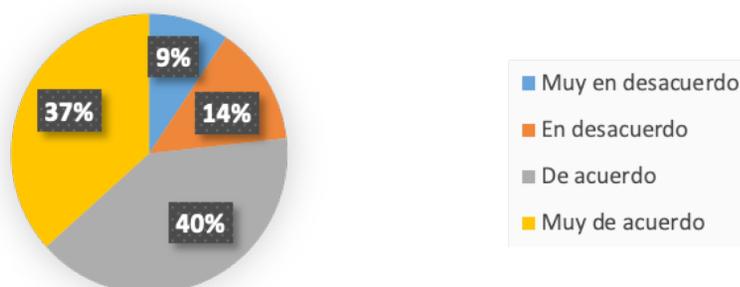
Fuente: Elaboración propia

En la mayoría de los casos, no se observan mayores diferencias entre docentes hombres y mujeres por subcomponentes. Sin embargo, se evidencian niveles de acuerdo distantes en el caso de la relación docente y estudiante, las docentes están de acuerdo en un 56% en que la relación con sus estudiantes se vio favorecida y sólo un 39% de los docentes lo considero así. Situación similar para el caso de intercambio de ideas y/o experiencias entre estudiantes y la relación entre docentes con estudiantes.

Existen diferencias de docentes según el nivel de enseñanza en el que se desempeñan en casi la totalidad de los subcomponentes de la dimensión. Tendencia marcada en nivel parvulario, básica y media según los niveles de acuerdo que se establecen. A ello, si se considera el tipo de centro escolar, son los establecimientos de administración delegada quienes tienen un promedio del 65% de acuerdo con las afirmaciones, mientras que los establecimientos municipales promedian un 45% de acuerdo.

### B. Apoyo pedagógico en educación remota

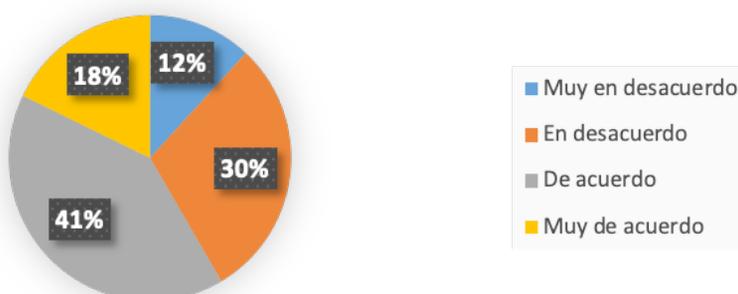
Gráfico 7. Plataformas digitales para el ejercicio docente  
La institución educativa en la que se desempeña dispuso de plataformas digitales que ayudaron al quehacer docente



Fuente: Elaboración propia

El 77% de los docentes expresa su acuerdo con que las instituciones educativas dispusieron de plataformas digitales para la educación a distancia. En tanto, el 23% indica su desacuerdo con este planteamiento.

Gráfico 8. Capacitación en plataformas digitales  
La institución educativa entregó o reforzó conocimientos teóricos-prácticos respecto al uso de plataformas digitales que permitieron afrontar el contexto de formación remota.

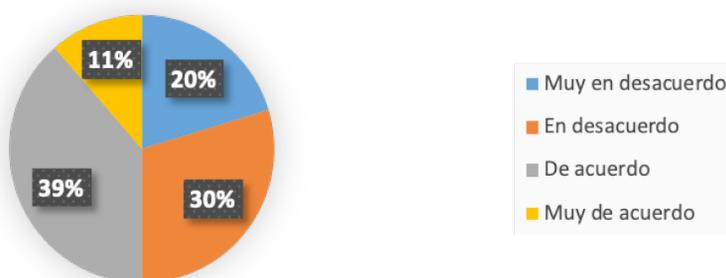


Fuente: Elaboración propia

El 59% de los docentes está de acuerdo con que la institución educativa entregó o reforzó conocimientos teóricos y prácticos respecto al uso de plataformas digitales para afrontar el contexto de formación remota. Sin embargo, el 41% de ellos expresa su desacuerdo con esta afirmación.

Gráfico 9. Capacitación en estrategias didácticas

La institución educativa en la que se desempeña entregó conocimientos teóricos-prácticos respecto a las estrategias didácticas que son necesarias para el contexto de formación remota.

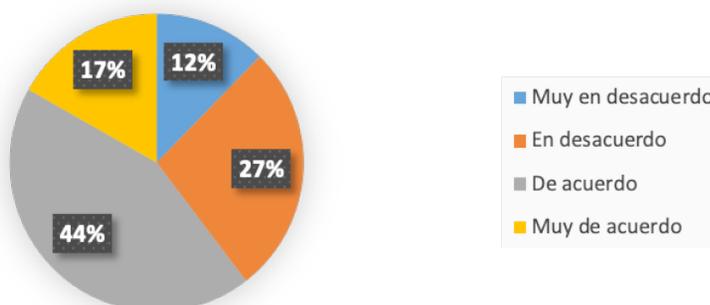


Fuente: Elaboración propia

Sólo un 50% de los entrevistados considera que su institución les entregó herramientas teóricas y prácticas respecto a las estrategias didácticas necesarias para la educación a distancia. El otro 50% expresa su desacuerdo con este planteamiento.

Gráfico 10. Lineamientos para la planificación de la enseñanza

La institución educativa en la que se desempeña entregó lineamientos claros respecto a la planificación o diseño de la enseñanza

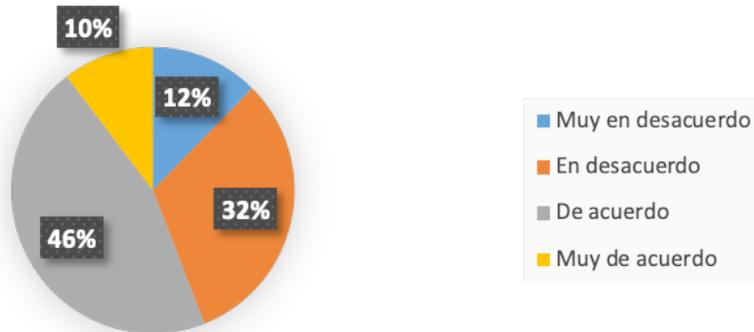


Fuente: Elaboración propia

El 61% de los participantes señala su acuerdo con que la institución educativa proporcionó lineamientos claros respecto a la planificación o diseño de la enseñanza. Un 39% expresa su desacuerdo con este planteamiento.

Gráfico 11. Pertinencia de los recursos didácticos

Los recursos didácticos dispuestos por la institución educativas fueron pertinentes para satisfacer las necesidades formativas de los y las docentes en el contexto de formación remota.

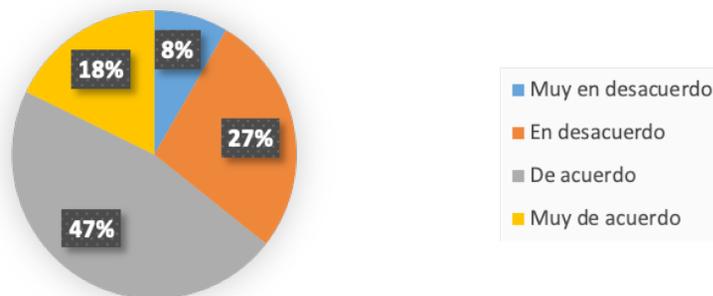


Fuente: Elaboración propia

Un 56% de los docentes está de acuerdo con que los recursos didácticos dispuestos por las instituciones educativas fueron pertinentes para satisfacer sus necesidades formativas en el contexto de formación remota. El 44% expresa su desacuerdo con esta aseveración.

Gráfico 12. Seguimiento de la priorización curricular

La institución educativa en la que se desempeña implementó mecanismos de seguimiento de la priorización curricular.

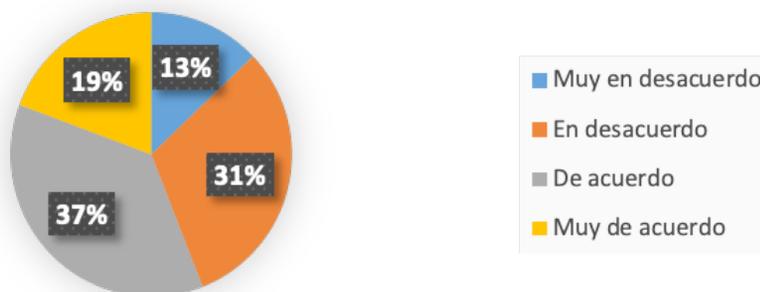


Fuente: Elaboración propia

El 65% de los participantes expresa su acuerdo con que sus centros educativos implementaron mecanismos de seguimiento en la priorización curricular, a diferencia del 35% que señala su desacuerdo con esta afirmación.

Gráfico 13. Plan evaluativo institucional

La institución educativa generó un plan evaluativo para asegurar los aprendizajes de su asignatura.



Fuente: Elaboración propia

El 56% de los docentes declara su acuerdo con que en sus centros educativos dispusieron de un plan evaluativo institucional para valorar los aprendizajes en las asignaturas que dictaron. El 44% manifiesta su desacuerdo con esta situación.

Los resultados desagregados de esta dimensión se sintetizan en la Tabla 3.

Tabla 3. Resultados desagregados apoyo pedagógico.

Subcomponente	Variable	Resultados porcentuales		
		subcategoría	Muy de acuerdo/ De acuerdo	En desacuerdo/ Muy en desacuerdo
Implementación de mecanismos de seguimiento de la priorización curricular	Sexo	Mujer	64%	36%
		Hombre	65%	35%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	88%	12%
		Básica	70%	30%
		Media	60%	40%
	Tipo de centro escolar	Media y Superior	55%	45%
		Municipal	57%	43%
		Particular subvencionado	73%	27%
		Particular pagado	59%	41%
		Administración delegada	63%	37%

Lineamientos claros respecto a la planificación o diseño de la enseñanza	Sexo	Mujer	56%	44%
		Hombre	67%	33%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	76%	24%
		Básica	59%	41%
		Media y Superior	65%	35%
	Tipo de centro escolar	Municipal	55%	45%
		Particular subvencionado	65%	35%
		Particular pagado	56%	44%
			Administración delegada	81%
Conocimientos teórico-prácticos respecto a las estrategias didácticas	Sexo	Mujer	48%	52%
		Hombre	55%	45%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	50%	50%
		Básica	46%	54%
		Media	49%	51%
	Tipo de centro escolar	Media y Superior	70%	30%
		Municipal	48%	52%
		Particular subvencionado	47%	53%
			Particular pagado	52%
		Administración delegada	73%	27%
Recursos didácticos pertinentes para satisfacer las necesidades formativas de los docentes	Sexo	Mujer	56%	44%
		Hombre	57%	43%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	38%	62%
		Básica	54%	46%
		Media	57%	43%
	Tipo de centro escolar	Media y Superior	65%	35%
		Municipal	42%	58%
		Particular subvencionado	66%	34%
			Particular pagado	55%
		Administración delegada	83%	17%

Plataformas digitales para el quehacer docente	Sexo	Mujer	77%	23%
		Hombre	76%	24%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	63%	37%
		Básica	71%	29%
		Media	79%	21%
	Tipo de centro escolar	Superior	95%	5%
		Municipal	63%	37%
		Particular subvencionado	82%	18%
		Particular pagado	86%	14%
Conocimientos teórico-prácticos respecto al uso de plataformas digitales	Sexo	Mujer	56%	44%
		Hombre	65%	35%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	38%	62%
		Básica	61%	39%
		Media	56%	44%
	Tipo de centro escolar	Media y Superior	70%	30%
		Municipal	56%	44%
		Particular subvencionado	59%	41%
		Particular pagado	57%	43%
Plan evaluativo para asegurar los aprendizajes de la asignatura	Sexo	Mujer	55%	45%
		Hombre	58%	42%
	Nivel de enseñanza en el que se desempeña	Parvulario	75%	25%
		Básica	56%	44%
		Media	53%	47%
	Tipo de centro escolar	Media y Superior	60%	40%
		Municipal	45%	55%
		Particular subvencionado	69%	31%
		Particular pagado	48%	52%
		Administración delegada	63%	37%

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la variable sexo, existen niveles de acuerdo entre docentes hombres y mujeres para casi la totalidad de los subcomponentes, promediando un 55% según las afirmaciones. Sin embargo, se evidencia una diferencia significativa en el área de conocimientos teórico-prácticos para el uso de plataformas digitales, en donde las docentes indican un nivel de acuerdo del 56% mientras que los docentes un 65%. Esta situación también se identifica en el área de lineamientos claros respecto a la planificación o diseño de la enseñanza, en el cual las docentes manifiestan un acuerdo del 56% en contraposición de los docentes, con un 67% de acuerdo

En relación con la variable nivel de enseñanza en el que se desempeñan, existen diferencias significativas entre los participantes. Por ejemplo, en la mayoría de las respuestas, docentes de educación superior tienen niveles de acuerdo con las acciones implementadas en la formación remota en torno a un 70%. Luego, los docentes de enseñanza básica con niveles de acuerdos entre 50% a 55%, docentes de enseñanza media y parvularia con un 50% de acuerdo para las acciones.

Por último, los resultados por tipo de centro escolar presentan una dispersión porcentual relativamente significativa. En general, son los establecimientos de administración delegada los que presentan los mayores promedios de acuerdo según las afirmaciones, con un rango de entre el 70% al 90%. Los establecimientos particulares pagados evidencian tasas de acuerdo de un 70% en promedio, mientras que establecimientos particulares subvencionados un 65% y establecimientos municipales un 50%.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados que se evidencian en esta investigación muestran, de acuerdo con las referencias de la literatura que se asumen en este trabajo, los requerimientos y recursos necesarios para diseñar e implementar una formación escolar remota, especialmente respecto a la interacción social de aula que se genera entre los agentes principales del proceso enseñanza y aprendizaje, y el apoyo pedagógico que permita una formación online de calidad.

Los hallazgos relacionados con la interacción social de aula en formación remota, es interesante constatar que las y los docentes tiendan a manifestar su grado de acuerdo y desacuerdo, de manera más o menos similar, respecto a la relación que se vio favorecida entre docentes y estudiantes en el contexto online; pero esta situación no se presentó en la relación entre los estudiantes, de acuerdo con lo expresado por el 64% de los docentes participantes. Estos resultados dispares muestran la importancia de las interacciones multicomunicativas como un factor fundamental para el desarrollo de aprendizajes en educación remota (Abreu, 2020; Álvarez Cisternas y Contreras Soto, 2022; Corona *et al.* 2021).

También resulta revelador las respuestas equivalentes, de acuerdo y desacuerdo, de los docentes, respecto a las instancias de consultas y comentarios de estudiantes en clases, el intercambio de ideas y/o experiencias entre estudiantes, y en la construcción de un clima de aula adecuado para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos

aspectos deberían ser mejorados para evitar o disminuir las posibilidades de reducción de las habilidades sociales en la pérdida del diálogo directo y los procesos de democratización que implica su participación en la sala de clases (Almazán, 2020).

Además, estos resultados señalan la disparidad de percepciones que poseen los y las docentes, con relación a estos aspectos vinculados a la interacción social, los que podrían estar condicionados por la formación y experiencia de ellos para enfrentar la docencia en educación remota y que pueden afectar las interacciones entre los agentes educativos (Álvarez *et al.* 2020). De igual modo, la motivación y el bienestar de los propios docentes también pueden incidir en las interacciones de aula ya que, tal como se ha indicado en otros estudios (Panadero *et al.* 2022), el contexto de educación remota implicó una sobreexigencia para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto, sumado a la escasa preparación de docentes en competencias digitales y a las presiones que experimentaron las comunidades educativas producto de la pandemia COVID-19, explican las dificultades que existieron para realizar una adaptación de la práctica pedagógica (Hodges *et al.* 2020).

En términos específicos, según los hallazgos desagregados, es posible identificar similitudes y diferencias entre los participantes. Entre las similitudes se evidencia que existe un acuerdo mayoritario entre los docentes en valorar positivamente los procesos de interacción de aula con sus estudiantes. Esto no es menor, ya que, para consolidar procesos de enseñanza y aprendizaje, el intercambio de ideas, el establecimiento de relaciones docente-estudiantes y las acciones multicomunicativas que implica la labor pedagógica, son fundamentales para el desarrollo de los aprendizajes. Sobre todo, en las formas para transformar el espacio virtual en un espacio de construcción de conocimiento, flexible y adaptable a los requerimientos de docentes y estudiantes (Cardona-Londoño *et al.* 2020).

Sin embargo, existen diferencias que se relacionan con dificultades y desafíos en torno a la producción de interacciones de aula en la educación remota. Las dificultades se sitúan respecto a las relaciones entre estudiantes y docente-estudiante, producto del fenómeno de “pantallas apagadas”, escasa interacción verbal y participación limitada a respuestas dicotómicas (Ordorika, 2020). Estas limitadas interacciones en el espacio virtual representaron un desafío mayor para docentes de establecimientos municipales y quienes se desempeñan en educación parvularia; mientras, se detecta en educación superior y establecimientos de administración delegada, que los docentes manifestaron ciertos niveles de continuidad y acuerdo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto interacciones que se producen en el espacio virtual.

No obstante, es significativa la diferencia entre niveles de enseñanza según las respuestas de los docentes. Esto se puede explicar no sólo por las condiciones materiales, tecnológicas y de conectividad, sino que también por las diferencias y focos formativos que tienen los niveles de educación en los cuales se desempeñan, lo que provocó desafíos mayores para sustentar, por ejemplo, interacciones entre estudiantes y vínculos pedagógicos docente-estudiante.

Con relación al apoyo pedagógico que recibieron los docentes en los centros escolares, la gran mayoría de ellos (77%) manifiesta su acuerdo con que las instituciones educativas dispusieron

de plataformas digitales para la educación a distancia; sin embargo, llama la atención que el 41% de ellos expresa su desacuerdo con que la institución educativa entregó o reforzó conocimientos teóricos y prácticos respecto al uso de plataformas digitales para afrontar el contexto de formación remota. Este hallazgo muestra que la presencia de plataformas tecnológicas es una condición necesaria para la formación escolar en soporte online, pero insuficiente si los docentes no poseen las competencias necesarias para su uso pedagógico, lo que puede afectar los aprendizajes de los y las estudiantes. Esta situación debería ser superada, de acuerdo con Portillo y otros (2020), para construir alternativas que le permitan al profesorado realizar transformaciones pedagógicas relacionadas con las metodologías, las didácticas y la evaluación- con el propósito de integrar la tecnología y el soporte virtual para asegurar la formación de estudiantes, constituyéndose éstos en un medio para un fin pedagógico (Cardona-Londoño *et al.* 2020; Parrales, 2021).

Resulta interesante que el 65% de los docentes exprese su acuerdo con que los centros escolares implementaron mecanismos de seguimiento en la priorización curricular, una política clave impulsada por el Ministerio de Educación de Chile (2020b), para adecuar la implementación de los programas de estudios, con el propósito de apoyar y asegurar aprendizajes fundamentales del currículum nacional. Vinculado con este resultado, es coherente que el 61% señale su acuerdo con el hecho que la institución educativa proporcionó lineamientos claros respecto a la planificación o diseño de la enseñanza, considerando el contexto de formación online.

Otros hallazgos importantes de este estudio hacen referencia a aspectos claves del apoyo pedagógico que debería presentarse en la enseñanza escolar remota, para asegurar los aprendizajes de los estudiantes (Ruz-Fuenzalida, 2021), como lo son los recursos didácticos que el profesorado debe utilizar en un espacio-tiempo diferente al presencial, y la formación teórica-práctica de estrategias didácticas necesarias para la formación escolar online. En el primer aspecto, el 44%, y, en el segundo, el 50% del profesorado expresa su desacuerdo que hayan sido parte del apoyo pedagógico que recibieron para un mejor desempeño docente en su enseñanza.

Estos resultados podrían ser interpretados, en parte, por la premura que tuvieron los establecimientos escolares para diseñar e implementar el proceso de enseñanza y aprendizaje de modalidad remota, lo que se sumó a las dificultades de la gestión educativa (Jelińska y Paradowski, 2021; Parrales, 2021) para brindar apoyo pedagógico que permitiera a los docentes desplegar competencias digitales orientadas al uso de las plataformas online, la planificación virtual, la implementación de metodologías que combinaran modalidades sincrónicas y asincrónicas, la evaluación virtual de los aprendizajes, entre otras funciones de su práctica educativa que son fundamentales para sustentar el proceso educativo (Abreu, 2020).

Respecto a los resultados según la disgregación de la dimensión apoyo pedagógico en educación remota, es posible señalar que existe un amplio acuerdo entre los docentes, independiente a su sexo, nivel de enseñanza en el cual se desempeñan y tipo de centro escolar, que las acciones técnico-digitales fueron adecuadas y pertinentes para dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Principalmente, destacan el uso de plataformas digitales y espacios para la adecuación de estrategias y recursos didácticos.

Estos aspectos son importantes ya que representan un esfuerzo por parte de los docentes para evitar replicar o migrar la clase presencial al espacio virtual. No obstante, en el área de conocimientos teórico-prácticos para el uso de las plataformas digitales, las docentes presentan diferencias significativas en comparación a los docentes, de un 9% respecto a este tipo de apoyo. Resultado interesante ya que, en su mayoría, el sistema escolar se encuentra constituido por docentes mujeres.

Según los hallazgos vinculadas a las acciones pedagógicas de apoyo al desarrollo de las clases en la educación remota, es posible identificar diferencias significativas entre los participantes. Esto se profundiza de acuerdo con el nivel de enseñanza y el tipo de centro escolar en el cual se desempeñan los docentes. Por ejemplo, docentes de educación superior valoran positivamente las acciones de formación, capacitación y lineamientos pedagógicos para la implementación de la docencia. Esto se puede explicar debido a que las instituciones de educación superior realizaron acciones sistemáticas de virtualización de cursos, flexibilización horaria y despliegue de recursos tecnológicos para sus estudiantes.

Si se consideran a los docentes de enseñanza básica, media y parvularia, existe un promedio de acuerdo con las acciones pedagógicas del 50%. Destaca la elaboración de planes evaluativos y lineamientos didácticos para el desarrollo de la docencia en el espacio virtual. Sin embargo, los docentes de establecimientos particulares subvencionados son quienes mayores niveles de acuerdo presentan en la pertinencia de las acciones pedagógicas para una efectiva enseñanza en educación remota. Hallazgos que son coherentes con la amplia evidencia nacional que ha sostenido que las desigualdades socioeconómicas inciden negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que se agudizó producto de la pandemia y el cierre forzoso de los centros escolares (Mesa Social COVID-19, 2020).

## CONCLUSIONES

En este trabajo se presentan hallazgos relacionados con las interacciones sociales de aula y el apoyo pedagógico que tuvieron los docentes para el desarrollo de la educación remota, en el marco de la pandemia que experimentó Chile y el mundo entre 2020 y 2021.

Los resultados proporcionan información relevante sobre los requerimientos y recursos necesarios para diseñar e implementar una formación escolar remota de calidad. Se destaca la importancia de la interacción social de aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje en línea, tanto entre docentes y estudiantes como entre los propios estudiantes. Se constata que los docentes manifiestan un grado de acuerdo similar en cuanto a la relación favorable entre ellos y los estudiantes en el contexto en línea. Sin embargo, existe una disparidad en la percepción de los docentes sobre la relación entre los propios estudiantes, lo cual sugiere que las interacciones multicomunicativas son fundamentales para el desarrollo de aprendizajes en la educación remota. También se identifican dificultades y desafíos en la producción de interacciones de aula en la educación remota, como es la escasa interacción

verbal y la limitada participación de los estudiantes. Estas dificultades son más pronunciadas en los niveles educativos municipales y de educación parvularia.

Respecto al apoyo pedagógico en la formación escolar remota, la mayoría de los docentes está de acuerdo en que se dispusieran plataformas digitales. Un porcentaje significativo expresa desacuerdo en cuanto a la entrega de conocimientos teóricos y prácticos sobre el uso de estas plataformas. Esto resalta la necesidad de brindar a los docentes las competencias necesarias para utilizar de manera efectiva las herramientas digitales y, de este modo, apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Se destaca la importancia de los recursos didácticos y la formación en estrategias didácticas para la educación remota, aunque una proporción considerable de docentes indica que no recibieron apoyo en estos aspectos, posiblemente debido a la urgencia de implementar la educación remota y las dificultades de gestión educativa. Se observan diferencias significativas en la percepción del apoyo pedagógico según el nivel de enseñanza y el tipo de centro escolar. Los docentes que se desempeñan en educación media y superior valoran positivamente las acciones de capacitación, mientras que los docentes de establecimientos particulares subvencionados muestran mayores niveles de acuerdo en la pertinencia de las acciones pedagógicas en que participaron.

Finalmente, los resultados de esta investigación resaltan la importancia de la interacción social de aula y el apoyo pedagógico en la formación escolar remota. Resulta relevante la importancia que reviste la capacitación docente para asegurar los aprendizajes de los estudiantes, en el marco de esta modalidad. Estos hallazgos proporcionan información valiosa para mejorar las prácticas educativas en el contexto en línea y avanzar en la construcción de una educación de calidad para todos los estudiantes. Estos aspectos son fundamentales para continuar con futuras investigaciones en el ámbito que abordó este estudio.

#### FINANCIAMIENTO:

Dirección de Investigación Científica y Tecnológica (DICYT), Universidad de Santiago de Chile.

#### AGRADECIMIENTOS:

Este artículo se basa en la ponencia Ríos, D., Herrera, D., Díaz, C., y Salas, F. (2022). Interacción social de aula y apoyo pedagógico en el contexto de formación remota en la educación escolar en Chile. En O.L. Agudelo, B. de Benito, A. Darder, J. Moreno, J. Munar, F. Negre, A. Pérez, J. Salinas, G. Tur y S. Urbina (Coords.), *Libro de actas del XXV Congreso Internacional Educación transformadora en un mundo digital: conectando paisajes de aprendizaje* (pp. 456-459). Edutec, Palma: IRIE (Institut de Recerca i Innovació Educativa).

## REFERENCIAS

- Abreu, J.L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Almazán, A. (2020). Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12089>
- Álvarez Cisternas, M. del C., y Contreras Soto, Y.S. (2022). Hybrid Learning: An Opportunity for Collaborative Work and Co-Teaching. *EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review / Revista Internacional de Tecnologías Educativas*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.37467/gkarevedutech.v9.3067>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., y Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12268>
- Aznar Sala, F.J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education*, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them, 53-78. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Bates, A.W. T (2015). *La enseñanza en la era digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.tonybates.ca/2017/02/04/a-spanish-version-of-teaching-in-a-digital-age-is-now-available/>
- Cardona-Londoño, C. M.<sup>a</sup>, Ramírez-Sánchez, M.<sup>a</sup> y Rivas-Trujillo, E. (2020). Educación superior en un mundo virtual forzado por la pandemia del COVID-19. *Revista ESPACIOS*, 41(35), 44-57. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a20v41n35/a20v41n35p04.pdf>
- CEPAL-OREALC/UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe COVID-19 CEPAL-OREALC/UNESCO. Santiago. Recuperado de: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Commodari, E., y La Rosa, V.L. (2020). Adolescents in Quarantine During COVID-19 Pandemic in Italy: Perceived Health Risk, Beliefs, Psychological Experiences and Expectations for the Future. *Frontiers in Psychology*, 11, 559951. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.559951>
- Corona Barrera, D., y González Martínez, J.R. (2021). Interacciones en el ecosistema comunicativo ante la pandemia del COVID-19: caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UATx. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(22), 00012. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.903>
- Cortés Rojas, J.L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe1), 00006. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>

- Creswell, J.W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56. Recuperado de: <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/625/394>
- Herrera, D., Ríos, D., Díaz, C., y Salas, F. (2022). Elaboración y validación de cuestionario sobre la enseñanza y aprendizaje en educación remota. *Educação e Pesquisa*, 48, e256217. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248256217esp>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Jelińska, M., y Paradowski, M.B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303-328. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2492>
- Lederman, D. (2020). *Will Shift to Remote Teaching Be Boon or Bane for Online Learning? Inside Higher*. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/03/18/most-teaching-going-remote-will-help-or-hurt-online-learning>
- McMillan, J.H., Schumacher, S., & Baides, J.S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson. Mesa Social Covid-19 (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/184260>
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2020a). *Se extiende periodo de suspensión de clases*. Recuperado de <https://bit.ly/3bISc0p>
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2020b). *Fundamentación Priorización Curricular Covid-19*. Recuperado de <https://bit.ly/3b25LZX>
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2020c). *Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial*. Recuperado de: <https://bit.ly/3b1Nwn6>
- Montalvo Nieto, D.E., y Jaramillo Zambrano, A.E. (2022). Habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes durante el aislamiento social por pandemia de COVID-19. *Revista Eugenio Espejo*, 16(3), 47-57. <https://doi.org/10.37135/ee.04.15.06>
- Moorhouse, B.L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609-611. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1755205>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1-8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C., Balerdi, E., y Díez, F. (2022). Teachers' well-being, emotions, and motivation during emergency remote teaching due to COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.826828>

- Parrales V. (2021). Las Tic y la educación en los tiempos de pandemia. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 14(6), 104-117. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8590488>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 8, e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Reimers, F.M. (2022). *Primary and secondary education during COVID-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Cambridge: Springer Nature.
- Romero, B. (2022). Representaciones sociales de la educación a distancia durante la pandemia por COVID-19. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 34, 82-108. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2790>
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, 6, 128-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>
- Siegel, A. A., Zarb, M., Anderson, E., Crane, B., Gao, A., Latulipe, C., Lovellette, E., McNeill, F., y Meharg, D. (2022). The Impact of COVID-19 on the CS Student Learning Experience: How the Pandemic has Shaped the Educational Landscape. In *Proceedings of the 2022 Working Group Reports on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITiCSE-WGR '22)*, 165-190. <https://doi.org/10.1145/3571785.3574126>
- UNESCO. (2020). *Global monitoring of school closures caused by COVID -19*. UNESCO.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R., Chooe, F., Tranc, B., Hoe, R., Sharmah, V., y Ho, C. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the Covid-19 epidemic in China. *Brain. Behavior and Immunity*, 87, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>