



Artículo

La práctica docente frente al COVID-19: experiencias y políticas emergenciales en Ecuador y España

Teaching practice in the face of COVID-19: experiences and emergency policies from Ecuador and Spain

A prática docente frente à COVID-19: experiências políticas emergenciais no Equador e na Espanha

***Diego Allen-Perkins¹, **Lucy Andrade-Vargas², ***Irene Frías Campomanes³**

*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Logroño, España. **Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Loja, Ecuador. ***Universidad de Extremadura (UEX), Cáceres, España.

Resumen

La irrupción en la cotidianidad de la COVID-19 supuso una transformación sin precedentes en los modos de relación a nivel global, que afectó de manera significativa a la educación. Este artículo caracteriza las adaptaciones pedagógicas realizadas por los docentes y directivos durante las etapas de confinamiento y semipresencialidad, con el interés de analizar su viabilidad en contextos de “nueva normalidad”. Para responder a este objetivo, se ha desarrollado una investigación cualitativa con 20 docentes y directivos de instituciones educativas de educación primaria y secundaria de Ecuador y España. A través de entrevistas semiestructuradas y en profundidad, este trabajo explora los problemas y soluciones desplegadas por los docentes y directivos, indagando también en cómo la diversidad de percepciones sobre la práctica se ha modulado de acuerdo a criterios tales como los años de experiencia docente, la competencia digital de los profesores, el régimen de financiación de la institución, la disponibilidad de recursos y el acceso a planes de formación en los centros. El artículo muestra cómo en el caso de España el regreso a la “nueva normalidad” ha significado un retorno a las prácticas centradas en el docente y la exposición magistral de contenidos, incorporando el apoyo puntual de las plataformas digitales. Por su parte, el texto evidencia cómo en Ecuador existe una mayor predisposición al desarrollo de estrategias flexibles, si bien esta se encuentra limitada por la propia capacidad

¹ Doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2516-125X> E-mail: diego.allenperkins@unir.net

² Doctora en Desarrollo Psicológico, Familia, Educación e Intervención por la Universidad Santiago de Compostela (USC), España. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4821-3596> E-mail: ldandrade@utpl.edu.ec

³ Magíster en Investigaciones Históricas por la Universidad de Extremadura (UEX). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7962-3048> E-mail: ifriasca@alumnos.unex.es

presupuestaria de los centros para ampliar la infraestructura necesaria para garantizar las modalidades híbridas.

Abstract

The emergence of COVID-19 in everyday life led to an unprecedented transformation in the ways of relating to others on a global extent, which significantly affected education. This article characterizes the pedagogical adaptations of teachers and school administrators during the confinement and semi-presence stages, with the interest of analyzing their viability in contexts of 'new normality.' In order to respond to this objective, we conducted a qualitative research with 20 teachers and managers of primary and secondary educational institutions in Ecuador and Spain. Through semi-structured and in-depth interviews, this work explores the problems and solutions deployed by teachers and school administrators while addressing how the diversity of perceptions about practice has been shaped according to criteria such as years of teaching experience, teachers' digital competence, the institution's funding scheme, the availability of resources and access to training plans in the centers. The article shows how in the case of Spain, the transition back to the 'new normal' has meant a return to teacher-centered practices and the masterful exposition of content, including the occasional support of digital platforms. Also, the text shows a greater tendency to develop flexible strategies in Ecuador, although this is limited by the budgetary resources of the centers themselves to expand the infrastructure necessary to ensure hybrid modalities.

Resumo

O surgimento da COVID-19 na vida cotidiana foi uma transformação sem precedentes nas formas de relacionamento em nível global, o que afetou significativamente a educação. Este artigo caracteriza as adaptações pedagógicas feitas por professores e gerentes durante as etapas de confinamento e semi-presença, com o objetivo de analisar sua viabilidade em contextos de "nova normalidade". Para responder a este objetivo, foram realizadas pesquisas qualitativas com 20 professores e gerentes de instituições de ensino primário e secundário no Equador e na Espanha. Através de entrevistas semi-estruturadas e aprofundadas, este trabalho explora os problemas e soluções implantadas pelos professores e gestores, investigando também como a diversidade de percepções sobre a prática tem sido modulada de acordo com critérios como anos de experiência de ensino, competência digital dos professores, regime de financiamento da instituição, disponibilidade de recursos e acesso a planos de treinamento nos centros. O artigo mostra como, no caso da Espanha, o retorno ao "novo normal" significou um retorno às práticas centradas no professor e a apresentação magistral dos conteúdos, incorporando o apoio ocasional das plataformas digitais. Por sua vez, o texto mostra como no Equador há uma maior predisposição para o desenvolvimento de estratégias flexíveis, embora isto seja limitado pela própria capacidade orçamentária das escolas para expandir a infra-estrutura necessária para garantir modalidades híbridas.

Palabras claves: Prácticas pedagógicas, Entornos educativos, COVID-19, Educación.

Keywords: Pedagogy, Educational environment, COVID-19, Education.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, Ambientes educativos, COVID-19, Educação.

1. Introducción

La irrupción en la cotidianidad de la COVID-19 supuso una transformación sin precedentes en los modos de relación a nivel global (LONG

et al., 2022; SALADINO; ALGERI; AURIEMMA, 2020). El rápido avance en la transmisión del virus y la gravedad de la enfermedad condujeron a que el 19 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) evaluara la COVID-19 como una pandemia (WHO, 2020). Tras esta declaración los gobiernos impulsaron diferentes estrategias con las que contener la propagación del coronavirus, tales como medidas de confinamiento domiciliario, distanciamiento social, cierre de instituciones, suspensión de grandes eventos o el impulso de programas de vacunación (para una revisión: RAHAMAN *et al.*, 2020).

Estas restricciones a la movilidad tuvieron un especial impacto en el ámbito de la educación (POKHREL; CHTERI, 2021). A fecha del 20 de abril de 2022, el cierre parcial o total de las instituciones educativas había afectado a más de 1600 millones de niños, adolescentes y jóvenes; así como a 60 millones de docentes (IESALC-UNESCO, 2020). En este sentido, la necesidad de garantizar la continuidad de los procesos educativos se tradujo en una apuesta clara de los gobiernos por sistemas de educación a distancia y en línea (MSELEKU, 2020; ABU TALIB; BETTAYED; OMER, 2021).

Así, la OMS recomendó implementar actividades de aprendizaje alternativas a las clases presenciales para mitigar los efectos de la pandemia en la educación (ALEA *et al.*, 2020). Estos cambios se basaban en la implementación de la educación de emergencia y virtual que requería el desarrollo de estrategias más flexibles para cubrir un gran número de estudiantes en situaciones muy diversas, lo cual afectó considerablemente tanto a docentes como a estudiantes. En el caso de docentes hay evidencia diversa de su capacidad de adaptación a la enseñanza virtual. Por una parte, Meo y Dabenigno (2021) encontraron que 6 de cada 10 profesores se sentían abrumados por el trabajo a distancia; mientras que Andrade *et al.* (2021) encontraron que una muestra de docentes ecuatorianos de primaria y secundaria no reportaron cambios significativos en sus rutinas o modo de vida.

Si bien las medidas impulsadas por los gobiernos durante el confinamiento se tradujeron en la enseñanza de emergencia en remoto anteriormente descrita (HODGES *et al.*, 2020), también observamos cómo el giro a modelos que combinaran entornos de educación en línea condujo al desarrollo de nuevas estrategias metodológicas entre los docentes y al fortalecimiento de otras dimensiones de su práctica. Entre estas destaca la mejora de sus competencias digitales o el desarrollo de nuevos recursos educativos (PORTILLO *et al.*, 2020; SÁ; SERPA, 2020). Con el interés de explorar la viabilidad de estas adaptaciones en contextos de “nueva normalidad”, este artículo se pregunta por el alcance de las transformaciones introducidas por los docentes y directivos durante los períodos de confinamiento y desescalada. El objetivo es analizar si dichas transformaciones han sido incorporadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, una vez se han levantado las restricciones de confinamiento y distancia social; o si, por el contrario, estas adaptaciones han tenido un carácter esencialmente coyuntural, circunscrito al momento de urgencia y a la necesidad de cumplir las directrices impuestas por las políticas educativas.

Para responder a estos interrogantes, este artículo desarrolla una investigación cualitativa con 20 docentes y directivos de instituciones educativas de educación primaria y secundaria de Ecuador y España. A través de entrevistas semiestructuradas y en profundidad, este trabajo explora los

problemas y soluciones desplegadas por los docentes y directivos, indagando también cómo la diversidad de percepciones sobre la práctica se ha modulado de acuerdo a criterios tales como los años de experiencia docente, la competencia digital de los profesores, el régimen de financiación de la institución, la disponibilidad de recursos y el acceso a planes de formación en los centros.

El artículo se divide en las siguientes secciones. Tras esta Introducción se aborda el contexto normativo de las medidas adoptadas en materia educativa por los gobiernos de Ecuador y España, con especial énfasis en las etapas de confinamiento y desescalada. A continuación, se describe la metodología de la investigación. En el cuarto punto se presentan y discuten los resultados del estudio. En primer lugar, se abordan los problemas que los docentes y directivos experimentaron en su práctica laboral durante la pandemia de COVID-19. En segundo lugar, se caracterizan las adaptaciones que introdujeron estos profesionales en los períodos de confinamiento y desescalada. Posteriormente se analiza la viabilidad de estas adaptaciones en contextos de “nueva normalidad”. El texto concluye planteando cómo en el caso de España la tendencia en la “nueva normalidad” es el retorno a las prácticas centradas en el docente y la exposición magistral de contenidos, incorporando el apoyo puntual de las plataformas digitales; mientras que en Ecuador existe una mayor predisposición al desarrollo de estrategias flexibles, limitada en todo caso por la propia capacidad presupuestaria de los centros para ampliar la infraestructura necesaria para garantizar las modalidades híbridas.

2. Contexto de la investigación

El aumento en la propagación de la COVID-19 propició la adopción de diferentes medidas orientadas a asegurar la continuidad de los procesos educativos durante la etapa pandémica. Con el interés de contextualizar estas disposiciones, en este punto se presentan las transformaciones legislativas introducidas en España y Ecuador, considerando tres etapas: los períodos de confinamiento domiciliario, las etapas de semipresencialidad en los procesos educativos, y el regreso al aprendizaje presencial. Las transformaciones en el contexto normativo nos servirán para apuntar las distintas adaptaciones y dimensiones relevantes de la práctica docente que se analizarán en este trabajo.

En el caso de España, la aprobación el 14 de marzo de 2020 del estado de alarma⁴ supuso la suspensión de la actividad educativa presencial y el paso a modalidades a distancia y *online*. Durante los 100 días que duró el confinamiento, hasta el 21 de junio de 2020, el Gobierno impulsó diferentes medidas orientadas a asegurar el acceso a la educación y paliar la brecha digital.⁵ Asimismo, ante el fin del estado de alarma y el inicio de la fase de desescalada, se aprobaron cambios en las adaptaciones curriculares y las programaciones didácticas, así como nuevos criterios de evaluación y

⁴ Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Disponible en: <https://bit.ly/3MAR7Zc> Acceso en: 12 de mayo de 2022.

⁵ Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente. Disponible en: <https://bit.ly/3aSsUjO> Acceso en: 12 de mayo de 2022.

promoción.⁶ Estas medidas fueron de la mano con distintas adaptaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente a través de medidas de prevención, higiene y promoción de la salud en los centros educativos. Entre estas medidas se pueden destacar la:

- limitación de los contactos en los espacios educativos, asegurando distancias interpersonales de 1,5 metros, priorizando la comunicación telemática con las familias, favoreciendo la actividad en espacios al aire libre, reduciendo el número de estudiantes por aula, escalonando las entradas y salidas de los centros para evitar aglomeraciones, o conformando grupos estables de convivencia (los denominados “grupos burbuja”);
- prevención personal, como el uso de mascarillas en todas las etapas educativas (salvo entre los estudiantes de Educación Infantil) o la higiene de manos;
- limpieza y ventilación de los centros;
- gestión de los casos mediante la coordinación con distintas entidades.⁷

Dado que el objetivo era asegurar la presencialidad en el curso 2020/2021, las medidas anteriores fueron flexibilizándose a medida que fue descendiendo la incidencia de casos de COVID-19 en los diferentes territorios del país. En este sentido, como parte de las estrategias orientadas a garantizar la presencialidad de la docencia se establecieron distintas disposiciones transitorias, entre las que destacó la exención temporal del requisito de formación pedagógica y didáctica de posgrado para el nombramiento de funcionarios interinos de carácter excepcional.⁸

En el contexto de Ecuador las medidas impulsadas para contener el avance de la COVID-19 se iniciaron el 11 de marzo de 2020, cuando el Ministerio de Salud Pública declaró el Estado de Emergencia Nacional.⁹ Este Acuerdo propició la suspensión de las clases en todo el territorio nacional el 15 de marzo, y el cambio a la modalidad de teletrabajo para los docentes del Sistema Nacional de Educación, a partir del 3 de abril.¹⁰ La conformación de las Comisiones Interinstitucionales con el Ministerio de Salud Pública condujo a la presentación en el mes de septiembre de 2020 de los *Lineamientos para la aplicación del Plan*

⁶ Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. Disponible en: <https://bit.ly/39hlyWs> Acceso en: 12 de mayo de 2022.

⁷ Medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente a COVID-19 para centros educativos en el curso 2020-2021. Disponible en: <https://bit.ly/3aSsBFG> Acceso en: 13 de mayo de 2022.

⁸ Real Decreto-ley 31/2020, de 29 de septiembre, por el que se adoptan medidas urgentes en el ámbito de la educación no universitaria. Disponible en: <https://bit.ly/3mzpbu4> Acceso en: 13 de mayo de 2022.

⁹ Acuerdo N° 00126-2020 Emergencia Sanitaria Sistema Nacional de Salud – Ecuador. Disponible en: <https://bit.ly/3H6kXnf> Acceso en: 13 de mayo de 2022.

¹⁰ Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00015-A. Disponible en: <https://bit.ly/3H8YaqO> Acceso en: 13 de mayo de 2022

Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A Disponible en: <https://bit.ly/3xDoma4> Acceso en: 13 de mayo de 2022.

de continuidad educativa, permanencia escolar y uso progresivo de las instalaciones educativas.¹¹ Este plan se orientó a garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, pudiéndose destacar las siguientes estrategias y herramientas, las mismas que se complementaron con otras destinadas a la salud, autocuidado e higiene en el ámbito educativo:

- Alternancia o educación alternada, combinando el trabajo educativo en casa con encuentros presenciales;
- Priorización curricular de los objetivos de aprendizaje preferentes;
- Uso de fichas pedagógicas y portafolios impresos y digitales.

Este Plan de continuidad educativa definió tres fases de retorno progresivo a una situación de “nueva normalidad”:

- Fase 1: Aprendamos juntos en casa: coincidente con la enseñanza a distancia y *online*.
- Fase 2: Juntos aprendemos y nos cuidamos: que inicia a partir de la aprobación de los “Lineamientos”. Esta Fase dispone que todas las instituciones educativas deben desarrollar Planes Institucionales de Continuidad Educativa, Permanencia Escolar y Uso Progresivo de las Instalaciones Educativas (PIDE). Su objetivo es procurar la asistencia presencial de forma alternada y progresiva, dando continuidad al servicio educativo, garantizando la permanencia de los estudiantes y ofreciendo pautas para el uso progresivo de las instituciones educativas.
- Fase 3: Todos de regreso a la escuela.

En el mes de junio de 2021 el Gobierno buscó que las instituciones educativas que contasen con un Plan Institucional de Continuidad Educativa debidamente autorizado incrementaran paulatinamente y de manera voluntaria su actividad presencial y semipresencial.¹² En este sentido, en el Ecuador se realizaron varios programas piloto antes del regreso a clases para, finalmente, el 7 de junio de 2021 y tras 15 meses de ausencia en las aulas, el regreso a las clases tanto de docentes como de estudiantes. Este regreso estuvo acompañado de estrictas medidas de seguridad, como distanciamiento social, testeos frecuentes, uso de una mascarilla o limitación de la exposición entre niños y adultos, entre otras.

El cambio abrupto de la presencialidad a la virtualidad creó un espacio inimaginado en los meses anteriores, en el que tanto estudiantes como docentes trabajaron por en espacios virtuales, algunos de ellos, por primera vez. Sin embargo, este fenómeno tuvo que enfrentar varios retos, tales como la falta de infraestructura, la gestión de las aulas y la falta de conocimientos acerca de la educación a distancia (SARI; NAYIR, 2020). Finalmente, pese a estos retos,

¹¹ Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00044-A. Disponible en: <https://bit.ly/3mvNUzk> Acceso en: 13 de mayo de 2022.

¹² Decreto Ejecutivo No. 57 de 02 de junio de 2021. Disponible en: <https://bit.ly/3MCSSoo> Acceso en: 14 de mayo de 2022.

millones de estudiantes fueron capaces de volver a las aulas y de desenvolverse en un ambiente de “nueva normalidad”.

3. Metodología

Para dar respuesta a los objetivos planteados se ha desarrollado una investigación cualitativa de alcance descriptivo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014) con 16 docentes y 4 directivos de instituciones de educación primaria y secundaria de Ecuador y España. La selección de Ecuador y España como contextos de investigación obedece a la semejanza de sus sistemas de evaluación y a la proximidad de los niveles de competencia digital que tienen los profesores de ambos países. En relación al primer criterio, los sistemas de evaluación de Ecuador y España se sustentan en procesos de evaluación continua y por competencias, destrezas y habilidades.¹³ A su vez, como se ha señalado en el punto anterior, durante la pandemia por COVID-19 en ambos países se implementaron estrategias de priorización curricular. En segundo lugar, Ecuador y España guardan niveles de competencia digital similares entre los docentes. Pese a que, hasta donde sabemos, en el caso de Ecuador no existen investigaciones que indaguen la competencia digital de los docentes considerando muestras a nivel estatal, los estudios realizados en Ecuador y España muestran niveles bajos de competencia digital. Así, en el caso de España, considerando el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente del Instituto Nacional de Tecnologías del Aprendizaje y de Formación del Profesorado (INTEF), el nivel A1 (nivel de aptitud más bajo) era el mayoritario en las áreas de Recursos Digitales, Evaluación y Retroalimentación, Empoderar a los estudiantes y Desarrollar la competencia digital de los estudiantes; mientras que en las áreas de Compromiso profesional Enseñanza y aprendizaje este nivel se situaba en el A2 (segundo nivel de aptitud, de seis totales) (CAZORLA, 2022). Por su parte, en el caso de Ecuador, distintas investigaciones realizadas en Quito (LOZANO; AMORES; OLMEDO, 2021) y Loja (VALDIVIESO; GONZÁLES, 2016) a través de cuestionarios, muestran niveles de competencia digital entre los docentes bajos y medios, siendo las competencias Técnicas, de Comunicación y Colaboración, así como Creatividad e Innovación, las que arrojan valores más elevados.

La selección de los participantes se ha realizado en base a un primer criterio de ubicación geográfica, posición ocupada en la institución y régimen de financiación de la institución; a su vez, para los profesores se consideraron los años de experiencia docente (tomando como criterio de clasificación “más de cinco años” y “menos de cinco años”), si habían realizado o no labores docentes en modalidad *online* antes de la pandemia, el género y la edad (Tabla 1).

Tabla 1 - Perfil de los participantes en la investigación

Perfil	País ⁽¹⁾	Posición en la institución ⁽²⁾	Régimen de financiación	Experiencia docente (años)	Experiencia docente <i>online</i> antes	Género	Edad
--------	---------------------	---	-------------------------	----------------------------	---	--------	------

¹³ Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2006, en Ecuador. Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, en España.

		de la institución ⁽³⁾			de la pandemia		
1	Ecu	Dir	Pub	-	-	Mujer	46
2	Ecu	Dir	Pri	-	-	Mujer	60
3	Esp	Dir	Pub	-	-	Hombre	43
4	Esp	Dir	Pri	-	-	Mujer	54
5	Ecu	Doc	Pub	+ 5	Sí	Hombre	38
6	Ecu	Doc	Pub	+ 5	No	Hombre	32
7	Ecu	Doc	Pub	- 5	Sí	Mujer	33
8	Ecu	Doc	Pub	- 5	No	Hombre	36
9	Ecu	Doc	Pri	+ 5	Sí	Mujer	31
10	Ecu	Doc	Pri	+ 5	No	Mujer	28
11	Ecu	Doc	Pri	- 5	Sí	Mujer	23
12	Ecu	Doc	Pri	- 5	No	Mujer	26
13	Esp	Doc	Pub	+ 5	Sí	Hombre	41
14	Esp	Doc	Pub	+ 5	No	Mujer	55
15	Esp	Doc	Pub	- 5	Sí	Mujer	36
16	Esp	Doc	Pub	- 5	No	Hombre	30
17	Esp	Doc	Pri	+ 5	Sí	Hombre	58
18	Esp	Doc	Pri	+ 5	No	Mujer	28
19	Esp	Doc	Pri	- 5	Sí	Mujer	45
20	Esp	Doc	Pri	- 5	No	Mujer	30

Leyenda: ⁽¹⁾ Ecu = Ecuador, Esp = España. ⁽²⁾ Dir = Directivo(a) / Gestor(a), Doc = Docente. ⁽³⁾ Pub = Fiscal / Pública, Pri = Fiscomisional / Concertada / Privada

Fuente: Elaboración propia.

Para la selección de los participantes se ha realizado un muestreo no probabilístico de tipo “bola de nieve” (PARKER; SCOTT; GEDDES, 2019). En primer lugar, las investigadoras contactaron con diez informantes clave (perfiles 1, 2, 3, 4, 5, 6, 13, 14, 16, 18 en la Tabla 1), en base a criterios de accesibilidad y pertenencia a las redes profesionales en las que se insertaban las investigadoras. En segundo lugar, a través de estos informantes clave se identificaron un total de treinta nuevos informantes potenciales, los cuales abarcaban la totalidad de perfiles señalados anteriormente. Entre estos treinta informantes potenciales se seleccionaron diez nuevos participantes (perfiles 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 19 y 20 en la Tabla 1), en base a criterios de accesibilidad y disponibilidad a participar en la investigación en los plazos propuestos. Siempre que ha sido posible, el proceso de selección de los participantes se ha procurado adecuar a los perfiles de género y edad identificados para los docentes de educación no superior de Ecuador¹⁴ y España¹⁵. Así, en la investigación han participado 13 mujeres y 7 varones (65 % y 35 %, respectivamente), con edades comprendidas entre los 23 y los 60 años, siendo la media de edad de los participantes de 38 años.

Para la recogida de los datos se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas en profundidad (NEUMANN; NEUMANN, 2018) entre los meses de abril y mayo del 2022. La práctica totalidad de las entrevistas fue desarrollada a través de plataformas digitales de videoconferencia (Zoom, Skype y WhatsApp video), con el objetivo de facilitar la disponibilidad de los informantes

¹⁴ La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018. Disponible en: <https://bit.ly/3afnDIT> Acceso en: 15 de marzo de 2022.

¹⁵ Igualdad en cifras. MEFP 2020. Aulas por la igualdad. Disponible en: <https://bit.ly/3wHMqrK> Acceso en: 15 de marzo de 2022.

y, en ocasiones, poder conciliar los diferentes husos horarios de los participantes. El guion de las entrevistas se definió en base a las áreas y categorías analíticas identificadas durante la revisión bibliográfica y las conversaciones informales previas con los informantes clave. El guion de las entrevistas fue sometido a un proceso de validación externo con doce investigadores expertos en el área. Estos evaluadores asimismo introdujeron recomendaciones en torno a la formulación de las preguntas y, por el otro, plantearon nuevos ejes analíticos no advertidos por las investigadoras. Asimismo, se realizaron cuatro entrevistas piloto con el objetivo de asegurar la idoneidad de las preguntas formuladas. La incorporación de las recomendaciones de los expertos y el análisis de las respuestas obtenidas durante las cuatro entrevistas piloto condujo al guion de entrevistas definitivo (Anexo 1). Cabe considerar que las entrevistas siguieron una aproximación flexible (CONDE-CABALLERO; RIVERO-JIMÉNEZ; MARIANO-JUÁREZ, 2021), adaptándose el guion de cada entrevista a los diferentes perfiles específicos señalados.

Todos los participantes en la investigación fueron informados de los objetivos del trabajo, el tratamiento que iban a seguir sus testimonios y los canales de difusión de resultados esperados. Asimismo, los participantes fueron informados de la posibilidad de interrumpir su participación en la investigación en cualquier momento. Este consentimiento fue expresado de forma oral durante las entrevistas y quedó registrado en las grabaciones. Por último, la confidencialidad de la información personal de los participantes se ha asegurado a lo largo de la investigación. Así, los nombres de los participantes que aparecen en este artículo han sido sustituidos por pseudónimos.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción verbatim y análisis, generándose un total de 13 horas y 46 minutos de grabación (con una duración media de 41 minutos por entrevista). Estas grabaciones fueron almacenadas en *ownCloud*, un sistema de almacenamiento en la nube privado y de código abierto, con el objetivo de gestionar los datos de forma segura y no accesible a personas ajenas a la investigación. El análisis del material empírico se ha realizado empleando el software de análisis cualitativo ATLAS.ti (v.8.4.24 para *Windows*), de acuerdo a un proceso iterativo de codificación, interpretación, reflexión y ajuste de las categorías analíticas (DÍAZ DE RADA, 2011; CONDE-CABALLERO; RIVERO-JIMÉNEZ; MARIANO-JUÁREZ, 2021). Para ello, se identificaron aquellos fragmentos de las transcripciones que fuesen relevantes en términos de adecuación a las categorías analíticas definidas por las investigadoras. La asignación de un código a cada fragmento de texto seleccionado permitió generar diferentes productos de salida, como informes que daban cuenta del número de citas vinculado a cada categoría, o grafos que mostraban las relaciones jerárquicas entre categorías. En base a ambos productos se ajustaron las categorías analíticas y se realizó una segunda codificación. Esto permitió dimensionar los temas de mayor interés entre los informantes y apuntar las problemáticas comunes a los diferentes perfiles, de acuerdo a las distintas variables consideradas en el estudio. La calidad y validez de los datos se aseguró a través de una triangulación entre investigadoras, donde las entrevistas fueron grabadas y analizadas por diferentes investigadoras; y una triangulación entre

aproximaciones teóricas, de acuerdo a un proceso abductivo de análisis (THORNBERG, 2012).

4. Resultados y discusión

En esta sección se analiza la viabilidad en contextos de “nueva normalidad” de las adaptaciones realizadas por los docentes y los responsables de las instituciones educativas durante las etapas de confinamiento y desescalada. Así, la sección se divide en tres puntos. En el primero se describen las principales dificultades y desafíos enfrentados por los docentes y los responsables institucionales durante la pandemia de COVID-19. En el segundo punto se enumeran las adaptaciones realizadas en los procesos de enseñanza aprendizaje. En tercer lugar se indaga en la viabilidad de dichas adaptaciones, considerando parámetros tales como su uso continuado en la actualidad, la adecuación de los centros educativos o el apoyo de los responsables institucionales.

4. 1. La incertidumbre como reto: dificultades y desafíos durante la pandemia

Fue un absoluto caos, porque la verdad es que no sabíamos ni qué iba a pasar y fue básicamente búscate la vida por tu cuenta [...] No pensábamos que en un principio nos iba a tocar tener que hacer exámenes ni nada por el estilo, pero claro, tuvimos que adaptarnos rápidamente a ello. Fue absolutamente un caos (Roberto, docente, España, 41 años).

Las palabras de Roberto, docente de un instituto de educación secundaria de Madrid (España), dan voz a la pluralidad de testimonios recogidos durante las entrevistas al momento de abordar las sensaciones vividas tras el anuncio del inicio del confinamiento. En este sentido, los términos “frustración” o “confusión” son los que generalmente abren nuestras conversaciones, y son los que también sirven para describir la adaptación a una modalidad —la virtual— en la que no todos los docentes y directivos tenían experiencia previa. Esta “falta de tiempo” para enfrentar un cambio que todos los informantes identifican como “abrupto” (CHEN *et al.*, 2020) es uno de los problemas que encontramos en la práctica totalidad de testimonios, independientemente del lugar de procedencia o de la categoría laboral de los participantes. Sin embargo, pese a que la “incertidumbre” por el paso al confinamiento es compartida entre los informantes, a medida que avanzan las conversaciones, el “temor” da paso al “reto” y “desafío” que entre ellos supuso el paso a la docencia virtual.

En primer lugar, en los testimonios de los informantes se observa que la conversión a las modalidades en línea se encuentra fuertemente mediada por la mayor o menor competencia digital de los docentes y su experiencia previa en dicha modalidad. De modo significativo, la mayoría de los docentes y responsables institucionales aluden a su “autocapacitación” en competencias digitales durante las primeras etapas del confinamiento y al poco (o nulo) apoyo institucional en esta materia, al menos en estos primeros momentos. Por ejemplo, entre los docentes de España no encontramos ningún testimonio que

señale algún tipo de apoyo institucional en este campo, sino que la formación en el manejo de las herramientas digitales vino de la propia disposición autodidacta de los profesionales y del apoyo mutuo entre profesores (donde aquellos que ya tenían experiencia previa en modalidad en línea actuaban como mentores de sus pares). Por contra, entre los docentes de Ecuador sí encontramos esta formación institucional en buena parte de los testimonios —con un mayor o menor alcance—, independientemente del régimen de financiación de los centros. Así, los docentes y responsables de Ecuador identifican una serie de prácticas formativas priorizadas por sus instituciones —como los cursos sobre el manejo de alguna plataforma digital específica o la atención a los programas formativos impulsados por el Gobierno—, si bien también hay informantes que aluden a la falta total de capacitación por parte de los responsables institucionales:

Nosotros recibimos prácticamente *tips*, pero para dar clases *online*. Durante la pandemia sí recibimos [cursos], pero no a fondo. Sobre el uso de plataformas digitales, eso no nos indicaron; jamás (Rolando, docente, Ecuador, 32 años).

Se brindaron algunas capacitaciones en cuanto al manejo de plataformas y el aprovechamiento de las mismas. También se compartió formas de acceder a herramientas y recursos didácticos digitales (Lourdes, directora, Ecuador, 46 años).

Como se observa, son pocos los testimonios que den cuenta de una formación continuada, siendo en la mayoría de los casos capacitaciones puntuales, circunscritas a la situación de “emergencia” (HODGES *et al.*, 2020).

En segundo lugar, la falta de formación y de apoyo institucional que acusan algunos docentes y directivos se traduce en las frecuentes dudas que estos expresan en torno a su práctica profesional durante las primeras etapas del confinamiento. Por ejemplo, entre quienes no tenían experiencia docente previa en modalidad en línea sobresalen los dilemas acerca de cómo habrían de desarrollar una clase *online*, o cómo cabría implementarla siguiendo una adecuada planificación, o cómo se podría asegurar un correcto seguimiento y retroalimentación del proceso de enseñanza aprendizaje. Como discutiremos posteriormente, este “desconocimiento” en torno a la propia práctica en línea entre algunos docentes se entrecruza con un cuestionamiento de la propia “calidad” de la modalidad de educación en línea (“el vínculo que se establece en una clase presencial jamás podrá equipararse al de una clase por Zoom” [María, docente, España, 55 años]). Aquí sobresalen aquellas narrativas que continuamente comparan las bondades de las prácticas presenciales a las “limitaciones” identificadas durante la docencia virtual (*cf.* GARCÍA ARETIO, 2021).

Sin embargo, en este punto, el debate en torno a las bondades de la presencialidad y la virtualidad durante la etapa de confinamiento y desescalada (ASSUNÇÃO; GAGO, 2020; ZHANG *et al.*, 2020) nos sirve para identificar una serie de dificultades expuestas por nuestros informantes, comunes tanto a profesores como a directivos, en ambos países. Por un lado, destacan los problemas en el acceso a internet y la conectividad (AINI *et al.*, 2020). Al igual que sucede en otros contextos (BATICULON *et al.*, 2020; DEMUYAKOR, 2020;

NACIRI *et al.*, 2020) abundan aquellos testimonios que aluden a la necesidad que tuvieron los profesionales de ampliar la capacidad contratada en el servicio de internet o en los datos de telefonía. Entre nuestros informantes, este problema se presenta de manera más acusada en los contextos no urbanos (TALESE; MULUYE, 2020), donde, como veremos en el siguiente punto, la falta de presupuesto o las dificultades de acceso en estos entornos impidieron la acometida de buena parte de las adaptaciones que sí pudieron desarrollarse en otros centros educativos (*cf.* CRAWFORD *et al.*, 2020).

En mi caso, no tenía cómo conectar el [computador] al internet para dar clase con mis estudiantes y con los compañeros de trabajo (Rolando, docente, Ecuador, 32 años).

Tenía ciertos recursos, pero tuve que cambiarlos [...] Opté por comprar una nueva [computadora], cambié el plan de internet y mejoré en lo posible los dispositivos esenciales; por ejemplo, audífonos, micrófono, cámara, etc. (Rebeca, docente, Ecuador, 31 años).

Se añadía, además, la incertidumbre de qué pasa si se me estropea el ordenador, porque más entrada la pandemia ya estaba todo cerrado. De hecho, se me estropeó el ordenador y, gracias a que mi madre tiene *Amazon prime*, al día siguiente tenía un cargador nuevo en mi casa (Luis, docente, España, 30 años).

Como plantean los testimonios de Rebeca y Luis, una segunda dificultad fue la posibilidad de comprar nuevos dispositivos electrónicos y la de asegurar el funcionamiento de los ya adquiridos. En este punto sí se observan diferencias en las prácticas institucionales orientadas a garantizar el acceso de estos dispositivos a todos los miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo, entre los docentes y directivos de Ecuador apenas hemos recabado testimonios que hablen de la cesión de equipos, principalmente, señalan los entrevistados, por motivos presupuestarios. En este sentido, en los centros de financiación pública lo que encontramos son prácticas en la que los docentes, familias y responsables institucionales son los encargados de comprar su propio equipamiento y de ampliar la capacidad de las instituciones, sin mayor concurso del apoyo del Estado. En el caso de las instituciones privadas y fiscomisionales, sí se dio un cierto respaldo, como el pago parcial a los profesores de las cuotas de acceso a plataformas como *Zoom*, o la compra de un proyector durante el regreso escalonado a la presencialidad. Por su parte, en el contexto de España estas iniciativas sí han sido frecuentes, específicamente entre las instituciones financiadas por el Estado. De manera destacada, en la educación pública estas disposiciones se orientaron a garantizar la disponibilidad de estos equipos entre los docentes y los estudiantes:

Lo que nos hacía falta era un iPad y eso no te lo daban. El centro nos daba un ordenador, pero lo que realmente nos hacía falta era un iPad (María, docente, España, 55 años).

Desde el centro se encargaron de facilitar el material tecnológico a los alumnos, porque la pandemia hizo visible la brecha económica que hay. Y vimos que había gente que no disponía de materiales para estudiar... como algunos estudiantes, que solamente tenían un móvil (Luis, docente, España, 30 años).

Fueron llegando apoyos de manera... algunas *tablets*... pero de manera puntual, porque, bueno, era muy difícil. No te podías casi ni mover, ni comprar. Nosotros teníamos medios. Teníamos bastantes medios y lo que hicimos fue iniciar rápidamente el préstamo de equipos del centro. Entonces, como teníamos un salvoconducto para poder movernos, el equipo directivo, pues acudíamos al centro, quedábamos con la familia y le entregábamos un equipo, para aquellas que lo necesitaban (Ramón, directivo, España, 43 años).

Las palabras de Ramón, director de uno de los quince Institutos de Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid (España), da cuenta de la capacidad de algunos centros para suplir las carencias tecnológicas de los estudiantes. Sin embargo, en el contexto de España, hay que considerar que estas iniciativas tuvieron una clara limitación en aquellas instituciones financiadas total o parcialmente por fondos privados. Como señala Pedro, docente de secundaria en un colegio concertado de Cáceres (España), los esfuerzos de los docentes también se condujeron a tramitar las ayudas de la administración destinadas a asegurar el acceso a la educación de varios estudiantes del centro en situación de vulnerabilidad. Lo cuenta así:

Quizá lo más preocupante [en las primeras etapas del confinamiento] era la confluencia de dificultades económicas, dificultades sociales y falta de medios a la hora de poder tener un móvil que tuviera el alumno [...] y el acceso a *wifi* [...] Una muchacha que vivía en [...] un barrio pobre, con adaptación curricular significativa —te estoy hablando de una CI 70, familia desestructurada que vive con una ayuda— se encuentra con que no tiene teléfono propio y no lo ha tenido nunca. Su madre ha considerado que no correspondía. Y la madre le tiene que dejar su móvil para conectarse a la *wifi* del vecino (Pedro, docente, España, 58 años).

Ejemplos como el de Pedro ponen de manifiesto la dificultad de garantizar un entorno de aprendizaje adecuado, especialmente en aquellas personas en condiciones de vulnerabilidad y/o con mala conectividad a internet (BATICULON *et al.*, 2020; DANIEL. 2020; KAPASIA *et al.*, 2020). Si bien la necesidad de dar respuesta a los diferentes problemas que iban surgiendo en el proceso de enseñanza aprendizaje derivó en situaciones de “estrés” y “ansiedad” entre buena parte de los docentes y directivos entrevistados (PALMA-VASQUEZ; CARRASCO; HERNANDO-RODRIGUEZ., 2021; BAKER *et al.*, 2021), cabe considerar cómo la práctica totalidad de los testimonios señalan que esta dificultad estuvo vertebrada, a su vez, por la propia falta de competencia digital de los estudiantes. Este déficit se manifiesta en las continuas alusiones de nuestros entrevistados al desconocimiento de los estudiantes de algunas

funcionalidades básicas de las plataformas digitales, como la subida de las tareas; o en el uso inadecuado de los canales de comunicación. Así, en ambos países abundan los testimonios que aluden a las “comunicaciones a deshora”, fuera del horario laboral, y a los mensajes de los padres y madres al margen de las vías institucionales:

Cuando dicen “los chavales son nativos digitales”, bueno, me río yo de eso de que son nativos digitales. Los estudiantes te llegaban y te lo escribían todo mal [...] En el asunto te escribían el *mail*. Entonces tú te volvías loco para tratar de saber qué carajo te estaban diciendo [risas] Todo fatal (Roberto, docente, España, 41 años).

Por otro lado, de manera destacada, una de las primeras acciones de los docentes y los centros educativos en el tránsito a la virtualidad fue la migración de la práctica a plataformas digitales, tales como *Google Classroom*, *Microsoft Teams* o *Zoom*. En mayor o menor medida, todos los docentes y directivos entrevistados se vieron abocados a incorporar estas plataformas en su labor cotidiana, bien fuese para retransmitir las clases, evaluar el desempeño o asegurar el seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes (MCBURNIE, 2020). Si bien, tal y como se ha señalado, la práctica totalidad de los informantes acusaron una falta de apoyo institucional en la migración a estos entornos en las primeras etapas de la pandemia, en este tránsito a las plataformas digitales cabe distinguir distintos escenarios. En primer lugar, se observa que, tanto en Ecuador como en España, los centros educativos que no habían venido trabajando con un sistema de gestión de aprendizaje en línea dieron libertad a sus docentes para elegir el que consideraran más adecuado. Entre estos, buena parte se decantaron por *Google Classroom* para las labores de comunicación y subida de materiales, dada la “sencillez” del entorno y la gratuidad del servicio. Asimismo, la mayoría de los docentes eligió el sistema de videochat *Zoom*, por las funcionalidades en cuanto a número de participantes y menor consumo de recursos. Por su parte, en aquellos centros en los que sí se contaba con un sistema de gestión de aprendizaje en línea —generalmente sistemas basados en *Moodle*—, las repetidas “caídas” del servicio debido a la alta demanda durante el confinamiento hicieron que los docentes también optaran por utilizar plataformas digitales alternativas, al margen de las directrices de los responsables institucionales.

En *Moodle* hice proyectos, formación y lo utilizábamos sobre todo para cuestionarios, para hacer ejercicios de subir trabajos y que nos los entregasen, etc. Nuestra experiencia era esa. Abrí como alternativa personal a *Moodle* un *Clasroom*, porque estaba viendo a compañeros que la utilizaban [...] Esto fue lo que personalmente utilicé durante toda la pandemia, porque resultaba mil veces más útil y sobre todo más rápido que *Moodle*. (Roberto, docente, España, 41 años).

En mi centro éramos escasísimos [los profesores que habíamos usado plataformas antes]. Y, bueno, habíamos empezado a utilizar algunas plataformas, tanto la que pone la Junta de

Extremadura, que es *eScholarium*, como la decisión inicial de dirigirnos hacia *Classroom*, de *Google*, porque era más eficiente. Aunque, bueno, a raíz de la presión de la Junta [de Extremadura] y ciertas diferencias en la capacidad de uso del *Classroom* nos hicieron inclinar más a posteriori por *eScholarium* (Pedro, docente, España, 58 años).

La menor competencia digital, las dificultades en la adquisición de dispositivos electrónicos, los problemas en la conectividad y en el acceso a internet, o la ausencia de un entorno laboral y de aprendizaje adecuados durante la pandemia, impactaron de manera significativa en la calidad del propio proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto. En este sentido, la necesidad de adecuar este proceso a los diversos ritmos de los estudiantes y a las disposiciones institucionales —cambiantes en el curso del confinamiento a la desescalada—, como es de prever, supuso una revisión constante de la práctica docente. En el siguiente punto se abordan las adaptaciones realizadas.

4. 2. Adaptaciones durante el confinamiento y la (semi)presencialidad

Entre los informantes el tránsito a la virtualidad conllevó una serie de cambios con respecto a la práctica presencial que habían venido desarrollando antes de la pandemia. Con el objetivo de facilitar el análisis, en este punto se agrupan las principales adaptaciones implementadas por los docentes y directivos durante el confinamiento y la (semi)presencialidad, considerando cuatro ejes: (1) la metodología, (2) los materiales y recursos educativos utilizados, (3) el seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes, y (4) los procesos de evaluación. Estas adaptaciones se analizan considerando dos horizontes temporales: por un lado, la etapa de confinamiento domiciliario; por el otro, la docencia semipresencial, en la que se articuló la docencia en línea con prácticas presenciales en los centros (véase el punto 2. Contexto de la investigación).

Atendiendo a las adaptaciones realizadas, en relación a la metodología podemos distinguir dos grandes campos de práctica. Por un lado, encontramos docentes que reproducen el esquema que ya venían realizando en la presencialidad, esta vez a través de canales digitales. Este primer grupo apenas adapta sus estrategias metodológicas, sino que replica las estrategias y recursos ya ensayados antes del confinamiento, como la exposición magistral y las actividades centradas en el docente. Dentro de este grupo encontramos el ejemplo de una profesora que compra una pizarra de tinta líquida, con el interés de reproducir las exposiciones realizadas en el salón de clase, debido también, señala, a “la dificultad de enseñar matemáticas en las plataformas [basadas en Moodle]” (María, docente, España, 55 años). Asimismo, encontramos el caso de un directivo que expone que desde el centro educativo la única directriz que se dio en cuanto a la adaptación metodológica fue la de incorporar un anexo a las programaciones ya aprobadas, en el que los docentes debían especificar qué recursos y contenidos se iban a impartir en las plataformas digitales. De este modo, al igual que sucede en la mayoría de los centros a los que pertenecen los docentes que se han entrevistado durante la investigación, en esta institución educativa no se brindaron capacitaciones relativas a las metodologías en línea.

Por otro lado, un segundo grupo de docentes sí apuesta por metodología más participativas, incorporando, también, estrategias de gamificación y de aula invertida (RINCON-FLORES; SANTOS-GUEVARA, 2021). Este segundo grupo está compuesto, principalmente, por aquellos docentes que ya tenían experiencia previa en docencia en modalidad en línea; si bien es significativo que, entre los docentes de Ecuador, aquellos que no tenían dicha experiencia rápidamente transitan hacia estrategias que se apoyan en las potencialidades que brindan las tecnologías digitales (SINGH; THURMAN, 2019).

Busqué estrategias activas, de indagación y participación con recursos como pizarras interactivas, gamificación, vídeos, plataformas educativas, etc. (Rebeca, docente, Ecuador, 31 años).

Como la mayor parte del profesorado hacía una educación a distancia diferida, no directa, quedaban muchos huecos libres, entonces, evitando las primeras y las últimas horas para no entrar en problemas, siendo flexible a la hora de aceptar la vestimenta del alumnado, aunque pueda parecer ridículo [ríe], pero había gente que no aceptaba que se le presentaran en el *Meet* en pijama o tomando el desayuno, pues digamos adapté mis horarios a los huecos que ellos tenían, de manera que no fuera disruptivo y utilizáramos las mejores horas (Pedro, docente, España, 58 años).

Una vez se levanta el confinamiento domiciliario y se inicia la docencia semipresencial, lo que se observa es que los docentes del segundo grupo incorporan las estrategias más participativas que habían ensayado durante el confinamiento (los del primer grupo continúan con la metodología ya descrita). Sin embargo, hay que señalar que la viabilidad de las adaptaciones metodológicas aquí presentadas se encuentra sujeta a otros elementos. En este sentido, al analizar el uso de materiales y recursos educativos, observamos que los docentes “tradicionales” no incorporan nuevos elementos, sino que se apoyan esencialmente en manuales y recursos textuales; mientras que entre los docentes que enfatizan las potencialidades tecnológicas abunda el uso de vídeos, recursos educativos en línea, audios o presentaciones audiovisuales, entre otros.

Esta diversidad de recursos, potenciada por el uso de los sistemas de gestión de aprendizaje en línea, contrasta con el menor uso que hacen los docentes “tradicionales” de las plataformas digitales. Para estos docentes, las plataformas digitales sirven, principalmente, para compartir algunos materiales adicionales, como textos y apuntes manuscritos.

Incorporé audios de bienvenida que sirvan de motivación, realizaba proyectos de arte con material reciclado, me mantenía en constante capacitación, les enviaba vídeos para aquellos estudiantes que no asistían a clase virtual, hacía demostración de proyectos de arte de manera síncrona (Carlos, docente, Ecuador, 38 años).

Les colgaba fotografías de las libretas con apuntes que todavía guardo, bien limpietas (María, docente, España, 55 años).

En todo caso, como se ha señalado, la posibilidad de incorporar los recursos digitales en la etapa de semipresencialidad se encuentra limitada a las propias características y recursos con los que cuentan los centros educativos. Así, se aprecian diferencias significativas en el uso de recursos y materiales cuando consideramos la conectividad de las instituciones y su régimen de financiación, las cuales son más evidentes en el caso de Ecuador. Como se señaló, en España los centros educativos, en mayor o menor medida, tuvieron acceso a fuentes de financiación con las que ampliar su conectividad. Sin embargo, en Ecuador estas acometidas no pudieron satisfacer las necesidades de los centros de manera generalizada. En no pocos testimonios esta limitación genera una percepción de estratificación entre aquellos docentes que sí tenían acceso a internet y al equipamiento necesario en sus centros (generalmente en centros de financiación privada), y aquellos que se vieron abocados a interrumpir o minimizar el uso de recursos tecnológicos durante las clases, bien por dificultades en el acceso a la red, por falta de dispositivos en el centro o por carecer de un dispositivo propio. En este último caso, por ejemplo, encontramos iniciativas en donde el docente comparte con antelación en el entorno digital los materiales, y son los propios padres, madres y responsables del centro educativo los encargados de imprimir y compartir dichos recursos entre los estudiantes, especialmente entre aquellos con dificultades en el acceso a Internet.

Al inicio fue un poco complejo porque para ellos ir a la virtualidad... hasta el proceso de adaptación, creo que un mes, fue un poco complejo. Luego, el sentido de motivar, yo creo que con los que tuvieron conectividad, bueno, les gustó, poco a poco, como te digo, adaptándonos. Pero sin embargo muy desmotivante para aquellos padres de familia, para aquellas familias que, como te digo, no tenían la conectividad, no tenían los recursos. De hecho, la escuelita donde está ubicada, dentro de su contexto, la comunidad es un poco pobre. Hablamos de una pobreza de un 30 %, de casi un 40 % de las familias. Entonces era difícil esta situación (Edison, docente, 38 años, Ecuador).

La adaptación de la metodología docente y la incorporación de nuevos recursos y materiales también guarda relación con el seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes (HAST, 2021). Por un lado, en la etapa de confinamiento observamos que la práctica totalidad de los docentes realizan este acompañamiento a través de *Google Classroom*. En el caso de los profesores que utilizaban sistemas de educación en línea antes de la pandemia, son pocos los que no incorporan este servicio a sus otros medios de comunicación habituales (como el correo electrónico o la mensajería interna de las plataformas), debido a los problemas de acceso ya señalados. Asimismo, los servicios de mensajería de *WhatsApp* y *Telegram* se imponen como un medio de comunicación sumamente “ágil”, dada su inmediatez y accesibilidad, si bien presentan la contraprestación identificada en cuanto a las comunicaciones “a deshora” y fuera del horario laboral. Por otro lado, entre el grupo de docentes

que integra nuevos recursos y herramientas digitales se tiene el ejemplo de un profesor que retransmite sus clases a través de su canal de *YouTube*, y que utiliza el espacio destinado al *chat* para retroalimentar las dudas de los estudiantes. Asimismo, este profesor también incorpora otras estrategias de seguimiento de las entregas, como la posibilidad de comentar archivos mediante editores de documentos en línea, como *Google Docs*.

Eran clases con emisiones en directo, en las cuales [...] el alumnado comentaba a través del chat, había que controlar un poco el chat a veces (de la misma forma que tienes que controlar una clase). Pero lo que sí había era una relación de parte de contenidos narrados, llamémoslo así, más parecido a lo que podría ser una clase magistral, en ese caso; combinado con interacciones sobre materiales que yo les había enviado y sobre cosas que yo les había pedido previamente, comentándolas, etc. (Pedro, docente, España, 58 años).

En el tránsito a la semipresencialidad la mayoría de estas estrategias de seguimiento y retroalimentación se abandonan en favor de los medios de comunicación que eran habituales antes de la pandemia (con la salvedad de *WhatsApp*, en Ecuador). Este tránsito hacia las herramientas “tradicionales” se produce de manera más acusada en los docentes englobados en el primer grupo, si bien estos profesores continúan usando algunas de las funcionalidades de las plataformas digitales, principalmente, para compartir recursos, anunciar las calificaciones o emitir recordatorios de fechas de entrega. Como señalan varios de ellos, esta complementariedad entre las herramientas “tradicionales” y las digitales es especialmente “útil” para poder garantizar la enseñanza en aquellos estudiantes que, de forma puntual, deben guardar confinamiento domiciliario.

Siempre decimos que los chavales que se han graduado el otro día son un poco hijos de este confinamiento, porque es verdad que, joder, a todos los niveles se tuvo que bajar un poco... se bajó un poco el nivel, pero sobre todo porque evidentemente eras consciente de que esta gente no podía trabajar como habitualmente estábamos habituados a trabajar (Roberto, docente, España, 41 años).

Las palabras de Roberto sintetizan el sentir de muchos de los participantes en la investigación al abordar los procesos de evaluación durante la pandemia. En líneas generales, los docentes coinciden en que la evaluación a lo largo del confinamiento y las etapas de semipresencialidad fue mucho más laxa que en los cursos anteriores:

[Cuando volvieron a las clases presenciales] esos niños temblaban en los exámenes. Esos niños temblaban en los exámenes, pese a todos esos sobresalientes [que habían obtenido durante el confinamiento]. “No me da tiempo, no me da tiempo”, decían. Entonces, tenía que tranquilizarles. Y claro, no podemos estar más tiempo de la hora porque... Ese es el miedo que tenían, porque durante el COVID habían tenido los

simulacros que te estoy contando. Entonces era como “tranquilamente yo lo puedo ir viendo, tengo aquí la libreta, tengo tiempo, ahora lo colgaré”. Entonces era una cosa muy relajada. ¿Qué ocurre? Que hacía tiempo que no estaban allí escribiendo, con más gente que te puede estar molestando. [En casa] estás más tranquilo y puedes echar una mano al manual, que alguna mano echarían. [...] Los que están ahora en 4º [de Secundaria] o en 1º de Bachillerato eran más pequeños, eran esos que te estoy contando de a lo mejor no se habían conectado, que a lo mejor estaban dormidos, que hubo que pasarlos [...] Esos niños aprobaron con la mitad del temario medio sabido, ¿sabes? El problema era eso. Algunos te decían: “yo he pasado por el COVID”. Pues claro que has pasado por el COVID (María, docente, España, 55 años).

En el testimonio de María encontramos distintos factores que ayudan a explicar su percepción sobre la evaluación. En primer lugar, María distingue claramente la práctica durante la pandemia de las evaluaciones desarrolladas antes de la pandemia. En el primer caso presenta una visión en la que los estudiantes, por distintos motivos, no siempre acudían a las clases o, si lo hacían, no siempre prestaban la debida atención. Asimismo, María deja entrever la dificultad de asegurar que los estudiantes no copiaran durante la resolución de las evaluaciones; un aspecto en el que son constantes los testimonios de profesores que aseguran que los padres y madres, en ocasiones, resolvían las tareas de sus hijos (especialmente entre los niños y niñas de las etapas de educación iniciales). En ese paso de los “sobresalientes” a las situaciones de “miedo” también debemos considerar cómo los contenidos curriculares se vieron reducidos. En algunos centros, por ejemplo, encontramos testimonios que indican que los contenidos de la evaluación final no se tuvieron en cuenta para el cálculo de la nota global.

De nuevo, al abordar la evaluación podemos distinguir diversos escenarios. El primero de ellos alude al tipo de recursos utilizados y al mayor o menor uso de herramientas en línea. En este primer escenario observamos que los docentes identificados como “tradicionales” abundan en el uso de exámenes escritos y en la resolución de los ejercicios recogidos en los libros de texto. En este sentido, como se ha señalado, estos docentes utilizan las plataformas digitales, esencialmente, para tareas básicas, como la entrega de los ejercicios y la retroalimentación de los aprendizajes, sin un mayor aprovechamiento de las funcionalidades que ofrecen las plataformas digitales. En cambio, los docentes “participativos” se sirven de distintos sistemas de evaluación en línea, destacando los juegos y retos *online*, los cuestionarios de evaluación en *Kahoot* y *Quizizz*, y los formularios de *Google*. Esta diferencia en los procesos de evaluación también se encuentra atravesada por la edad de los estudiantes. Por ejemplo, los docentes que utilizan sistemas de evaluación en línea de forma mayoritaria dictan su docencia a estudiantes de menos de 14 años; mientras que los profesores que siguen sistemas de evaluación basados exclusivamente en exámenes escritos y en la resolución de ejercicios atienden a estudiantes de últimos cursos de secundaria y de bachillerato. De manera clara, estas diferencias en cuanto a los procesos de evaluación se observan en la semipresencialidad, entre aquellos profesores encargados de preparar a los

estudiantes para las pruebas de acceso a la universidad. En este caso, los docentes realizan “simulacros de examen” — bien en el aula, bien subiendo los enunciados a *Classroom*— y retroalimentan las respuestas a través de los canales de comunicación digitales.

El sistema de evaluación que nosotros hacíamos anteriormente era con la impresión de las hojas. Ahora no. Por ejemplo con *Google Forms* nos permitimos crear los cuestionarios y enviarles a los estudiantes en línea [y vamos obteniendo] los resultados mucho más rápido (Edison, docente, 38 años, Ecuador).

Teníamos *sites* de *Google* en las que estaba subido todo el material y nosotros les íbamos adaptando las entregas a las necesidades que teníamos [...] Pero por ejemplo en 1º y 2º de la ESO, que tenían el libro y los materiales [...] pues directamente lo que se hizo fue hacerles un calendario con las actividades que tenían que realizar, las entregas que tenían que hacer [...] Ellos iban haciendo fotos a lo que iban haciendo (Roberto, docente, España, 41 años).

4. 3. La viabilidad de las adaptaciones en la “nueva normalidad”

Habiendo presentado las principales adaptaciones realizadas por los docentes y los centros educativos en torno a la metodología, los materiales y recursos educativos, el seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes, y los procesos de evaluación, en este punto se analiza la viabilidad de estas adaptaciones en el contexto de la denominada “nueva normalidad”.

De manera unánime, en mayor o menor medida todos los profesores entrevistados han incorporado en su práctica docente las plataformas digitales, si bien este uso presenta distintos matices y limitaciones. Por ejemplo, entre aquellos docentes identificados como “tradicionales”, las plataformas son utilizadas como canal de comunicación y repositorio de recursos; mientras que los docentes más “participativos” aprovechan algunas de las funcionalidades que estas ofrecen en cuanto al trabajo síncrono y asíncrono de los estudiantes, principalmente para el desarrollo de modalidades de aula invertida. Estos usos diferenciales se presentan entre los profesores identificados como “tradicionales” y “participativos” de ambos países. En este sentido, el uso de *Google Classroom* se mantiene entre los docentes, incluso entre aquellos que trabajan en instituciones que ya contaban con plataformas institucionales propias, en ocasiones al margen de las directrices institucionales. Por su parte, aquellos profesores que señalan que usan *Classroom* de forma intermitente indican que esto es debido a los problemas de conectividad de los centros educativos y en los hogares, así como a la falta de dispositivos entre las familias. En este caso, los profesores y los centros utilizan las estrategias ya señaladas de imprimir y compartir entre las familias que lo necesiten aquellos materiales previamente cargados en la plataforma digital.

Uso *Classroom* por conveniencia, porque funciona bien. El *Classroom* te permite el llegar y decir... hoy, de hecho, le he tenido que mandar una nota a una chica y ya he aprovechado

para [enviarle el mensaje a] todos [...] Pero ya está, tampoco mucho más (Roberto, docente, España, 41 años).

Ahora propongo espacios para la consulta digital y la observación de vídeos de manera autónoma en sus hogares. Les motivo a que utilicen herramientas para hacer infografías [...] Los cambios se observan en los procesos de elaboración de tareas, investigación, observación de material multimedia. Asimismo, los procesos de planificación y elaboración de promedios se mantienen de manera digital a través de documentos compartidos (Carlos, docente, Ecuador, 38 años).

En línea al aumento del uso de plataformas digitales, otra adaptación que se mantiene en la actualidad en ambos países es el uso creciente de los canales de comunicación digital entre profesores, responsables institucionales, estudiantes y familias. En este sentido, a los canales institucionales tradicionales (correo electrónico, reuniones presenciales, llamada telefónica) se suman las videollamadas vía *Zoom*, las notificaciones a través de *WhatsApp* o el envío de anuncios en *Classroom*.

A su vez, las herramientas digitales también se emplean cuando hay que atender a estudiantes enfermos que no pueden acudir presencialmente a los centros. En aquellas instituciones que no cuentan con una infraestructura suficiente para la comunicación síncrona virtual, hay profesores que utilizan sus propios dispositivos, bien para retransmitir la clase en *Zoom*, bien para grabarla y subirla posteriormente a *Classroom*.

Si hay algo común entre el profesorado es que “la educación a distancia es un desastre”... “Si algo malo ha tenido la pandemia ha sido la educación a distancia” [ríe] A mí me duele, porque yo pensaba que, visto lo visto, iba a ser un momento que iba a sacar ese aspecto de potenciar esa parte de apoyo, al menos. Y lo que he mantenido eran cosas que en realidad ya tenía antes (Pedro, docente, España, 58 años).

Sin embargo, pese a este mayor uso de las herramientas digitales y a alguna de sus funcionalidades, buena parte de los testimonios recogidos concuerdan con los que señala Pedro de modo irónico. Al abordar este tema, algunos docentes (especialmente los identificados como “tradicionales”) generalmente lo que hacen es enumerar las bondades de la educación presencial cuando, por ejemplo, comparan la capacidad de planificar, la capacitación recibida, el rendimiento académico de los estudiantes o la generación de lazos afectivos, antes, durante y después de la pandemia (GARCÍA ARETIO, 2021, p. 18). Pese a incorporar el uso de plataformas como *Classroom* en su práctica, entre este grupo de docentes los métodos a distancia se entienden como un complemento en todo caso circunstancial, inscrito en un contexto de pandemia. En este sentido, lo que observamos es que en el regreso a la “nueva normalidad” estos docentes abandonan las —pocas— adaptaciones que habían realizado en cuanto a los materiales y sistemas de evaluación (con la salvedad señalada del uso de *Classroom* para las tareas de comunicación y repositorio).

Entre los docentes “tradicionales” entrevistados, la transformación en sus adaptaciones informa de un tránsito de las prácticas centradas en el docente y las exposiciones magistrales (durante el preconfinamiento y confinamiento), a las acciones puntuales de apertura a incorporar actividades más centradas en el estudiante (durante la semipresencialidad) y, por último, al regreso a las prácticas centradas en el docente (en la “nueva normalidad”). En este sentido, entre los docentes “tradicionales” no podemos decir que exista una adaptación a las metodologías a distancia, dada la ausencia, en buena parte de los casos, de una apertura a los tiempos y ritmos de aprendizaje, a aprendizajes más activos y a interacciones asíncronas (SINGH; THURMAN, 2019). Por el contrario, lo que encontramos en el tránsito hacia la “nueva normalidad” son prácticas que, esencialmente, reproducen las sesiones que ya realizaban antes de la pandemia, bien emitiéndolas en directo o grabándolas para su visionado posterior en remoto.

Por su parte, entre los docentes más “participativos” encontramos profesores que sí aprovechan las funcionalidades que permiten las plataformas digitales en el desarrollo de una docencia híbrida (WEISSMANN; USEINI; GOLDHAHN, 2021). Por ejemplo, la integración de los recursos digitales o el ensayo de estrategias de aula invertida a través de las plataformas, ponen de manifiesto el esfuerzo de algunos docentes por flexibilizar los horarios, los recursos, los materiales, la evaluación y los ritmos de aprendizaje (GARCÍA ARETIO, 2021). Estos esfuerzos se alinean con los trabajos de Christopoulos y Sprangers (2021), quienes evidencian que la tecnología puede mejorar las metodologías participativas en la educación si los educadores tienen las habilidades y competencias digitales necesarias. Pese a ello, a la luz de los resultados de esta investigación, el ejemplo de estos profesores es minoritario, y está atravesado por las propias limitaciones señaladas en la infraestructura de los centros y el acceso a dispositivos móviles.

5. Conclusiones

Este trabajo ha analizado la viabilidad de las adaptaciones realizadas por profesores y directivos de diversos centros educativos de Ecuador y España durante la pandemia de COVID-19. En primer lugar, se han identificado las principales dificultades enfrentadas por los profesionales durante el confinamiento y el tránsito a la docencia virtual. Entre estas limitaciones se han destacado: la menor competencia digital, dificultades en la adquisición de dispositivos electrónicos, problemas en la conectividad y en el acceso a internet, y ausencia de un entorno laboral y de aprendizaje adecuados. Se ha señalado cómo en ambos países los docentes apenas tuvieron tiempo para adaptarse a la modalidad virtual, lo que generó incertidumbre y confusión. Sin embargo, mientras que los profesores españoles tuvieron que recurrir a una formación autodidacta para mejorar su competencia digital, entre los docentes ecuatorianos que hemos entrevistado sí se observa un mayor apoyo institucional. En todo caso, algo compartido entre los docentes de ambos países es que todos ellos recibieron formación puntual y circunscrita a la situación de “emergencia”. Por su parte, en Ecuador, la compra de dispositivos electrónicos recayó en los docentes, las familias y los responsables institucionales, mientras que en España, entre nuestros informantes, las instituciones financiadas por el Estado pudieron

proporcionar el equipo tecnológico a docentes y estudiantes. Además, en España, algunos centros suplieron las carencias tecnológicas de los estudiantes con préstamos de dispositivos, y en aquellos de titularidad privada los esfuerzos se centraron en tramitar ayudas para los estudiantes en situación de vulnerabilidad. En ambos países, se ha puesto de manifiesto cómo la falta de competencia digital de los estudiantes afectó al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, en este trabajo se han caracterizado las adaptaciones implementadas, en torno a cuatro ejes: la metodología, los materiales y recursos educativos utilizados, el seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes, y los procesos de evaluación. Esta caracterización nos ha permitido identificar una serie de adaptaciones diferenciadas, en función de un perfil correspondiente a profesores “tradicionales” frente a docentes “participativos”. El primer perfil reprodujo el esquema que ya venía realizando en la presencialidad, esta vez, a través de canales digitales. Por su parte, los docentes “participativos” apostaron por una metodología que incorporara estrategias de gamificación y de aula invertida, también durante la docencia semipresencial.

En el caso de España, se ha puesto de manifiesto que la práctica docente durante la pandemia, con unas pocas excepciones entre nuestros entrevistados, se ha sustentado en la exposición magistral de contenidos centrada en el docente. Así, entre los docentes de España han sido pocos los profesionales que han realizado adaptaciones centradas en los estudiantes, quedando estas relegadas, en todo caso, a las etapas de semipresencialidad. Sin embargo, tras el paso a la “nueva normalidad” se advierte una tendencia a replicar las mismas prácticas que ya habían desarrolladas antes del confinamiento, si bien, ahora, incorporando el uso de plataformas digitales como *Classroom* a modo de repositorios y canales de comunicación. Por el contrario, en Ecuador se ha observado una mayor predisposición al desarrollo de estrategias híbridas. Así, entre los docentes de Ecuador se han encontrado más iniciativas orientadas a incorporar una mayor diversidad de recursos y sistemas de evaluación, así como a ensayar métodos de gamificación y aula invertida en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A su vez, el análisis de las prácticas de acuerdo a estos dos perfiles nos ha ayudado a establecer diferencias en la práctica docente, considerando también el régimen de financiación de las instituciones. Como hemos señalado, en el caso de España los centros educativos tuvieron acceso a fuentes de financiación con las que ampliar su conectividad, mientras que en Ecuador estas fuentes no pudieron satisfacer las necesidades básicas de conectividad (de modo más acuciante en el sistema público). Esto llevó a que los docentes en Ecuador tuvieran que hacer frente a mayores limitaciones de conectividad y recursos, mientras que los docentes en España sí pudieron contar con más recursos digitales y tecnológicos en su práctica docente.

Pese a las dificultades y limitaciones señaladas, consideramos que la experiencia que se ha tenido con estas estrategias didácticas y modelos curriculares adaptados ha servido como una primera toma de contacto necesaria con las modalidades en línea, de manera destacada entre aquellos docentes con una dilatada experiencia profesional que, sin embargo, no habían trabajado en entornos virtuales. En línea a lo que sugieren distintas investigaciones, el uso de elementos tecnológicos en la educación no debe ceñirse solo a su dimensión

instrumental, sino que este uso también contribuye a favorecer la motivación de los estudiantes (FAJRI *et al.*, 2021; TAWAFK; MALIK; ALFARSI, 2021) y su participación (TIGAA; SONAWANE, 2020). Entendemos que una mayor formación en competencias digitales o la apuesta decidida de los Estados por garantizar el acceso a la educación híbrida a todos los ciudadanos — independientemente de su condición socioeconómica o lugar de residencia—, puede contribuir a enfrentar con las suficientes garantías los horizontes de emergencia que puedan presentarse a futuro. Si algo nos ha enseñado la pandemia, es que la educación de calidad debe apoyarse en las fortalezas y potencialidades que ofrecen tanto la educación presencial como las modalidades en línea.

Referencias

ABU TALIB, Manar; BETTAYED, Anissa. M.; OMER, Razan. I. Analytical study on the impact of technology in higher education during the age of COVID-19: Systematic literature review. **Education and Information Technologies**, v. 26, p. 6719-6746, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10507-1>.

AINI, Qurotul; BUDIARTO, Mukti; PUTRA, P. O. H.; RAHARDJA, Untung. Exploring E-learning Challenges During the Global COVID-19 Pandemic: A Review. **Jurnal Sistem Informasi (Journal of Information System)**, v. 16, n. 2, p. 57-65, 2020. <https://doi.org/10.21609/jsi.v16i2.1011>.

ALEA, Aris; FABREA, Frosyl; ROLDAN, Dave Arthur; ALAM, Zeba. Teachers' Covid-19 Awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 19, n. 6, p. 127-144, 2020. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>.

ANDRADE-VARGAS, Lucy; ESTEVAO-ROMEIRO, Artieres; IRIARTE-SOLANO, Margoth; RIOFRIO-LEIVA, Vicente; YUNGA-GODOY, Deisi. (2021). Teacher's perceptions, institutional challenges, and educational sustainability during Covid-19 in Ecuador. **Heliyon**, v. 7, n. 12, e08596, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08596>.

ASSUNÇÃO FLORES, Maria; GAGO, Marília. Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 507-516, 2020. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>.

BATICULON, Ronnie E.; SY, Jinno Jenkin; ALBERTO, Nicole Rose I.; BARON, Maria B.; MABULAY, Robert E.; RIZADA, Lloyd G.; TIU, Chtistl J.; CLARION, Charlie A.; REYES, John C. Barriers to online learning in the time of COVID-19: A national survey of medical students in the Philippines. **Medical science educator**, v. 31, p. 615-626, 2021. <https://doi.org/10.1007/s40670-021-01231-z>.

BAKER, Courtney M.; PEELE, Haley; DANIELS, Monica; SAYBE, Megan; WHALEN, Kathleen, OVERSTREET, Stacy; Trauma-Informed Schools Learning Collaborative The New Orleans. The Experience of COVID-19 and Its Impact on Teachers' Mental Health, Coping, and Teaching, **School Psychology Review**, v. 50, n. 4, p. 491-504, 2021. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>.

CAZORLA, Sebastián. Más de 2.500 docentes mejoran su Competencia Digital gracias a HP y AMD. Magisterio. Disponible en: <https://bit.ly/3LzJANe> Acceso en: 19 de marzo de 2023.

CHEN, Tinggui; PENG, Lijuan; YIN, Xiaohua; RONG, Jingtao; YANG, Jianjun; CONG, Guodong. Analysis of user satisfaction with online education platforms in China during the COVID-19 pandemic. **Healthcare**, v. 8, n. 3, 200, 2020. <https://doi.org/10.3390/healthcare8030200>.

CHRISTOPOULOS, Athanasios; SPRANGERS, Pieter. Integration of educational technology during the Covid-19 pandemic: An analysis of teacher and student receptions. **Cogent Education**, v. 8, n. 1. Article: 1964690, 2021. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1964690>.

CONDE-CABALLERO, David; RIVERO-JIMÉNEZ, Borja; MARIANO-JUÁREZ, Lorenzo. Memories of hunger, continuities, and food choices: An ethnography of the elderly in extremadura (Spain). **Appetite**, v. 164, n. 1, 105267, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105267>.

CRAWFORD, Joseph; BUTLER-HENDERSON, Kerryn; RUDOLPH, Jürgen; MALKAWI, Bashar; GLOWATZ, Matt; BURTON, Rob; MAGNI, Paulo; LAM, Sophia. COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. **Journal of Applied Learning & Teaching**, v. 3, n. 1, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.

DANIEL, John. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, v. 40, p.91-96, 2020.

DEMUYAKOR, John. Coronavirus (COVID-19) and online learning in higher institutions of education: A survey of the perceptions of Ghanaian international students in China. **Online Journal of Communication and Media Technologies**, v. 10, n. 3, e202018, 2020. <https://doi.org/10.29333/ojcm/8286>.

DÍAZ DE RADA, Ángel. **El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía**. Madrid, España: UNED, 2011, 425 p.

FAJRI, Faenol; BAHARUN, Hasan; MUALI, Chusnul; FARIDA, Lilik; WAHYUNINGTIYAS, Yulis. Student's Learning Motivation and Interest; The Effectiveness of Online Learning during COVID-19 Pandemic. **Journal of Physics: Conference Series**, 1899, 012178, 2021. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1899/1/012178>.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. **RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 24, n. 1, p. 09-32, 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>.

HAST, Michael. Higher education in times of Covid-19: Giving online feedback implementation another look. **Higher Education Studies**, v. 11, n. 1, p. 1-7, 2021. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n1p1>.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**, Sexta edición. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana, 2014, 634 p.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Disponible en: <https://bit.ly/3sUqrLF> Acceso en: 26 de mayo de 2022.

IESALC-UNESCO. (2020). El coronavirus COVID-19 y la educación superior: impacto y recomendaciones. Disponible en: <https://bit.ly/3tfefW5> Acceso en: 3 de junio de 2022.

KAPASIA, Nanigopal; PINTU, Paul; ROY, Avijit; SAHA, Jay; ZAVERI, Ankita; MALLICK, Rahul; BARMAN, Bikash; DAS, Prabir; CHOUHAN, Pradip. Impact of lockdown on learning status of undergraduate and postgraduate students during COVID-19 pandemic in West Bengal, India. **Children and Youth Services Review**, v. 116, 105194, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105194>.

LONG, Emily; PATTERSON, Susan; MAXWELL, Karen; BLAKE, Carolyn; BOSÓ, Raquel; LEWIS, Ruth; MCCANN, Mark; RIDDEL, Julie; SKIVINGTON, Kathryn; WILSON-LOWE, Rachel; MITCHELL, Kirstin R. COVID-19 pandemic and its impact on social relationships and health. **Journal of Epidemiology & Community Health**, v. 76, n. 2, p. 128-132, 2022. <http://doi.org/10.1136/jech-2021-216690>.

LOZANO, Edwin Vinicio; AMORES, Rocío; OLMEDO, Carmen Marcela. Competencias digitales docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de covid-19. **Revista Cátedra**, Serie Paper Universitario, p. 1-17, 2021.

MCBURNIE, Chris. The Use of Virtual Learning Environments and Learning Management Systems During the Covid-19 Pandemic (EdTech Hub Helpdesk Request No. 7). EdTech Hub. Disponible en: <https://docs.edtechhub.org/lib/53YEZE6A> Acceso en: 15 de abril de 2022.

MEO, Analia I.; DABENIGNO, Valeria. Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID-19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. **RASE - Revista de Sociología de la Educación**, v. 14, n. 1, p. 103-127, 2021. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18221>.

MSELEKU, Zethembe. A Literature Review of E-Learning and E-Teaching in the Era of Covid-19 Pandemic. International **Journal of Innovative Science and Research Technology**, v. 5, n. 10, p. 588-597, 2020.

NACIRI, Aziz; AMINE BABA, Mohamed; ACHBANI, Abderrahmane; KHARBACH, Ahmed. Mobile learning in Higher education: Unavoidable alternative during COVID-19. **Aquademia**, v. 4, n. 1, ep20016, 2020. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8227>.

NEUMANN, Cecilie B.; NEUMANN, Iver B. **Interview techniques. In power, culture and situated research methodology**. Londres: Palgrave MacMillan, 2018, p. 115. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-59217-6>.

PALMA-VASQUEZ, Claudia; CARRASCO, Diego; HERNANDO-RODRIGUEZ, Julio C. Mental Health of Teachers Who Have Teleworked Due to COVID-19. **European**

Journal of Investigation Health, Psychology Education, v. 11, n. 2, p. 515-528, 2021. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020037>.

PARKER, Charlie; SCOTT, Sam; GEDDES, Alistair. (2019). **Snowball sampling**. Newcastle: SAGE, 2019.

POKHREL, Sumitra; CHTERI, Roshan. A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. **Higher Education for the Future**, v. 8, n. 1, p. 133-141, 2021. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>.

PORTILLO, Javier; GARAY, Urtza; TEJADA, Eneko; BILBAO, Naiara. Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. **Sustainability**, v. 12, n. 23, 10128, 2020. <https://doi.org/10.3390/su122310128>.

RAHAMAN, Mohammad; ISLAM, Shahidul; KHAN, Abdullah; SARKER, Bibhuti; MUMTAZ, Ayesha. (2020). Understanding “Quarantine,” “Social Distancing,” and “Lockdown” during “COVID-19” Pandemic in Response to Global Health: A Conceptual Review. **Open Journal of Social Sciences**, v. 8, p. 283-305, 2020. <http://doi.org/10.4236/jss.2020.810019>.

RINCON-FLORES, Elvira G.; SANTOS-GUEVARA, Brenda N. Gamification during Covid-19: Promoting active learning and motivation in higher education. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 37, n. 5, p. 43-63, 2021. <https://doi.org/10.14742/ajet.7157>.

SÁ, María José; SERPA, Sandro. COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education. **Universal Journal of Educational Research**, v. 8, n. 10, p. 4520-4528, 2020. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081020>.

SARI, Tamer; NAYIR, Funda. Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. **Qualitative Research in Education**, v. 9, n. 3, p. 328-360, 2020. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5872>.

SALADINO, Valeria; ALGERI, Davide; AURIEMMA, Vincenzo. The Psychological and Social Impact of Covid-19: New Perspectives of Well-Being. **Frontiers in Psychology**, 11, 577684, 2020. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577684>.

SINGH, Vandana; THURMAN, Alexander. How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). **American Journal of Distance Education**, v. 33, n. 4, p. 289–306, 2019. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>.

TADESSE, Seble; MULUYE, Worku. The Impact of COVID-19 Pandemic on Education System in Developing Countries: A Review. **Open Journal of Social Sciences**, v. 8, p. 159-170, 2020. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.810011>.

TAKAFK, Ragad M.; MALIK, Sohail Iqbal; ALFARSI, Ghaliya. Impact of Technologies During the COVID-19 Pandemic for Improving Behavioral Intention to Use E-Learning. **International Journal of Information and Communication Technology Education**, v. 17, n. 3, p. 137-150, 2021. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.20210701.0a9>.

THORNBERG, Robert. (2012). Informed Grounded Theory. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 56, n. 3, p. 243-259, 2012. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.581686>.

TIGAA, Rodney A.; SONAWANE, Swapnil L. An International Perspective: Teaching Chemistry and Engaging Students During the COVID-19 Pandemic. **Journal of Chemical Education**, 97, 3318–3321, 2020. <https://dx.doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00554>.

VALDIVIESO GUERRERO, Tania Salomé; GONZÁLES GALÁN, María Ángeles. Competencia digital docente: ¿dónde estamos? Perfil del docente de educación primaria y secundaria. El caso de Ecuador. **Píxel-Bit - Revista de Medios y Educación**, n. 49, p. 57-73, 2016. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.04>.

WEISSMANN, Yaël; USEINI, Mirdita; GOLDHAHN, Jörg. COVID-19 as a chance for hybrid teaching concepts. **GMS Journal for Medical Education**, v. 38, n. 1, 12, 2021. <https://doi.org/10.3205/zma001408>.

WHO. World Health Organization. COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. Disponible en: <https://bit.ly/3NMeOyu> Acceso en: 12 de mayo de 2022.

ZHANG, Wunong; WANG, Yuxin; YANG, Lili; WANG; Chuanyi. Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 Outbreak. **Journal of Risk and Financial Management**, v. 13, n. 3 55, 2020. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>.

APÉNDICE A – Guion de entrevista

Bloque	Preguntas guía
Introducción	Explicación de los objetivos de la investigación. Consentimiento informado
Docencia previa al confinamiento y transición al confinamiento. Condiciones laborales	Antes del confinamiento, ¿habías preparado contenidos que fueran a ser trabajados en modalidad <i>online</i> ? Si es así, ¿qué tipo de contenidos habías trabajado online con anterioridad? En pocas palabras, ¿cómo describirías el cambio a la modalidad <i>online</i> ? ¿Cuáles fueron los principales problemas que experimentaste en la etapa de confinamiento? En líneas generales, ¿consideras que durante la docencia online tuviste una mayor carga de trabajo que la que sueles tener en períodos de docencia presencial? ¿Consideras que durante la pandemia tuviste más situaciones de estrés laboral? ¿Consideras que se respetaron tus horarios de trabajo?
Recursos tecnológicos y conectividad	¿Disponías del equipo y los recursos necesarios para dar clase de forma adecuada, o tuviste que adquirirlos? Durante el confinamiento, ¿tuviste problemas con la conexión a internet o con el entorno de trabajo?
Formación en competencias digitales y apoyo institucional	¿Recibiste algún tipo de formación por parte de tu institución para adaptarte a la modalidad online? Si es así, ¿cuándo la recibiste? ¿Qué sistemas y plataformas utilizaste para desarrollar las clases <i>online</i> ? ¿Te costó adaptarte a estas plataformas? ¿Las habías usado antes? Durante la docencia online, ¿te sentiste apoyado/a por los responsables institucionales? ¿Consideras suficiente el apoyo técnico que recibiste por su parte?

Seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes	<p>¿Cuáles fueron los principales problemas de aprendizaje que tuvieron tus estudiantes durante el confinamiento? ¿De qué modo trataste de solucionarlos?</p> <p>¿Cómo valoras la comunicación con los estudiantes durante la docencia <i>online</i>?</p> <p>¿Tuviste dificultades para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Consideras que hubo problemas de (falta de) atención y de motivación entre tus estudiantes?</p> <p>¿Cómo valoras la comunicación con los padres y madres de los estudiantes?</p> <p>¿Consideras que aumentó la exigencia de inmediatez en la respuesta entre los estudiantes, padres y madres? ¿Cómo gestionaste estas expectativas?</p>
Adaptaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje	<p>Durante el confinamiento, ¿mantuviste el horario lectivo que tenías antes del confinamiento o, por el contrario, introdujiste cambios?</p> <p>¿Cómo planificabas tus clases <i>online</i>?</p> <p>Durante la docencia <i>online</i>, ¿adaptaste tus estrategias metodológicas y recursos educativos? ¿De qué modo?</p> <p>Asimismo, ¿adaptaste el sistema de evaluación? Si es así, ¿de qué modo lo hiciste?</p> <p>¿Quién fijó los criterios para estas adaptaciones, los profesores, las autoridades educativas?</p> <p>¿Cuáles fueron los principales cambios organizacionales que viviste tras el confinamiento? ¿Compatibilizaste la docencia presencial con docencia a distancia?</p>
Actualización de la práctica docente	<p>¿Crees que lo aprendido durante tu docencia <i>online</i> ha contribuido a mejorar la calidad de tus clases? ¿De qué modo?</p> <p>Hoy día, ¿has incorporado alguna de las estrategias que pusiste en práctica durante la docencia <i>online</i>?</p> <p>¿Tu institución educativa cuenta ahora con estrategias de docencia <i>online</i>?</p> <p>Desde la vuelta a la docencia presencial, ¿has recibido algún tipo de formación en nuevas tecnologías o en el uso de plataformas digitales?</p> <p>En tu práctica docente actual, ¿cuáles consideras que son los principales cambios que ha introducido el tránsito a la docencia <i>online</i> durante la pandemia?</p>

Enviado en: 07/agosto/2022 | Aprobado en: 11/marzo/2023