



## Evaluación de las competencias docentes y diseño curricular para enseñar de forma remota pandemia COVID-19

**Autores:** Alberto Andrés Mora de la Fuente  
Universidad Americana de Europa, **UNADE**  
[a.mora.fuente@gmail.com](mailto:a.mora.fuente@gmail.com)  
Antofagasta, Chile  
<https://orcid.org/0000-0001-9638-5977>

Felipe Ángeles Puc Hernández  
Universidad Americana de Europa, **UNADE**  
[felipeangeles507@gmail.com](mailto:felipeangeles507@gmail.com)  
Chetumal Quintana Roo, México  
<https://orcid.org/0000-0001-9084-5581>

### Resumen

En la presente investigación se diseña y aplica una evaluación a las competencias que poseen los docentes para enseñar de forma online y presencial simultáneamente. Se aplica a una población de 148 docentes de enseñanza básica, de colegios particulares subvencionados de la ciudad de Antofagasta Chile, en un contexto que la educación local y mundial, acostumbrada a enseñar de forma presencial, se ve obligada a innovar nuevas modalidades de aprendizajes a causa de la pandemia COVID-19. El estudio fue desarrollado bajo una investigación desde el enfoque mixto, de carácter descriptivo. Se aplicaron un cuestionario bajo la escala tipo Likert de 24 preguntas validadas por juicio de expertos y dos grupos focales de ocho participantes cada uno. En la triangulación de los datos analizados se logró ratificar las hipótesis iniciales y validar la importancia de la evaluación docente para el proceso de mejora educativa, permitiendo conocer las necesidades de perfeccionamiento que requieren los profesionales en su formación inicial en este tipo de enseñanza y por otro lado, que en el escenario actual no existe la necesidad de implementar un diseño curricular para enseñar de forma remota, por variadas limitantes como son la infraestructura, medios tecnológicos y capacitación del personal.

**Palabras clave:** enseñanza; competencias del docente; pandemia; Chile.

**Código de clasificación internacional:** 5803.99 - Otras (Preparación de profesores).

#### Cómo citar este artículo:

Mora, A., & Puc, F. (2022). **Evaluación de las competencias docentes y diseño curricular para enseñar de forma remota pandemia COVID-19.** *Revista Científica*, 7(25), 156-177, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.25.8.156-177>

**Fecha de Recepción:**  
09-04-2022

**Fecha de Aceptación:**  
21-07-2022

**Fecha de Publicación:**  
05-08-2022



## Assessment of teaching skills and curricular design to teach remotely in the COVID-19 pandemic

### Abstract

In the present investigation, an evaluation is designed and applied to the competences that teachers have to teach online and face-to-face simultaneously. It is applied to a population of 148 basic education teachers, from subsidized private schools in the city of Antofagasta, Chile, in a context in which local and global education, accustomed to teaching in person, is forced to innovate new learning modalities through cause of the COVID-19 pandemic. The study was developed under an investigation from the mixed approach, of a descriptive nature. A questionnaire was applied under the Likert-type scale of 24 questions validated by expert judgment and two focus groups of eight participants each. In the triangulation of the data analyzed, it was possible to ratify the initial hypotheses and validate the importance of teacher evaluation for the process of educational improvement, allowing to know the improvement needs that professionals require in their initial training in this type of teaching and on the other hand. hand, that in the current scenario there is no need to implement a curricular design to teach remotely, due to various limitations such as infrastructure, technological means and staff training.

**Keywords:** teaching; teacher competencies; pandemic; Chili.

**International classification code:** 5803.99 - Other (Teacher preparation).

#### How to cite this article:

Mora, A., & Puc, F. (2022). **Evaluación de las competencias docentes y diseño curricular para enseñar de forma remota pandemia COVID-19.** *Revista Cientific*, 7(25), 156-177, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.25.8.156-177>

**Date Received:**  
09-04-2022

**Date Acceptance:**  
21-07-2022

**Date Publication:**  
05-08-2022



## 1. Introducción

La educación presencial está sufriendo un gran impacto a causa de la pandemia mundial SARS-CoV-2, tomando por sorpresa a los sistemas educacionales de todo el planeta, las escuelas se están cerrando en más de 150 países afectando a casi 1500 millones de educandos y 63 millones de profesores de enseñanza secundaria y primaria. Se estima que este número siga en aumento, planteando enormes desafíos para hacer que el proceso de enseñanza en la mayor parte del mundo sea continuo y no presente interrupciones (Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030, TTF, 2020). Si bien esta medida permite prevenir de manera parcial la transmisión del virus, tiene una serie de implicaciones que impacta de manera directa e indirecta en los sistemas educativos.

Según los cálculos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020): deduce que en América Latina el impacto es más desolador, por encontrarse en una situación menos ventajosa con el resto del mundo a causa de las brechas económicas y disparidades de acceso a los dispositivos digitales; por otro lado, existe un gran número de establecimientos educacionales que no cuentan con la infraestructura suficiente para enseñar en entornos virtuales y los profesores no tienen la formación suficiente en dictar clases online.

Igualmente, los resultados que se obtiene en la última encuesta internacional que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), refleja que los profesores de América Latina han recibido formación en TIC en niveles que llegan a un 75% en Chile, 64% en Brasil, 77% en México, 75% en Colombia y el 53% en Argentina; no obstante, para los docentes sigue siendo una de las necesidades más urgentes el poder seguir capacitándose en esta área (Dirección, 2020).

Cabe destacar que, si bien en Chile igual como los otros países, la gran cantidad de los sistemas escolares luchan por dar respuesta a las necesidades



formativas de los alumnos de manera virtual, el Ministerio de Educación juntamente con el Banco Mundial declara que el 40% del alumnado se les está entregando educación en línea, los colegios informan que un 80% del alumnado utilizan herramientas tecnológicas para el aprendizaje como: videoconferencias, guías de trabajo, redes sociales, correo electrónico, clases en línea, llamadas telefónicas, entre otras.

Lo que sigue inquietando a las autoridades frente a esta modalidad de aprendizaje, es la interrupción de actividades presenciales. Si se extiende durante todo el año escolar, los estudiantes perderán un 88% del promedio de los contenidos que se logra en un año lectivo normal. Si el cierre se extiende por 10 meses, los aprendizajes pueden descender de 9,6 años a 8,3 años, esto quiere decir que se presenta una regresión de 1,3 años. El impacto que tiene la educación a distancia como medida de contrapesar los resultados mantiene una efectividad de un 30% si se pierde un 60% de clases presenciales; por otra parte, si el año escolar no vuelve a la normalidad con una pérdida del 100% de las clases presenciales se obtiene un 12% de logro académico (Ministerio de Educación, 2020).

Al parecer, no es suficiente para el desarrollo del aprendizaje, independientemente de cómo se prepare la escuela para implementar el currículo virtual, existen otros elementos que pueden afectar, como el caso del alumnado con limitados recursos o sin acceso a Internet. La presente situación podría seguir ampliando las lagunas pedagógicas que son evidentes en el sistema educativo, considerando que al cerrar las escuelas afecta a los aprendizajes y también genera pérdida de los conocimientos aprehendidos, por tanto, la disminución de las enseñanzas dificulta la adquisición de nuevos conocimientos presentes en el programa de estudio.

Hay que mencionar que, las escuelas chilenas son un sustento transcendental para las familias más desfavorecidas, no solo por los servicios educativos que brinda, también porque entrega apoyos fundamentales para el



desarrollo transversal de los educandos. En ciertos casos: comida, apoyo profesional de trabajadores sociales, psicólogos, etc., por lo que se puede suponer que esta interrupción transitoria por la pandemia, junto con sumar al abanico de carencias de aprendizaje que existen actualmente, puede ser un indicador de efectos adversos en los estudiantes en otros ámbitos necesarios en su formación personal (Ministerio de Educación, 2021).

Otro factor preponderante en la ejecución de programas educativos en este tipo de modalidad es el acompañamiento de las familias. Esto se complica especialmente cuando los colegios están cerrados, ya que los padres y/o tutores deben estar más presentes en el proceso de aprendizaje de sus hijos en el hogar, deben ayudar a los docentes a supervisar las actividades de clases sobre todo en los niveles de los niños más pequeños, aunque pueden tener problemas para cumplir con esta tarea, principalmente aquellos con educación y recursos limitados para padres y/o tutores (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2020). Todo esto parece confirmar que, la educación virtual está llena de dificultades y desafíos para poder implementarla de manera efectiva y alcance a todos los hogares del país.

A pesar de que existe una cierta flexibilidad del Ministerio de Educación para dar continuidad con la enseñanza en los colegios, hasta el momento esta sigue siendo la alternativa más viable; obviando de una u otra forma los problemas de infraestructura, recursos, conectividad, junto con los derechos garantizados en los acuerdos internacionales y en la Constitución que se pueden estar vulnerando indirectamente si no se lleva este proceso de manera equitativa.

Las características mencionadas, también se repiten a nivel local, en particular en Antofagasta, segunda región de Chile, que está siendo muy afectada por la interrupción de actividades presenciales en todos los niveles educativos, por sus altos índices de contagios presentados por cantidad de



habitantes. Las opciones para dar continuidad a los aprendizajes siguen siendo de manera híbrida, este es el escenario y la forma en que se encuentran impartiendo clases los colegios particulares, particulares subvencionados y las escuelas municipales de la región.

Los pedagogos de la ciudad, independientemente del sector en que se desempeña sea público o privado, han adaptado sus metodologías dejando de lado el paradigma propedéutico, para ser ellos los principales pilares para garantizar que continúe el aprendizaje, utilizando algunas de las herramientas que el Ministerio de Educación implementó para apoyar a la comunidad: la habilitación de la plataforma Aprendo en línea, distribución de material impreso, textos escolares, plataforma Google Suite, entre otras.

Los docentes deben afrontar estos cambios ocasionados por la pandemia que ha jugado un rol protagonista en el paso de transición de una enseñanza presencial a una educación virtual, sin duda este proceso de asimilación ha puesto en evidencia las potencialidades y debilidades de los docentes para enfrentar la situación que se vive en el contexto actual, sumado a las propias exigencias que trae consigo el siglo XXI.

## 1.2. Competencias docentes

Las competencias docentes son sin duda parte fundamental de la educación, ya que de ellas depende la comprensión del proceso de enseñanza por parte de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la competencia pedagógica integra el sentido de la educación, la razón de ser de la educación y permite un puente entre las normas, procesos, mecanismos, recursos e infraestructura para la enseñanza de niños y adolescentes.

Las competencias docentes se deben entender como parte de la cotidianidad de los procesos que vive a diario la escuela, pero sin quitarle el rol esencial que cumplen cuando deben responder de manera inmediata a las demandas de formación, por lo que estas deben ser vistas siempre como algo



estructural e importante para la educación. No deben ser vistas de manera estática, rígida e inmutable, sino que estas deben adaptarse al contexto y espacio de trabajo del docente; permitiendo que el ambiente de aprendizaje se desarrolle de manera óptima de acuerdo con las necesidades del alumnado y genere herramientas evaluativas para apoyarlos en el proceso educativo (Garzón, 2021).

En este inusitado contexto, cobra gran relevancia las competencias que debe tener el docente como facilitador del proceso de enseñanza quien debe lograr que sus estudiantes aprendan a pesar de los diferentes distractores que se puedan presentar en el hogar, los profesores y profesoras se están reinventando, ajustando sus estrategias metodológicas, adaptando las planificaciones de sus objetivos de aprendizaje presencial a una modalidad a distancia y aprendiendo rápidamente sobre la marcha para seguir dando cumplimiento su papel de facilitador en el proceso de instrucción, lo que aumenta las exigencias en el rol que le compete como educador y las interrogantes sobre la efectividad de los docentes en este tipo de ambiente de aprendizaje genera incertidumbre que apuntan sobre la efectividad que está teniendo la educación en pandemia con todos estos factores que debilitan la efectividad del proceso y por sobre todo sí los docentes están preparados y cuentan con los saberes necesarios para enfrentar este nuevo desafío educativo.

Es evidente el grado de relevancia que tiene en la actualidad investigar sobre los ámbitos relacionados a las competencias que poseen los docentes para realizar clases de manera remota, en un contexto de pandemia con una alta incertidumbre, y cambios estructurales que exige otras estrategias de enseñar, obligando a los profesionales adecuarse a las brechas existentes en cuanto a la multiplicidad de recursos aprovechables, infraestructura, capacidad, limitaciones en la conectividad que posee cada región y comunidad educativa.



Frente a estos cambios de transición rápida y permanente, es necesario analizar la visión de la docencia y replantearse la formación inicial que reciben, las cuales deben proporcionar una preparación que permita a los futuros profesionales estar capacitados para dar respuestas a estas nuevas demandas de una sociedad versátil, con una diversidad de estudiantes que les requiere generar nuevas estrategias metodológicas en la implementación de clases más innovadoras, de forma que los educandos estén involucrados en los procesos de aprendizajes esenciales para la vida actual.

### 1.3. Evaluación docente en tiempos de pandemia

La evaluación es una estrategia primordial para tomar decisiones, que nos permitan generar cambios significativos en la efectividad escolar e instruccional, entregando información relevante para mejorar continuamente la educación; por lo tanto, los ajustes se logran a través de una evaluación constante de los procesos que acontecen en la escuela, lo que permite tener una visión del panorama actual y poder hacer las modificaciones necesarias en la planificación, metodologías, didáctica y competencias que posee el educador para enfrentar los nuevos desafíos que involucra enseñar de forma remota y presencial. Es una acción crítica cuyo propósito es dar a conocer el propio trabajo, busca el saber, pero sobre todo comprender lo que sucede en las salas de clases y en la convivencia escolar, en definitiva, pretende retroalimentar para optimizar los procesos de enseñanza aprendizaje.

De acuerdo con Iglesias, Loredó, Martínez, Romero, Alvarado y Sánchez (2021): la define como el acto de transformar la actividad docente en objeto de reflexión a través de la evaluación de la enseñanza, es una acción crítica cuyo propósito es dar a conocer el propio trabajo, buscar el conocimiento, comprender lo que sucede en la sala de clases y el ambiente escolar; por último, emplea la retroalimentación para mejorar los métodos de enseñanza aprendizaje. Además, es un proceso permanente que se realiza de



manera continua, con la finalidad de ser formadora, esto involucra que se lleven a cabo procesos de participación y democráticos que inviten al encuentro del otro y a la formulación de nuevos proyectos.

Se tiene plena certeza que para mejorar los resultados educativos en todas las áreas que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, La alternativa que se tiene en la actualidad para conocer, analizar y mejorar la calidad de los aprendizajes que se están produciendo frente a esta nueva modalidad, es realizar una evaluación al profesorado que son los responsables de facilitar el conocimiento, sobre todo en los primeros niveles del aprendizaje, donde el rol del docente tiene mayor dependencia de parte del alumnado que esta recién adentrándose a la escolarización formal y carece de autonomía escolar.

De este modo queda en evidencia la preocupación que existe por la calidad de los aprendizajes que se imparte y la incertidumbre de cómo se está realizando este proceso; porque en la actualidad no se cuenta en la ciudad de Antofagasta Chile, con una evaluación de las competencias que deben poseer el docente para realizar sus clases bajo esta nueva modalidad de aprendizaje, lo que imposibilita decisiones futuras para el logro de una enseñanza efectiva en esta modalidad.

Como se ha venido mencionando en este artículo, la evaluación al profesorado es una herramienta esencial, por lo que el objetivo de este estudio es evaluar las competencias docentes de los profesores de educación básica y si es necesario implementar un diseño curricular en los colegios particulares subvencionados de la ciudad de Antofagasta, para que los resultados obtenidos facilite la interacción de nuevos conocimientos, información esencial para que en futuras investigaciones se abran camino a los nuevos saberes de la educación remota en enseñanza básica.



## 2. Metodología (Materiales y métodos)

La investigación se realizó bajo el paradigma pragmático, por adaptarse mejor a las necesidades de profundización y comprensión de los fenómenos educativos estudiados que requiere complementar los aportes del método cuantitativo y cualitativo.

La muestra cualitativa y cuantitativa fueron no probabilísticas porque no toda la población de los profesores de la región participó de la investigación por las condiciones sanitarias que limitaban el proceso.

En la muestra cuantitativa la integró 148 profesionales, hombres y mujeres que imparten educación en enseñanza básica en 4 colegios particulares subvencionados de la ciudad de Antofagasta. Los profesionales realizan clases en los niveles de primero a sexto año básico, enseñando en las variadas asignaturas del plan de estudio.

El Instrumento cuantitativo fue validado por 3 expertos en la temática, en este se evaluaron ocho dimensiones a través de una escala de tipo *Likert*. Las dimensiones evaluadas son la planificación de la clase, el dominio de la disciplina que imparte, ambiente de aprendizaje, metodología, evaluación y didáctica, uso de la tecnología, retroalimentación, responsabilidades profesionales y contextualización de los aprendizajes. Para realizar el análisis de los datos obtenidos se diseñó una base de datos y fueron sometidos a análisis estadístico.

En la fase cuantitativa, la información se obtiene a través de dos grupos focales con una duración aproximada de 90 minutos, en una primera etapa participaron 4 profesoras y 4 profesores de educación básica y en la segunda etapa 8 integrantes del equipo de gestión, tres hombres y 5 mujeres. Para el desarrollo de las dos sesiones se contó con un guion dividido en 3 categorías de preguntas. Para interpretar los datos se empleó el análisis de contenido para comprender las comunicaciones simbólicas de los participantes por medio de la categorización de contenidos en áreas de interés y la comparación



de la información obtenida.

### 3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

En la tabla 1, se presentan los resultados obtenidos en los análisis estadísticos relacionados con las variables sociodemográficas de la muestra de estudio. Según los datos, el promedio de años de experiencia de los entrevistados es de 11 años, con una desviación estándar de 9 años. En cuanto a los años de trabajo en la escuela actual, el promedio es de 7 años, con una desviación estándar de 6 años.

En cuanto a la asistencia a cursos de perfeccionamiento para realizar clases online, la media es de 1,5811 y la desviación estándar es de 0,49506. Esto sugiere que la mayoría de los entrevistados no ha asistido a este tipo de cursos.

En cuanto al género, la media es de 1,6622 y la desviación estándar es de 0,47458. Esto indica que hay casi el doble de mujeres que hombres en la muestra. La edad promedio es de 39 años, con una desviación estándar de 10 años.

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos de las variables sociodemográficas.

Estadísticos descriptivos	Número	Media	Desviación
Años de experiencia	148	11,6959	9,01749
Años de trabajo en la escuela actual	145	7,1586	6,80857
¿Ha asistido a cursos de perfeccionamiento para realizar clases online?	148	1,5811	,49506
Sexo	148	1,6622	,47458
Edad	148	39,8784	10,75953
Tipo de contrato	145	1,7172	,50968
Dependencia educativa	148	1,9730	,23170
¿Se desempeña en alguno de estos cargos?	148	2,5878	,77309

**Fuente:** Los Autores (2022).

Por otro lado, todos los entrevistados se encuentran en una dependencia subvencionada, con contratos de planta y no se desempeñan en cargos administrativos. Tres de los entrevistados no completaron la sección



de años de trabajo en la escuela actual y otros tres no completaron el tipo de contrato. Se evidencia que la mayor parte de los entrevistados tiene alrededor de 11 años de experiencia.

**Tabla 2.** Estadísticos descriptivos de las dimensiones.

Estadísticos descriptivos	Número	Media	Desviación
Planificación de la clase	148	9,0608	1,27363
Dominio de la disciplina que imparte	148	9,8581	1,32485
Ambiente de aprendizaje	148	7,7973	1,20633
Metodología, evaluación y didáctica	148	8,6892	1,27162
Uso de la tecnología	148	7,1689	1,35721
Retroalimentación	148	9,4932	1,24811
Responsabilidades profesionales	148	8,3649	1,57423
Contextualización de los aprendizajes	148	8,0878	1,28798

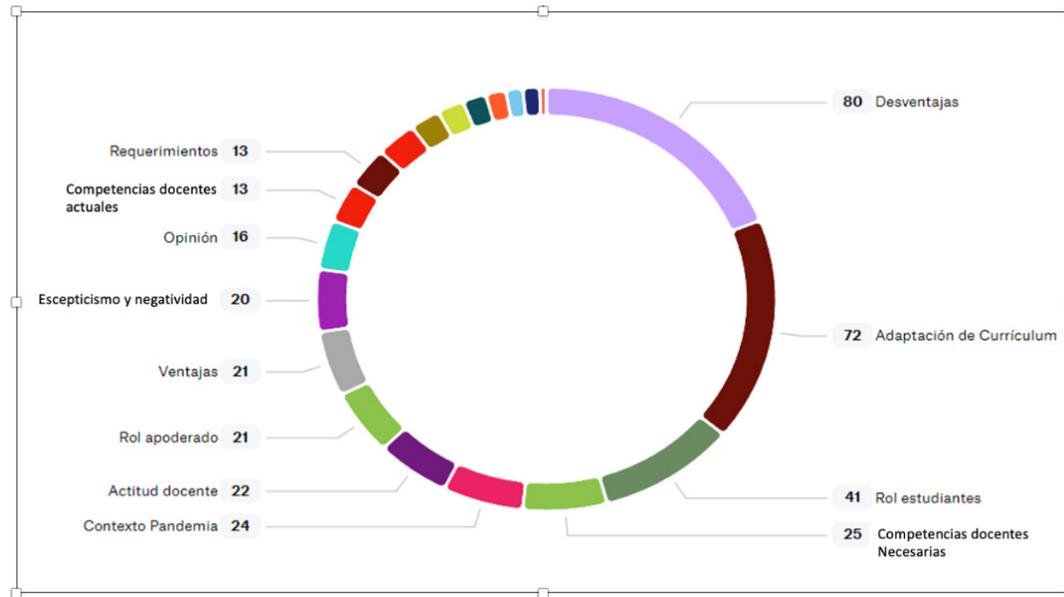
**Fuente:** Los Autores (2022).

La tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos para diferentes aspectos de la enseñanza. Los datos se recopilaron de 148 entrevistados y se calcularon la media y la desviación estándar para cada aspecto. En este caso, las estadísticas se basan en las respuestas de 148 personas. Por ejemplo, en “Planificación de la clase”, el promedio de las calificaciones otorgadas fue de aproximadamente 9.0608 y la desviación estándar es aproximadamente 1.27363, lo que sugiere que las calificaciones varían en torno a ese valor.

Se observan puntajes en promedio similares en las dimensiones de planificación de clase y retroalimentación, siendo ambiente de aprendizaje y uso de tecnología las que obtuvieron los puntajes menores, y dominio de la disciplina que imparte el que obtuvo el puntaje más alto. Adicionalmente, las dimensiones de responsabilidades profesionales y contextualización de aprendizajes también obtuvieron puntajes en promedio similares.

Todas las dimensiones mantienen un valor de desviación típica similar, siempre superior al 1,2 e inferior a 1,6, la dimensión de planificación de clase obtuvo una correlación significativa con las dimensiones ambiente de aprendizaje, uso de tecnología, responsabilidades profesionales y

contextualización de aprendizaje, todas estas correlaciones fueron positivas.  
**Gráfico 1.** Representación gráfica de las subcategorías obtenidas en los grupos focales.



**Fuente:** Los Autores (2022).

En el gráfico 1 se representan 12 subcategorías obtenidas en la participación de dos grupos focales analizadas mediante la codificación abierta y codificación axial, la cual relaciona las muestras de contenido para crear subcategorías dentro de las categorías definidas a priori. Se observa que “Desventajas” es la que tiene un índice de 72 citas en la que los entrevistados evalúan las desventajas que conllevaría implementar un modelo mixto; “Adaptación de Currículum” tiene un 72 de citas referidas a las adaptaciones que serían necesarias para que el proceso de enseñanza pueda continuar por medio de un modelo mixto; “Competencias Actuales” y “Requerimientos” obtienen el valor más bajo de 13 citaciones.

En la primera, los entrevistados evalúan qué competencias poseen actualmente los docentes que les permitirían adaptarse fácilmente al modelo mixto y en la segunda, se mencionan las cosas que tendrían que esta



disponibles o cambiar para que se puedan implementar un modelo mixto. Cada una de estas subcategorías presentes en el gráfico 1 derivan de tres categorías que se analizan a continuación.

### **3.1. Categoría: necesidad de pasar a un modelo de aprendizaje híbrido o mixto**

Ambos grupos coinciden en que la necesidad del modelo mixto se enmarca en el contexto de pandemia, el cual cambió la forma de enseñanza temporalmente. Los docentes destacan el rol del Ministerio de Educación en la implementación del modelo mixto mientras que el equipo de gestión resalta las características de este.

En cuanto a las adaptaciones de currículum, ambos grupos coinciden en que se debería diseñar un currículum que tome en cuenta las complejidades inherentes a la enseñanza remota, los docentes resaltan las carencias en cuanto a plataforma, equipamiento, competencias y lo improvisada que fue la implementación durante la pandemia.

En relación con las desventajas y ventajas, el equipo de gestión presenta resultados poco favorables y los profesores destacan nuevamente las carencias en cuanto a competencias, tecnologías y la incapacidad para hacer seguimiento o lograr un aprendizaje equiparable al que se obtiene por la vía presencial. La ventaja principal que destaca en ambos grupos es la posibilidad de dar continuidad al proceso de aprendizaje, aún con la situación de pandemia, por lo que, este beneficio depende de que haya una situación de causa mayor que imposibilite la enseñanza presencial.

### **3.2. Categoría: competencias desarrolladas y deficientes que deben suplementar para poder emplear la enseñanza de forma remota de manera eficiente**

Con respecto a las competencias actuales, el equipo de gestión indica



que los cursos de capacitación y medidas tomadas al inicio de la pandemia sirvieron para que los docentes adquiriesen nuevas competencias que les faciliten dar clases a distancia, pero estos resaltan que las instituciones carecen del equipamiento y plataforma tecnológica necesaria y que no todos tienen las competencias indispensables para lograr esta adaptación. Para superar esta negatividad y las deficiencias tanto los docentes como el equipo de gestión proponen capacitaciones en función de clases o manejo de las TIC.

Aún si se cubren esas deficiencias, existen algunas desventajas mencionadas por los docentes que no necesariamente pueden ser superadas, los estudiantes de los primeros niveles verían algunas de sus actividades prácticas limitadas y no podrían desarrollar las mismas capacidades que sus pares que hayan pasado por una formación presencial.

Con respecto a la utilidad del modelo mixto, en muchas ocasiones se justifica siempre y cuando haya una pandemia que limite las clases presenciales. Aunque tiene elementos positivos como la continuidad en contextos adversos y la posibilidad de crear clases interactivas con nuevas tecnologías, las clases remotas han traído estrés adicional para los docentes y dificultades de seguimiento para el equipo de gestión.

Los docentes resaltan el rol de los apoderados como un papel clave, aunque no están del todo de acuerdo con respecto a si el cambio fue bien recibido o si fue perjudicial, algunos indican que los apoderados no manejan la tecnología y no saben cómo ayudar a sus alumnos en esta nueva modalidad. La implementación de este modelo podría traer cierta desigualdad a menos que estas deficiencias sean cubiertas, y no se propone ningún camino viable para lograrlo.

### **3.3. Categoría: retos que pueden surgir una vez se implemente el modelo de enseñanza mixto**

En esta categoría, al igual que en la anterior, tanto el equipo de gestión



como los docentes resaltan que la implementación de un modelo mixto es compleja y se enfrentaría a una serie de obstáculos que no necesariamente pueden ser superados con sus medios actuales, tales como distractores, trampas, cámaras apagadas, falta de medios tecnológicos y plataformas de enseñanza virtual, entre otras.

Adicionalmente, algunos docentes tendrían dificultades aceptando un nuevo modelo de enseñanza tras aplicar el modelo presencial durante tantos años, para poder implementar el modelo mixto sería necesario superar esta renuencia con lineamientos claros y un proceso de capacitación, algo que fue sugerido en una subcategoría anterior pero que no se ha logrado.

Entre los retos el equipo de gestión y los docentes resaltan las trampas, consideran que es imposible hacer algo eficiente que permita evitar que los alumnos hagan trampa en un examen, reciban ayuda externa o garantizar su atención durante la clase, las cámaras apagadas y la posibilidad de que estén haciendo otra actividad en el computador es un inconveniente que no logran solucionar.

El equipo de gestión se enfoca en la comunicación con apoderados y el docente en la comunicación con estudiantes. En el caso de los primeros sugieren sistematizar la comunicación para evitar que estos busquen contactarlos en cualquier momento, mientras que los últimos resaltan la importancia de motivar a los estudiantes a participar.

Ambos grupos focales destacan la importancia del *cyberbullying* como problema complejo que ocurre fuera del espacio educacional, la institución cuenta con protocolos para lidiar con el *bullying* presencial, pero el problema se complejiza cuando ocurre por medios digitales, como posible solución se plantea la concientización, comunicación con apoderados e intervenciones.

#### 4. Conclusiones

El uso de la tecnología sigue siendo un reto para los docentes, ya que



carecen de una de las competencias esenciales para implementar un modelo de aprendizaje mixto, en su proceso de formación no fue considerada como una competencia tan esencial como la retroalimentación o el dominio de la disciplina que se imparte.

Esta adaptación a un nuevo diseño curricular, requeriría del uso de diversas tecnologías enfocadas en facilitar la comunicación, como: el envío de asignaciones, clases o exámenes por medios electrónicos adaptados a una plataforma virtual para continuar con la enseñanza online, los entrevistados mencionan adaptaciones y algunas de las respuestas se acercaron tangencialmente, pero lamentablemente las instituciones no cuentan con los medios tecnológicos ni con las plataformas digitales necesarias para implementar un modelo de enseñanza a distancia.

El ambiente virtual presenta desafíos que difieren o complejizan los retos encontrados en las clases presenciales, los docentes deben fomentar una cultura para el aprendizaje en un contexto novedoso, organizar espacios, apoyar conductas positivas y mantener el propósito de la clase, aún frente a un sin fin de distractores encontrados en los medios tecnológicos empleados para las clases a distancia, tales como hablar con compañeros en otra aplicación, estar haciendo otra actividad, la incapacidad para lograr tomar acciones eficientes frente a las trampas que podrían utilizar los estudiantes para mejorar su desempeño, garantizar que los estudiantes tengan sus cámaras prendidas y que no están recibiendo las respuestas de un apoderado o garantizar que no están revisando otras cosas mientras están en clase.

La variable de formación y la relevancia del uso de las TIC es transversal a varias categorías elaboradas para las entrevistas, el contar con recursos tecnológicos suficientes, conocimientos para manejarlos, adaptar las clases a este medio y poder garantizar un proceso de aprendizaje exitoso, depende en gran medida no sólo de las competencias docentes sino de la capacidad para reinventar el estilo de docencia en este nuevo medio



tecnológico.

Esta competencia podría ser considerada como una de las más relevantes y desde una mirada holística, resultaría imposible lograr un proceso de adaptación a un currículum de modelo mixto sin que los profesores pasen por los cursos de perfeccionamiento y manejo de TIC, de hacerlo partirían con un déficit importante en capacidad de adaptación al nuevo contexto lo que conlleva un proceso de aprendizaje deficiente.

Los docentes no parten desde cero, ya que algunos entrevistados indicaron que la formación en TIC es parte de su instrucción universitaria, aunque varios de los entrevistados destacaron que no poseen las competencias necesarias para realizar una transición adecuada. Tanto el equipo docente como el de gestión, repite en reiteradas ocasiones que no cuenta con una plataforma digital adecuada, medios tecnológicos o lineamientos claros del Ministerio de Educación, lo que representa un obstáculo considerable si se quiere implementar un modelo de formación mixta.

Los docentes consultados no poseen las competencias consideradas como indispensables para realizar un proceso de adaptación a un modelo mixto. Los grupos focales evidencian la existencia de diversas dificultades para implementar un modelo mixto, tales como imposibilidad para superar obstáculos, pérdida de calidad de aprendizaje, falta de lineamientos claros a seguir y carencia de competencias relacionadas con el manejo de las TIC, son algunas de estas limitaciones.

Por ello, esta investigación concluye que no es recomendable implementar un diseño curricular de enseñanza mixta en los colegios particulares subvencionados de la ciudad de Antofagasta. Esta conclusión podría verse alterada en un estudio futuro si, y sólo si, los docentes pasan por un programa de formación en competencias que permita subsanar las carencias descritas anteriormente.



## 5. Referencias

- CEPAL (2020). **América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales**. Informe Especial COVID-19, No. 1. Estados Unidos: Naciones Unidas.
- Garzón, C. (2021). **Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del Covid-19**. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 177-188, e-ISSN: 2256-1536. Recuperado de: <https://doi.org/10.36260/RBR.V10I5.1295>
- Dirección (2020). **Geopolítica de la pandemia de COVID-19**. *Geopolítica(s): Revista de estudios sobre espacio y poder*, 11(Especial), 11-13, e-ISSN: 2172-3958. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/geop.69137>
- TTF (2020). **Respuesta frente al brote del COVID-19: Llamado a la acción respecto a los y las docentes**. Paris, Francia: Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- Iglesias, M., Loredo, J., Martínez, V., Romero, R., Alvarado, F., & Sánchez, M. (2021). **Dialogremos, Nuevo Modelo de Evaluación Docente en Educación Superior**. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 13-34, e-ISSN: 1989-0397. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.001>
- MINEDUC (2021). **Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19**. Evidencias 52. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Centro de Estudios.
- MINEDUC (2020). **Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile: Análisis con base en herramienta de simulación proporcionada por el Banco Mundial**. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Centro de Estudios.
- UNESCO (2020). **Informe de seguimiento de la educación en el mundo**,



**Alberto Andrés Mora de la Fuente; Felipe Ángeles Puc Hernández.** Evaluación de las competencias docentes y diseño curricular para enseñar de forma remota pandemia COVID-19. *Assessment of teaching skills and curricular design to teach remotely in the COVID-19 pandemic.*

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

DOI: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.25.8.156-177>

OAI-PMH: [http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/oai](http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai)

Artículo Original / Original Article

**2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.** Primera edición, ISBN: 978-92-3-300143-5. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Revista Cientific - Artículo Arbitrado - Registro n°: 295-14548 - pp. BA2016000002 - Vol. 7, N° 25 - Agosto-Octubre 2022 - pág. 156/177  
e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

**Alberto Andrés Mora de la Fuente**e-mail: [a.mora.fuente@gmail.com](mailto:a.mora.fuente@gmail.com)

Nacido en Santiago de Chile, el 8 de enero del año 1985. Doctorando en Educación por la Universidad Americana de Europa (UNADE); Magister en Educación Mención Gestión Calidad por la Universidad Miguel de Cervantes (UMC); Magister en Educación Gestión de Calidad Pedagógica para jefes de Unidad Técnica por la Universidad Miguel de Cervantes (UMC); Diplomado en alta dirección y liderazgo estratégico por la Universidad Americana de Europa (UNADE); Profesor de Educación General Básica por la Universidad de Antofagasta (UA); Postítulo en Lenguaje y Comunicación por la Universidad Pedro de Valdivia (UPV).

**Felipe Ángeles Puc Hernández**  
e-mail: [felipeangeles507@gmail.com](mailto:felipeangeles507@gmail.com)



Nacido en Chetumal Quintana Roo, México, el 27 de noviembre del año 1955. Doctor en Educación por la Universidad Abierta de Tlaxcala (UAT); Ingeniero Civil por el Instituto Tecnológico de Chetumal (TecNM); Especialista en carreteras por la Universidad Politécnica de Madrid (UPM); Maestría en Vías Terrestres por la Universidad Autónoma de Campeche (UACAM); Maestría en Gestión de Auditorías Ambientales por la Confederación Empresarial Española de la Economía Social (CEPES), Michoacán; Maestría en Dirección de Ingeniería del Software por la Universidad IEU, Puebla; 25 años como profesor en el Instituto Tecnológico de Chetumal (TecNM), en la carrera de Ingeniería Civil; y 40 años en la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT), México; con cargos de jefe de Departamentos de Estudios, Laboratorios; y de subdirector; representante del Sistema de Gestión de Calidad por la norma ISO-9001.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una [Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)