

**Artículo de investigación**

**Cómo citar:** Armstrong-Gallegos, S., y Sandoval-Obando, E. (2022). Prácticas docentes en modalidad online: percepción de estudiantes secundarios en el sur de Chile. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 5-35. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.5-35>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

**Editorial:** Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

**Recibido:** 20 de enero 2022

**Aceptado:** 15 de marzo 2022

**Publicado:** 8 de junio 2022

**Conflicto de intereses:** los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

# Prácticas docentes en modalidad online: percepción de estudiantes secundarios en el sur de Chile

## Práticas de ensino no modo online: percepção de alunos do ensino médio no sul do Chile

## Teaching practices in online mode: perception of secondary students in the south of Chile

### Resumen

En este artículo se presenta la investigación sobre la percepción de estudiantes secundarios acerca de las prácticas de enseñanza *online* de sus profesores, durante la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 en Chile. Los participantes respondieron un cuestionario de prácticas docentes (Chickering & Gamson, 1987, 1999) y de autoevaluación de habilidades académicas y uso de TIC. Los resultados muestran que los estudiantes perciben que sus profesores han desplegado prácticas pedagógicas efectivas durante las clases *online*, pero las acciones tendientes a favorecer la cooperación son escasas. Asimismo, se encontró una asociación significativa entre la autoevaluación de habilidades y la percepción de prácticas efectivas. Los hallazgos indican que es posible implementar la enseñanza *online* de forma exitosa, pero se requiere de la formación de los profesores y de la preparación de estudiantes para desarrollar habilidades digitales.

**Palabras clave:** clases *online*, COVID-19, estudiantes secundarios, prácticas docentes, TIC.

#### Stephanie Armstrong-Gallegos

<https://orcid.org/0000-0001-8953-5244>  
Universidad Autónoma de Chile.  
Chile  
stephanie.armstrong@uautonoma.cl

#### Eduardo Sandoval-Obando

<https://orcid.org/0000-0001-7471-6536>  
Universidad Autónoma de Chile.  
Chile  
eduardo.sandoval@uautonoma.cl



## Abstract

This paper present research explored the perception of secondary students about their teacher online teaching practices during the pandemic caused by the SARS-CoV-2 virus in Chile. Participants answered a questionnaire on teaching practices (Chickering & Gamson, 1987, 1999) and self-assessment of academic and ICT skills. The results show that students perceived that their teachers have shown effective pedagogical practices during online classes, but actions aimed at promoting cooperation are scarce. Likewise, a significant association was found between self-assessment of skills and perception of effective practices. The findings indicate that it is possible to implement online teaching successfully, but it requires the training of teachers and the preparation of students to develop digital skills.

**Keywords:** COVID-19, ICTs, online classes, secondary students, teaching practices.

## Resumo

Este artigo apresentado uma pesquisa sobre a percepção de alunos do ensino médio sobre as práticas de ensino online de seus professores, durante a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 no Chile. Os participantes responderam a um questionário sobre práticas de ensino (Chickering & Gamson, 1987, 1999) e autoavaliação das habilidades acadêmicas e do uso das TIC. Os resultados mostram que os alunos percebem que seus professores implantaram práticas pedagógicas eficazes durante as aulas online, mas as ações voltadas para a promoção da cooperação são escassas. Além disso, foi encontrada associação significativa entre autoavaliação de habilidades e a percepção de práticas eficazes. Os resultados indicam que é possível implementar o ensino online com sucesso, mas isso requer a formação dos professores e a preparação dos alunos para o desenvolvimento das competências digitais.

**Palavras-chave:** aulas online, alunos do ensino médio, COVID-19, práticas de ensino, TIC.

## Introducción y antecedentes

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 obligó a los distintos países a implementar medidas de emergencia en la población para detener la velocidad de contagio y propagación del virus, entre ellas, el confinamiento, tanto parcial como total, lo que provocó un incremento en el malestar de las personas al intentar adaptar sus rutinas habituales a las medidas sanitarias imperantes (Sandoval-Obando y Sandoval-Díaz, 2020). En Chile, en marzo de 2020, se decretó el cierre de los centros educativos en todos sus niveles, afectando el proceso educativo de millones de niños, niñas y adolescentes (en adelante, *NNA*) (Eyzaguirre *et al.*, 2020). La suspensión de clases presenciales se mantuvo en gran parte de las instituciones educativas de Chile durante todo el 2020. Para el 2021, se reportó que un 63 % de los establecimiento educativos han retornado a las clases presenciales con protocolos de bioseguridad y medidas sanitarias, que implica la disminución del número de *NNA* que pueden asistir a clases (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2021).

El cierre de las instituciones educativas implica riesgos en el desarrollo de los estudiantes, especialmente en aspectos sociales y afectivos de aquellos que pertenecen a familias vulnerables (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2020). La necesidad de continuar con los procesos formativos ha abierto una oportunidad de innovación que implica un reto adicional para los profesores y profesoras. En Chile, el Ministerio de Educación ha implementado medidas de apoyo para los establecimientos en el periodo de pandemia. Dentro de estas medidas se pueden destacar la habilitación de una plataforma *online*, la digitalización de los textos escolares, el apoyo en la conectividad a los establecimientos educacionales y la creación de un canal de televisión y programa de radio con contenidos del currículo escolar (Mineduc, 2021). Sin embargo, el intercambio directo en los colegios, entre profesores y estudiantes, ha requerido de la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como sustituto del salón de clases.

Los EVA se refieren a espacios informáticos que buscan facilitar la diversificación de la enseñanza en forma telemática, manteniendo el contacto fluido y activo entre los agentes educativos (Cedeño Romero, 2019). En este sentido, la

educación *online* es entendida como la realización del proceso educativo a través del ciberespacio mediante recursos de conexión a internet (Gutiérrez Bonilla, 2015). La educación *online* ha sido una de las alternativas utilizadas por los distintos países para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto pandémico, la cual se ha implementado en todos los niveles educativos (Expósito y Marsollier, 2020). Para garantizar el éxito de los EVA, es requisito indispensable que los estudiantes tengan un rol activo en su formación, por lo tanto, se requiere habilidades para desenvolverse en las plataformas virtuales y en el uso de las herramientas informáticas (Silva Quiroz y Romero Jeldres, 2014). Además, el nuevo entorno educativo demanda un piso mínimo en el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para hacer posible la educación a distancia durante la emergencia sanitaria (Casales Navarrete, 2019). No obstante, se debe considerar que las habilidades en el uso de las TIC es de forma desigual entre la población, así como el acceso a Internet y a un computador, tanto para profesores como estudiantes (Eyzaguirre *et al.*, 2020). Del mismo modo, en los hogares vulnerables, los padres deben trabajar para solventar sus necesidades básicas, razón por la cual no disponen del tiempo necesario para acompañar a sus hijos en el aprendizaje a distancia (Avellaneda y Elizondo, 2021), o no cuentan con las herramientas o las estrategias más idóneas para apoyarlos en el uso de TIC (Polanco-Fajardo *et al.*, 2021).

Para conocer las primeras experiencias frente a la implementación de clases *online*, se realizó una encuesta a profesores de todas las regiones de Chile en el periodo mayo-junio de 2020 (Cepal y Unesco, 2020). Los resultados de esta encuesta revelaron que solo el 43 % se encontraba realizando clases virtuales en vivo, en tanto que la entrega de guías o materiales parece haber sido la estrategia más común. Otra encuesta realizada en mayo de 2020 expone que solo un 16 % de los profesores reportó haber realizado clases virtuales en vivo, en tanto que el 22 % elaboró grabaciones para sus estudiantes y 56 % envió guías y material pedagógico (Elige Educar, 2020). La plataforma de mensajes WhatsApp ha sido la más utilizada (68 %) para mantener contacto entre profesores y estudiantes (Cepal y Unesco, 2020).

Resulta fundamental que los docentes sean capaces de desplegar prácticas de enseñanza que garanticen el éxito

educativo de sus estudiantes (Durán-Rodríguez y Estay-Niculcar, 2016). Dado el carácter repentino y excepcional de la implementación de la modalidad *online* en las instituciones educativas, el profesorado ha tenido que recurrir a recursos personales y autoformación para adaptarse al entorno *online* (Bonilla-Guachamín, 2020). Según un estudio realizado en España (Fernández y Bermejo, 2012), los profesores presentarían una actitud favorable hacia las TIC, pero es fundamental contar con los recursos tecnológicos necesarios para su implementación. El Centro de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile en conjunto con el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valparaíso y la Red de Servicios para la Educación (Eduglobal) recogieron la experiencia de los profesores y profesoras durante el primer semestre del año académico 2020. El reporte menciona que los profesores se vieron enfrentados a modificar sus formas habituales de enseñanza, en las que se destaca un esfuerzo de capacitación y perfeccionamiento en el uso de plataformas, equipos TIC y herramientas digitales necesarias para desempeñar su labor docente en el nuevo escenario virtual (Centro de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile *et al.*, 2020).

Los estudiantes también se han visto desafiados a adaptarse a un escenario de clases que demanda autodeterminación para participar y la capacidad para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje (Sanabria Cárdenas, 2020). Desde el proyecto Enlaces en 1992 hasta la creación del Centro de Innovación en 2018<sup>1</sup>, el Mineduc ha hecho un esfuerzo por incorporar las TIC a los centros educativos, con el fin de alfabetizar digitalmente y acercar a los estudiantes al uso de estas herramientas. Un modelo de aprendizaje *online* implica ventajas para los estudiantes en términos de libertad, con el fin de que estos puedan acceder a los contenidos, pero, a su vez, requiere del desarrollo de habilidades como proactividad y autorregulación (Sun & Rueda, 2012).

Estudios confirman que las nuevas generaciones presentan un uso frecuente de dispositivos electrónicos (como computadores y teléfonos inteligentes) para realizar diversas actividades, tanto académicas como de recreación (Arab y Díaz, 2015;

.....  
1 Para mayor información visitar el sitio web:  
<https://www.innovacion.mineduc.cl/>.

Labbé *et al.*, 2019). Por ende, se podría esperar que tanto adolescentes como adultos emergentes estén mejor preparados que la población en general para desenvolverse en un entorno de clases virtuales. Sin embargo, existen riesgos en el uso de las TIC por los adolescentes, un ejemplo de esto, es el acceso a contenidos inapropiados y la susceptibilidad de experimentar acoso a través de los espacios virtuales (Orosco y Pomasunco, 2020), así como provocar estrés por el uso desmedido de tecnología (Villavicencio-Ayab *et al.*, 2020). Además, el sistema educativo chileno se caracteriza por grandes desigualdades que impactan en las habilidades para el uso de TIC de los estudiantes (Sandoval-Obando, 2018; Valdivia *et al.*, 2019). En este escenario, para que la educación *online* tenga un impacto positivo en los NNA, se requiere de ciertos requisitos materiales y apoyo por parte de profesores, especialmente en el caso de estudiantes en niveles primario y secundario, quienes aún se encuentran en proceso de desarrollo de habilidades académicas (Eyzaguirre *et al.*, 2020).

Por otro lado, se considera que la adolescencia es el período anterior a la edad adulta con un punto de partida reconocible, la pubertad, pero un final más difuso que a menudo se asocia con el logro de la independencia personal (Fuhrmann *et al.*, 2015). Se reconoce que el periodo adolescente es heterogéneo, en el que se identifican tres subestadios que difieren en las manifestaciones y características a nivel biológico, emocional, social y cognitivo: adolescencia temprana (11-13 años), adolescencia media (13-17 años) y adolescencia tardía (17-19 años) (Salmela-Aro, 2011). En términos de desarrollo socioafectivo, la adolescencia en general ha sido descrita como una época emocionalmente intensa, caracterizada por un aumento en la asunción de riesgos, la aparición de trastornos psiquiátricos y una alta tasa de morbilidad y mortalidad (Dahl, 2004; Spear, 2000). En el ámbito educativo, la depresión se ha asociado con problemas en el desempeño escolar en lectura y escritura, y dificultades generales de concentración en adolescentes (Frojd *et al.*, 2008). Arab y Díaz (2015) plantean que el uso de Internet y las redes sociales pueden tener eventuales efectos, tanto positivos como negativos, en todos los ámbitos de desarrollo de los adolescentes, pero esto depende de la existencia de un adulto que actúe como guía y supervisor en el acceso a dichas herramientas.

## Prácticas pedagógicas

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar las percepciones de los estudiantes secundarios sobre las prácticas de sus profesores en el contexto de enseñanza *online*. La percepción de los propios estudiantes sobre la conducta y desempeño de sus profesores ha sido utilizada como medida de calidad docente de forma confiable y válida (Fernández-García *et al.*, 2019; Maulana *et al.*, 2015; Scaraboro, 2012). En Chile existe un marco de acción y evaluación para profesores, en el que se identifican cuatro dominios que deben ser abordados para garantizar el éxito en el trabajo de aula: la preparación de la enseñanza, el clima escolar, el abordaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2008).

Para estudiar las prácticas pedagógicas, se utilizó el modelo clásico de los “Siete principios de buenas prácticas docentes” de Chickering & Gamson (1987, 1999). Este modelo propone que las prácticas de enseñanza efectivas se caracterizan por la presencia de las siguientes acciones: favorecer el contacto entre institución-estudiantes, favorecer la cooperación entre estudiantes, la utilización de técnicas de aprendizaje activas, la entrega de retroalimentación oportuna, enfatizar el tiempo de trabajo, comunicar grandes expectativas y respetar la diversidad de talentos y formas de aprendizaje (Chickering & Gamson, 1987). Siguiendo este modelo, en el presente estudio se entenderán las prácticas de enseñanza efectivas como aquellas conductas que despliegan los profesores con un efecto positivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hanson *et al.*, 2016). El desempeño del profesorado es un factor primordial en el éxito académico de los estudiantes (Escribano Hervis, 2018), en la medida que incorporen los diversos aprendizajes y habilidades que construyen dentro y fuera de la institución escolar (Sandoval-Obando, 2019).

Es importante destacar que el modelo de los Siete principios surge de la investigación sobre las prácticas que docentes habitualmente utilizan, tanto a nivel escolar como universitario, lo que no implica un entrenamiento particular, por lo cual es esperable encontrarlo en las metodologías que los profesores utilizan transversalmente (Chickering & Gamson, 1987). El modelo de los Siete principios ha sido adaptado y utilizado

en el contexto de enseñanza en línea, demostrando utilidad para evaluar la efectividad de la instrucción *online* (Bangert, 2006; Crews *et al.*, 2015; Tirrell & Quick, 2012). A su vez, se ha observado que los Siete principios (Chickering & Gamson, 1987, 1999) son consistentes con las habilidades requeridas por estudiantes a nivel universitario para tener éxito en las clases *online* (Roper, 2007). Los Siete principios del modelo reflejan la teoría del aprendizaje constructivista, la cual reconoce la relevancia del rol activo del aprendiz en su proceso de construcción del conocimiento (Narayan *et al.*, 2013).

Las preguntas que orientaron la presente investigación fueron: ¿cuáles son las prácticas de enseñanza efectivas en el contexto de clases *online* que los estudiantes secundarios identifican en sus profesores?, ¿existe asociación entre dichas prácticas pedagógicas y las habilidades de los estudiantes? Se espera que los estudiantes identifiquen si los profesores utilizan estrategias de instrucción del modelo de los Siete principios de Chickering & Gamson (1987, 1999), en el contexto del desarrollo de la docencia en modalidad *online*. Igualmente, se espera que las prácticas docentes muestren una asociación con las habilidades de los estudiantes, como ha sido planteado anteriormente (Roper, 2007). La identificación de prácticas pedagógicas efectivas permitirá establecer lineamientos de acción con base en lo que los propios estudiantes valoran como positivo para su aprendizaje, así como medidas de apoyo para aquellas prácticas que resulten más débiles. Por lo tanto, es relevante indagar en la experiencia de los estudiantes secundarios cuáles son las habilidades con las que cuentan y cómo estas se vinculan con la percepción de las prácticas pedagógicas de sus profesores.

## Método

### Diseño y participantes

El estudio de corte cuantitativo se llevó a cabo con un diseño de tipo no experimental y transversal. El acceso a la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional. La muestra final estuvo compuesta por 117 estudiantes de educación secundaria de colegios urbanos del sur de Chile, quienes se encontraban recibiendo clases en modalidad *online*, con un periodo igual o mayor a seis meses. Las edades de los



participantes estuvieron comprendidas entre los 14 y 19 años (M=16.2 años), la muestra contó con la participación de ambos géneros (80 % mujeres y 20 % hombres). Más información con respecto a liceos (colegios) y la modalidad de clases se presenta a continuación en tabla 1.

**Tabla 1.** Caracterización participantes y modalidad clases *online*.

Dependencia administrativa liceos	Curso estudiantes	Frecuencia clases	Plataforma utilizada
12 particular subvencionado.	Iº: 12.8 % IIº: 21.4 % IIIº: 34.2 % IVº: 30.8 %	Todos los días de la semana: 89.7 % Al menos 3 días a la semana: 9.4 %	Google Meet: 86.3 % Microsoft Teams: 1.7 % Zoom: 0.9 % Otra: 0.9 %
1 particular pagado.	Un estudiante no respondió a esta pregunta.	Menos de 3 días a la semana: 0.9 %	Meet y Zoom: 10.3 %

*Nota.* Esta tabla describe las características de los participantes de la investigación y las modalidades de enseñanza *online* en las que han participado durante la pandemia.

Fuente: Elaboración propia.

## Instrumentos

### Cuestionario: caracterización de los participantes[T3]

Cuestionario de construcción *ad hoc* para indagar sobre las características de la muestra, además de preguntas orientadas a recopilar información sobre la modalidad de clases de los participantes; en total fueron nueve preguntas que incluyeron edad, género, nivel educativo y participación en clases *online*. Los datos obtenidos a través de este cuestionario fueron descritos previamente.

### Prácticas docentes

El segundo instrumento corresponde a la valoración de los estudiantes sobre las prácticas docentes, según el modelo de los “Siete principios de buenas prácticas docentes” de

Chickering & Gamson (1987, en adelante el instrumento será referido como Buenas Prácticas), adaptado al contexto de clases *online* por Crews *et al.* (2015). Los principios evaluados se describen a continuación:

- Favorecer el contacto institución-estudiantes: este principio explora el contacto que establece la institución educativa con los estudiantes. Incluye la accesibilidad de los estudiantes a los profesores, horario de atención y formas de comunicación suficientes.
- Favorecer la cooperación entre estudiantes: por medio de este se reconoce la importancia del trabajo en equipo y colaborativo. Incluye espacios de comunicación y para compartir entre estudiantes e instancias de trabajo grupal.
- Utilización de técnicas de aprendizaje activas: este precepto evalúa la implementación de actividades de tipo práctico. En este principio se incluyen instancias de talleres.
- Entrega de retroalimentación oportuna: se evalúa las instancias de retroalimentación por parte del profesor a los estudiantes que les permitan mejorar su desempeño. Incluye la explicación de las actividades y respuestas dadas a consultas en tiempo oportuno.
- Enfatizar el tiempo de trabajo: este principio evalúa el apoyo del profesor al permitir que los estudiantes aprendan a utilizar su tiempo de forma efectiva. Incorpora la entrega de calendario de clases e información clara.
- Comunicar grandes expectativas: este se refiere al despliegue de actividades desafiantes para los estudiantes. Incluye el realizar tareas apropiadas y organizadas según su grado de complejidad.
- Respetar la diversidad de talentos y formas de aprendizaje: por medio de este se evalúa el despliegue de oportunidades para que los estudiantes puedan mostrar sus talentos. Incluye la entrega de apoyos adicionales en respuesta a las necesidades del estudiantado.

No existe adaptación en Chile del cuestionario, por lo que, previo a la toma de datos, se realizó un proceso de adaptación como parte de los procedimientos metodológicos de preparación de los instrumentos a utilizar. Este proceso de adaptación consistió, en primer lugar, en la revisión por parte de expertos de la pauta de recolección de información que contenía afirmaciones correspondientes a los “Siete principios de buenas prácticas docentes”. Posteriormente, se realizó una aplicación piloto en la que participaron 10 estudiantes de secundaria, quienes tuvieron la oportunidad de comentar sobre el cuestionario.

A partir de este proceso previo, se elaboró un cuestionario final de percepción de Buenas Prácticas con 25 ítems, con respuestas en escala tipo Likert de 5 puntos desde ‘muy en desacuerdo’ (1) a ‘muy de acuerdo’ (5). Mayor puntuación en el cuestionario se interpreta como mayor presencia de conductas relacionadas con prácticas docentes efectivas.

### **Cuestionario: habilidades de los estudiantes**

La parte final del cuestionario estuvo compuesta por 10 afirmaciones referidas a las habilidades que el estudiante considera que han favorecido su aprendizaje en las clases *online*. Dichas habilidades se seleccionaron según un estudio anterior (Roper, 2007) e incluyen uso de estrategias para manejar el tiempo, aplicación de los contenidos, participación en clases, trabajo colaborativo y desarrollo de lectoescritura. Del mismo modo, se incorporaron aspectos específicos sobre el uso de TIC como conocimientos de herramientas computacionales e internet. Las respuestas se organizaron en escala tipo Likert de 5 puntos desde ‘muy en desacuerdo’ (1) a ‘muy de acuerdo’ (5). Puntajes más altos reflejan mayores habilidades evaluadas.

Adicionalmente a los instrumentos centrales del presente estudio, se incorporó un cuento breve del concurso Santiago en 100 palabras del 2010 (Arnold y García, 2011), con dos preguntas simples de comprensión lectora. Este cuento se utilizó como estrategia de chequeo de atención, dado que se ha demostrado que los participantes pueden responder a los cuestionarios con descuido y poca atención hacia las instrucciones, lo que podría afectar la validez de los datos (Oppenheimer *et al.*, 2009).

## Procedimiento

El presente estudio fue aprobado por el Comité Ético Científico de la Universidad Autónoma de Chile, número de referencia CEC 25-20.

Se construyó un formulario en la plataforma *QuestionPro* compuesto por los reactivos de los tres instrumentos mencionados anteriormente. La distribución del formulario se realizó a través de contacto con liceos del sur de Chile, a los cuales se les solicitó invitar a sus estudiantes a participar durante el periodo académico del tercer trimestre del 2020 y el primer trimestre del 2021.

Aquellos estudiantes que estuvieron interesados en participar completaron un formulario de consentimiento informado, además de la respectiva carta de autorización por parte de sus padres o cuidadores a través de un formulario de consentimiento informado. Para cautelar que los estudiantes tengan el consentimiento de adultos responsables, los apoderados ingresaron un código de identificación, el cual también debía ser registrado por los estudiantes, de forma tal que fuera posible emparejar la información y mantener el anonimato de los participantes.

## Análisis de datos

La base de datos obtenida se organizó para su análisis en el programa SPSS v.25. En primera instancia se revisó que todos los participantes de la muestra final hubiesen respondido correctamente a las dos preguntas de lectura, utilizadas como chequeo de atención. Quienes cometieron errores fueron excluidos de la muestra final.

Se realizaron análisis descriptivos para obtener medidas de frecuencias, medias y desviaciones estándar. Además, se realizaron pruebas estadísticas para análisis de correlación e inferenciales para examinar la asociación entre las variables principales, así como indagar diferencias de grupos.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov ( $<.05$ ) y la revisión visual de histogramas mostraron que los datos presentaron una distribución no normal, por lo que se utilizaron pruebas no-paramétricas para los análisis posteriores (H de Kruskal-Wallis para comparación de grupos y correlación de Spearman Rho).

## Resultados

### Resultados del cuestionario sobre la percepción de prácticas docentes y autoevaluación de estudiantes

Se presentan los datos descriptivos por cada principio del cuestionario de Buenas Prácticas en la tabla 2. Igualmente, se realizó un análisis con Alfa de Cronbach para conocer la confiabilidad global del cuestionario, obteniendo como resultado un puntaje adecuado de  $\alpha=.906$ .

**Tabla 2.** Datos descriptivos de los principios del cuestionario de Buenas Prácticas.

Principio	Rango	M(DS)
1. Favorecer el contacto institución/estudiantes.	2.2 – 5.0	3.85(.66)
2. Favorecer cooperación entre estudiantes.	1.0 – 4.8	2.93(.78)
3. Utilización de técnicas de aprendizaje activas.	1.5 – 4.7	3.63(.76)
4. Entregar retroalimentación oportuna.	1.3 – 5.0	3.89(.69)
5. Enfatizar el tiempo de trabajo.	1.6 – 5.0	3.86(.71)
6. Comunicar grandes expectativas.	1.0 – 5.0	3.65(.90)
7. Respetar la diversidad de talentos y formas de aprendizaje.	1.0 – 5.0	3.10(.90)

*Nota.* Esta tabla muestra los principios evaluados mediante el instrumento de Buenas Prácticas docentes y los rangos manifestados por los participantes.  
Fuente: Elaboración propia.

La revisión por ítem en el cuestionario de Buenas Prácticas docentes revela que los puntajes más altos, es decir, aquellas afirmaciones que reflejan que los estudiantes están de acuerdo con que la conducta de los profesores ocurrió de manera frecuente durante sus clases *online*, corresponden a: “los profesores/as entregaron calendario o plan de estudios que indica las actividades que realizaremos” ( $M=4.34$ ,  $DS=.892$ ). Este ítem pertenece al principio 5 (en adelante, los Siete principios serán referidos como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, según corresponda) del cuestionario, seguido por el ítem: “los profesores/as son accesibles para responder mis inquietudes y preguntas” ( $M=4.32$ ,  $DS=.690$ ), que pertenece al P1. Por el contrario, el ítem que aparece con menor puntuación, es

decir, los estudiantes consideran que es una práctica que no fue frecuente en sus clases *online*, corresponde a: “las clases *online* han ayudado a conocernos entre los compañeros” ( $M=1.98$ ,  $DS=1.0$ ). Este ítem pertenece al P2, que se refiere a desarrollar cooperación entre estudiantes, la cual, a su vez, como dimensión, presentó menor puntaje global.

El cuestionario de Autoevaluación de estudiantes presentó un Alfa de Cronbach aceptable de  $\alpha=.786$ . A continuación, se detallan los resultados descriptivos de los 10 ítems que componen esta escala (tabla 3). En la tabla 3, se puede apreciar que los estudiantes valoran sus conocimientos de TIC en general como algo relevante para favorecer el aprendizaje *online*, sobre todo, el manejo de herramientas de Microsoft. Con una menor puntuación aparece la habilidad de aplicar los contenidos de clases a la vida real.

**Tabla 3.** Datos descriptivos cuestionario de Autoevaluación estudiantes.

Habilidad	Rango	M(DS)
1. Utilización de estrategias para manejar el tiempo durante el día.	1 – 5	3.56(1.10)
2. Aplicación de lo visto en clases <i>online</i> a la vida real.	1 – 5	2.96(1.18)
3. Realización de preguntas en las clases <i>online</i> .	1 – 5	3.54(1.13)
4. Esfuerzo por entender las instrucciones de las clases <i>online</i> .	1 – 5	4.02(.96)
5. Mantener contacto con los compañeros del colegio.	1 – 5	3.44(1.32)
6. Conocimiento de herramientas de Microsoft Office (Word, Excel, Powerpoint).	2 – 5	4.37(.84)
7. Manejo de habilidades computacionales.	1 – 5	4.02(1.02)
8. Manejo de Internet.	1 – 5	4.40(.89)
9. Habilidades de estudio.	1 – 5	3.77(1.16)
10. Habilidades de lectura y escritura.	1 – 5	3.83(1.19)

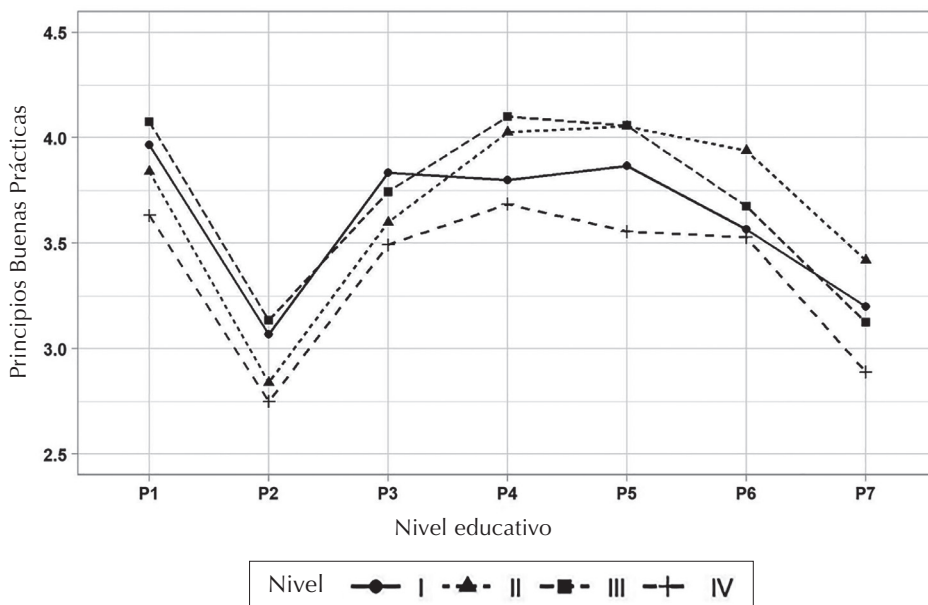
*Nota.* Esta tabla describe los resultados manifestados por los participantes en el instrumento de autoevaluación que completaron para valorar las prácticas de enseñanza *online* en las que han participado.  
Fuente: Elaboración propia.

Para complementar los análisis de estas variables, se realizó una comparación de las puntuaciones según el nivel educativo de los estudiantes (Iº, IIº, IIIº y IVº medio) utilizando la prueba H de Kruskal-Wallis (1952) y la prueba U de Mann-Whitney

(1947) como procedimiento de *post hoc*. El análisis de la puntuación del cuestionario de Autoevaluación mostró que no existieron diferencias significativas entre los estudiantes de distintos niveles ( $p > 0.05$ ).

En tanto, la prueba H Kruskal-Wallis revela que existen diferencias significativas en las puntuaciones del cuestionario de Buenas Prácticas docentes, según el nivel de estudio de los estudiantes en los principios P1 ( $\chi^2(3)=9.255, p=0.26$ ), P4 ( $\chi^2(3)=9.543, p=.023$ ) y P5 ( $\chi^2(3)=10.254, p=.017$ ). Análisis de *post hoc* muestra que las diferencias se encuentran entre los niveles educativos de II° y IV° medio, donde los estudiantes de menor nivel educativo presentaron mayores puntuaciones en P4 ( $U=312.0, p=.040$ ) y P5 ( $U=278.0, p=.011$ ). También se aprecian diferencias entre los niveles educativos de III° y IV° medio, donde los estudiantes de menor nivel educativo presentan mayores puntuaciones en P1 ( $U=432.0, p=.003$ ), P4 ( $U=459.0, p=.006$ ) y P5 ( $U=447.5, p=.004$ ). La figura 1 muestra los puntajes anteriormente dados.

**Figura 1.** Principios de Buenas Prácticas organizado por nivel educativo.



*Nota.* La figura muestra las puntuaciones promedio de los Siete principios de Buenas Prácticas, según los 4 niveles educativos de los participantes. Nivel educativo: I° medio, II° medio, III° medio, IV° medio.

Fuente: Elaboración propia.

## Asociación entre percepciones de prácticas docentes y autoevaluación habilidades estudiantes

Para explorar la posible asociación entre la percepción de prácticas docentes efectivas y la autoevaluación de los estudiantes participantes del estudio, se realizó un análisis correlacional con la prueba no paramétrica de Spearman (tabla 4). Para lo anterior, se analizaron los Siete principios del cuestionario de Buenas Prácticas con el puntaje promedio de los 10 ítems de la escala de Autoevaluación. Los resultados mostraron asociaciones significativas entre la valoración general de los estudiantes sobre sus habilidades con todos los principios de Buenas Prácticas.

**Tabla 4.** Correlaciones parciales entre cuestionarios Prácticas docentes y Autoevaluación.

Autoevaluación	Prácticas docentes						
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Ítem 1	.287*	.452**	.363**	.164	.206*	.296*	.362**
Ítem 2	.195*	.335**	.273*	.176	.256*	.272*	.323*
Ítem 3	.174	.274*	.252*	.216*	.273*	.333**	.297*
Ítem 4	.353**	.395**	.468**	.232*	.295*	.388**	.447**
Ítem 5	.310*	.508**	.313*	.140	.064	.050	.213*
Ítem 6	.159	.295*	.328*	.138	.358**	.218*	.241*
Ítem 7	.221*	.327*	.397**	.228*	.413**	.287*	.308*
Ítem 8	.261*	.313*	.267*	.189*	.288*	.296*	.213*
Ítem 9	.307*	.241*	.381**	.231*	.236*	.377**	.478**
Ítem 10	.280*	.344**	.309*	.235*	.163	.166	.396**

*Nota.* En esta tabla, se describen los resultados obtenidos mediante la correlación de Spearman para analizar los niveles de asociación entre la percepción de prácticas docentes, correspondiente a los puntajes en los Siete principios de buenas prácticas y la autoevaluación de los estudiantes participantes del estudio.  $p < .05^*$ , corrección Bonferroni al  $p < .0007^{**}$ .

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, luego de corregir la significancia por método Bonferroni al  $p < .0007$ , se aprecia que el mayor número de correlaciones significativas se encuentra entre los ítems de Autoevaluación y los principios de (de mayor a menor) P2



“Favorecer cooperación entre estudiantes”, P3 “Utilización de técnicas de aprendizaje activas”, P7 “Respetar la diversidad de talentos y formas de aprendizaje”, P6 “Comunicar grandes expectativas”, P5 “Enfatizar tiempo de trabajo” y P1 “Favorecer el contacto institución-estudiantes”. El principio de P4 “Entregar retroalimentación oportuna” no presenta correlaciones significativas luego de corregir el valor  $p$ .

Después de haber observado correlaciones significativas entre las variables de interés, se realizaron análisis adicionales a través de un modelo de regresión lineal múltiple (los resultados se muestran en la tabla 5). La regresión lineal múltiple se condujo para evaluar si los ítems del cuestionario de Autoevaluación son necesarios para predecir el puntaje total (la suma simple de todos los ítems) obtenido en el cuestionario de Buenas Prácticas ( $M=87.7$ ,  $DS=15.01$ ). Los 10 ítems del cuestionario de Autoevaluación fueron ingresados al modelo usando el método paso a paso.

Los resultados de la regresión arrojaron tres modelos, se seleccionó el tercero de ellos que incluye los ítems 4, 7 y 10, dado que presenta mayor poder explicativo con un 35.1% ( $R^2=.351$ ) de la varianza del cuestionario de Buenas Prácticas.

El coeficiente de pendiente ( $\beta$  no estandarizado) del análisis de regresión mostró que los puntajes del cuestionario de Buenas Prácticas aumentan a medida que aumentan los puntajes en los ítems incluidos en el modelo.

**Tabla 5.** Resultados análisis de regresión.

	Modelo	$\beta$	Coefficient std. error	Standardized coeff. Beta	t	Sig.
3	(constante)	39.88	6.32		6.31	<.001
	Ítem 4	5.55	1.27	.362	4.37	<.001
	Ítem 7	3.73	1.18	.258	3.14	<.001
	Ítem 10	2.85	1.00	.230	2.82	<.001

*Nota.* En esta tabla, se describen los resultados obtenidos mediante el procedimiento de regresión lineal múltiple, con el método paso a paso y variable dependiente Buenas Prácticas puntaje global. Resumen modelo 3:  $R=.607$ ;  $R^2=.369$ ;  $R^2$  ajustado=.351.

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo explorar las percepciones de los estudiantes secundarios sobre la presencia de prácticas efectivas de sus profesores en el contexto de enseñanza *online*. Además, se indagó en la autoevaluación de los estudiantes sobre sus propias habilidades que podrían influir en la experiencia de clases virtuales.

Los resultados muestran que los estudiantes tuvieron una percepción positiva sobre la acción docente, señalando estar de acuerdo con que sus profesores han desplegado acciones calificadas como prácticas pedagógicas efectivas (Chickering & Gamson, 1987, 1999). Aparece con menor puntuación el segundo principio de Buenas Prácticas, que apunta a favorecer la cooperación entre estudiantes. En cuanto a la autoevaluación de los estudiantes, los participantes valoran sus conocimientos de TIC como una dimensión relevante para el aprendizaje online, sobre todo el manejo de herramientas de Microsoft. Con una menor puntuación aparece la habilidad de aplicar los contenidos de la clase a la vida real.

La examinación de las puntuaciones de los principios de Buenas Prácticas, según el nivel educativo de los participantes, mostró que los estudiantes de IV<sup>o</sup> medio presentaron una percepción inferior en algunos principios, en comparación con estudiantes de II<sup>o</sup> y III<sup>o</sup> medio. De esta forma, se obtuvo una asociación significativa entre la autoevaluación de los estudiantes y los principios del cuestionario de percepción de Buenas Prácticas docentes. Asimismo, los resultados de análisis de regresión arrojaron que tres ítems del cuestionario de Auto-evaluación predicen la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes. En otras palabras, a mayores habilidades autopercibidas por parte de los estudiantes, se percibe mayor presencia de prácticas docentes efectivas. Las implicancias teóricas de estos hallazgos serán discutidas a continuación.

Se deben considerar las limitaciones del presente estudio. En primer lugar, la muestra estuvo compuesta por estudiantes secundarios que asisten a establecimientos educacionales urbanos quienes fueron contactados vía internet. Por tanto, los resultados no pueden ser generalizados a aquellos estudiantes de sectores rurales o aquellos que no cuentan con

acceso a Internet. En este sentido, el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2020) ha puesto de manifiesto que la cobertura de la educación a distancia ha sido significativamente distinta al comparar estudiantes de nivel socioeconómico alto y bajo, alcanzado el 89 % y 27 %, respectivamente. Del mismo modo, se ha reportado que estudiantes de zonas rurales poseen menos habilidades para el uso de herramientas TIC que sus pares urbanos (Eyzaguirre *et al.*, 2020). Por otra parte, se debe considerar que no fueron incluidas otras variables, tales como: situación socioeconómica, tipo de establecimiento educacional y trayectorias escolares de los estudiantes, lo que puede tener un impacto en las posibilidades de acceso a medios tecnológicos y, por ende, influir en las experiencias del proceso de aprendizaje que se han dado durante el periodo de pandemia (Expósito y Marsollier, 2020; Eyzaguirre *et al.*, 2020; OECD, 2020; Valdivia *et al.*, 2019). Asimismo, la valoración de prácticas docentes efectivas se realizó a partir de un modelo específico (Chickering & Gamson, 1987), por lo que estilos alternativos de enseñanza —que pueden resultar igualmente exitosos— no son incorporados en este estudio.

La migración de la educación secundaria tradicionalmente presencial hacia una modalidad educativa virtual, debido a las medidas sanitarias tomadas por causa de la pandemia del virus del COVID-19, implicó la adaptación de los procesos educativos, por ejemplo, a través de la digitalización del material pedagógico (Expósito y Marsollier, 2020). A pesar de lo precipitado de las medidas y de encuestas que han mostrado un desconocimiento por parte de los profesores en el uso de las TIC (Unesco, 2020), todos los participantes del estudio mencionaron que se encontraban recibiendo educación en modalidad *online* desde el 2020. Casi el 80 % de los participantes refirió conectarse a clases virtuales todos los días de la semana, utilizando en mayor medida la plataforma Google Meet. Las características de este servicio de comunicación, el cual es gratuito y no requiere de la descarga de esta aplicación, pueden haber influido en la preferencia de su uso para llevar a cabo el proceso de enseñanza *online*. Este tipo de plataformas de libre acceso han sido definidas como “populares”, en referencia a la posibilidad de su uso de forma masiva y que no demandan ningún tipo de desarrollo para su utilización (Muñiz, 2018). El alto porcentaje de participación de los estudiantes en clases *online* muestra que los jóvenes

participantes cuentan con conocimientos sobre el uso de TIC, tal como han observado estudios previos (Labbé *et al.*, 2019; Valdivia *et al.*, 2019).

En cuanto a los principios de Buenas Prácticas, los estudiantes calificaron favorablemente el desempeño de sus profesores en modalidad de clases virtual. Los principios evaluados referidos a favorecer el contacto entre la institución y los estudiantes, el uso de técnicas de aprendizaje activas, la entrega de retroalimentación y comunicación de grandes expectativas, el énfasis en tiempo de trabajo y el respeto a la diversidad fueron bien valorados por los estudiantes. Estos resultados coinciden con previos estudios (Crews *et al.*, 2015; Tirrell & Quick, 2012), que han mostrado que la enseñanza *online* puede incorporar elementos que caracterizan prácticas docentes de calidad, de modo que favorezca el éxito de los estudiantes en entornos de aprendizaje en línea. Al examinar los datos por nivel educativo, se aprecia que los estudiantes de IV<sup>o</sup> medio evaluaron con menores puntuaciones algunas de las prácticas de sus profesores en comparación con estudiantes de II<sup>o</sup> y III<sup>o</sup> medio. Estas diferencias pueden deberse a una actitud más crítica hacia el entorno escolar de los estudiantes mayores (IV<sup>o</sup> medio), dado que se acercan al fin de su educación secundaria, donde las expectativas vocacionales, desempeño escolar acumulado durante la enseñanza media (promedio NEM, por ejemplo) y las presiones familiares, entre otras, pueden afectar su percepción sobre la experiencia de las clases (Hernández Franco, 2004; Jara, 2010; Lozano y Repetto, 2007; Sandoval-Obando, 2020a). Se requiere mayor investigación en estas temáticas para establecer conclusiones con mayor certeza y profundidad.

Por otro lado, el principio que se refiere a desarrollar la cooperación entre estudiantes obtuvo el menor puntaje promedio de la escala. Estos resultados son consistentes con el estudio de Crews *et al.* (2015), quienes refieren altas puntuaciones generales asociadas a las Buenas Prácticas, pero con una disminución en el segundo principio sobre la cooperación entre estudiantes. Del mismo modo, en el estudio de Tirrell & Quick (2012), también, se identificó con las menores puntuaciones el principio de favorecer contacto entre estudiantes. Otro estudio (Zhang, 2006) indagó la autopercepción de docentes universitarios desde el modelo de Chickering & Gamson (1999) implementados en el contexto

*online*, reportando un menor respaldo a la presencia del principio de favorecer la cooperación entre estudiantes. Los profesores consultados por Zhang (2006) mencionaron que, ellos no promovían la cooperación dado que no la consideraban relevante para un contexto de clases *online*, e incluso, algunos refirieron que podrían generarse situaciones de trampa como copia o plagio. Esta actitud de desconfianza por parte de docentes universitarios hacia la conducta ética de los estudiantes también se ha observado durante el contexto actual de pandemia (León Forero y Barbosa Henao, 2020).

Los hallazgos muestran que instancias de trabajo colaborativo resultan más complejas de implementar en modalidad de clases en línea. Una posible explicación sería que las concepciones del profesorado con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje parecen influir en las estrategias pedagógicas que utilizan, tanto en un contexto presencial como *online*. Sería esperable que una aproximación desde el constructivismo fomente y valore el trabajo colaborativo, reconociendo que los espacios de aprendizaje *online* también se ven favorecidos por dichas estrategias (Hammam & Amin Embi, 2010; Swan, 2005). Fomentar el trabajo colaborativo entre estudiantes demuestra la habilidad e interés de los profesores para incorporar actividades educativas que consideran el factor social, incluso en entornos virtuales, el cual ha sido vinculado con la calidad de los ambientes de aprendizaje (McCombs & Vakili, 2005). Por su parte, un diseño pedagógico basado en postulados constructivistas con apoyo de las TIC favorecería las actitudes positivas hacia la virtualidad y permitiría optimizar las prácticas educativas por parte de los profesores (Fernández y Bermejo, 2012; Sandoval-Obando, 2018).

Los espacios virtuales de aprendizaje han evolucionado de tal manera que han hecho posible mantener instancias de comunicación fluida entre los distintos agentes educativos, así como la disponibilidad de herramientas que permiten promover el aprendizaje entre estudiantes (McAlister *et al.*, 2004). Sin embargo, la tecnología por sí misma no es suficiente. Para que sea posible un intercambio eficaz, los profesores y profesoras deben jugar un rol de mediador, en tanto que los estudiantes deben involucrarse de forma activa en su proceso de aprendizaje, así como desarrollo de capacidad crítica que favorezca su desempeño (Cedeño Romero, 2019; León Forero y Barbosa Henao, 2020). En el caso de los educadores

chilenos, se ha manifestado la necesidad de mayores instancias de formación y capacitación en pro de la mejora de sus competencias tecnológicas (Cepal y Unesco, 2020), avanzando en la configuración de una práctica pedagógica flexible, recíproca y mediadora en torno al aprendizaje del alumnado, fomentando intencional y colaborativamente el desarrollo de la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos y la innovación (Sandoval-Obando, 2018).

Con respecto a los estudiantes, los resultados obtenidos confirman la asociación entre sus propias habilidades y la percepción de prácticas docentes efectivas (Arreola Castañeda, 2019; Mateus y Andrada, 2021). Algunos estudios muestran el consenso de que la educación *online* requiere de autonomía por parte de los estudiantes, donde resulta fundamental un desarrollo óptimo en el plano actitudinal, utilización del tiempo, así como el despliegue de competencias académicas (ej. comprensión lectora) y herramientas tecnológicas-computacionales (Cedeño Romero, 2019; Roper, 2007; Silva Quiroz y Romero Jeldres, 2014; Sun & Rueda, 2012). Lo precedente, resulta coincidente con el modelo de regresión obtenido en el presente estudio, el cual mostró que son fundamentales la lectoescritura, el manejo de herramientas TIC y una actitud positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas habilidades se consideran críticas para el logro de las metas educativas en la modalidad de educación virtual (Eyzaguirre *et al.*, 2020). Lo anteriormente expuesto, contrasta con los resultados de la evaluación SIMCE<sup>2</sup> 2018, observándose que, la mayoría de los estudiantes de II° medio se encuentra en el nivel Insuficiente; este porcentaje alcanza el 54 % en las regiones de Tarapacá, Atacama y la Araucanía. En cambio, la proporción de estudiantes en el nivel Adecuado es de un 21 % a nivel nacional y, según la región, varía entre el 16 % y el 22 % (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p. 26). La demanda de autonomía implica habilidades académicas de base, que parecen encontrarse en un nivel de desarrollo por debajo de lo esperado en los estudiantes chilenos, lo que implicaría una desventaja significativa en su proceso de

.....

2 El SIMCE corresponde al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, tradicionalmente en las áreas de lenguaje y matemáticas. Se administra anualmente a todos los estudiantes en los niveles de cuarto básico, sexto básico y segundo medio.

aprendizaje en modalidad *online*, con eventuales resultados a largo plazo como deserción escolar (Eyzaguirre *et al.*, 2020).

Pasando a otro aspecto y como se mencionó en la introducción de este artículo, la adolescencia se caracteriza por complejos cambios en el ámbito físico, cognitivo, emocional y social, algunos de los cuales pueden impactar negativamente en el bienestar socioemocional de los jóvenes (Dahl, 2004; Frojd *et al.*, 2008; Spear, 2000). El uso desmedido de los dispositivos tecnológicos (entre ellas, las herramientas TIC) puede conducir a riesgos en los adolescentes (Arab y Díaz, 2015; Orosco y Pomasunco, 2020; Sandoval-Obando, 2020b), por lo que el monitoreo constante de los padres y el rol mediador de los profesores es indispensable para un aprovechamiento adecuado de dichos recursos. Un entorno escolar mediado por los educadores puede actuar como factor protector de salud mental, lo que a su vez favorecería el éxito académico (Kim *et al.*, 2015).

Los hallazgos de la presente investigación muestran que los estudiantes de nivel secundario perciben que los profesores han sido capaces de desplegar prácticas pedagógicas efectivas en el contexto de clases *online*. En este entorno virtual, se percibe que los docentes han implementado estrategias funcionales para avanzar con el proceso educativo, aun cuando las actividades de cooperación en el aula se encuentran escasamente desarrolladas. Resulta preocupante que las instancias sociales sean subestimadas, a pesar de su relevancia en el proceso de aprendizaje y desarrollo integral de los jóvenes.

A modo de conclusión, se considera que, para avanzar la investigación de los temas aquí tratados, se debe comprender que el proceso de enseñanza y aprendizaje ocurre dentro de un sistema de factores que impactan en distinto grado los resultados académicos y el desarrollo integral de los sujetos. Por ende, es necesario incorporar en futuros estudios variables como nivel socioeconómico, antecedentes familiares de origen e información de las trayectorias escolares de los estudiantes. Del mismo modo, se reconoce el carácter extraordinario del contexto de pandemia del virus SARS-CoV-2, por lo que puede resultar improbable replicar este estudio. La examinación del retorno a experiencias habituales de enseñanza, con clases presenciales, o de modo parcial en modalidad híbrida, así como el rol que cumple

la familia y las características de los propios estudiantes, es relevante para indagar los desafíos a los que se enfrentan los docentes para implementar prácticas de enseñanza efectivas en beneficio del desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes en el complejo panorama educativo actual.

## Declaraciones

**Conflictos de interés:** los autores declaran no presentar ningún conflicto de interés en la investigación que pudiera haber comprometido la realización de esta.

**Financiamiento:** este trabajo fue construido en el marco de la ejecución del FONDECYT de Iniciación N° 11190028 / Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile.

## Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe nacional de la calidad de la Educación 2018. Los desafíos de educar para la participación y la formación ciudadana*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME\\_NACIONAL\\_DE\\_LA\\_CALIDAD\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_2018.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_NACIONAL_DE_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION_2018.pdf)

Arab, L. E. y Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.001>

Arnold, I. y García, C. (eds). (2011). *Santiago en 100 palabras: los mejores 100 cuentos V*. Fundación Plagio. [https://www.santiagoen100palabras.cl/libros/pdf/libro\\_s100p\\_V.pdf](https://www.santiagoen100palabras.cl/libros/pdf/libro_s100p_V.pdf)

Arreola Castañeda, C. D. (2019). La eficiencia en las prácticas pedagógicas docentes encaminadas al logro integral de aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 6(12), 1-17. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/849>



- Avellaneda, D. y Elizondo, N. (2021). Implementación de políticas educativas en contexto de la pandemia de Covid-19 en Chile y Colombia. En J. Neri, R. Medina, M. Medina y P. González (eds.), *Efectos sociales, económicos y de la salud ocasionados por la pandemia del COVID19* (pp. 321–341). Plaza y Valdés.
- Bangert, A. W. (2006). The development of an instrument for assessing online teaching effectiveness. *Journal of Educational Computing Research*, 35(3), 227-244. <https://doi.org/10.2190/B3XP-5K61-7Q07-U443>
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Casales Navarrete, A. (2019). El papel de las tecnologías educativas durante la pandemia. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 31(78), 293-316. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1032>
- Cedeño Romero, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 119-127. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047143>
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (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*. Ministerio de Educación de Chile. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc\\_bancomundial.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf)
- Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valparaíso y Red de Servicios para la Educación (Eduglobal). (2020). *COVID-19 Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile*. CIAE Universidad de Chile, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva de la Universidad Católica de Valparaíso; Eduglobal. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2008). *Marco para la buena enseñanza de educación*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

- Cepal y Unesco. (2020, agosto). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19*. Cepal; Unesco. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7. <https://eric.ed.gov/?id=ED282491>
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1999). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, (80), 75-81. <https://doi.org/10.1002/tl.8006>
- Crews, T., Willkinson, K., & Neill, J. (2015). Principles for good practice in undergraduate education: Effective online course design to assist student's success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 87-103. [https://jolt.merlot.org/vol11no1/Crews\\_0315.pdf](https://jolt.merlot.org/vol11no1/Crews_0315.pdf)
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: A period of vulnerabilities and opportunities. Keynote Address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1-22. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.001>
- Durán-Rodríguez, R. y Estay-Niculcar, C. A. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 209-232. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331443195011.pdf>
- Elige Educar. (2020, 19 de mayo). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia*. [https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados\\_EncuestaEEcovid\\_web\\_rev-1.pdf](https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados_EncuestaEEcovid_web_rev-1.pdf)
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
-

- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C. y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, 159, 111-180. <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>
- Fernández, J. M. y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza & Teaching*, 30(1), 45-61. <http://search.proquest.com/docview/1511802844?pq-origsite=gscholar>
- Fernández-García, C. M., Maulana, R., Inda-Caro, M., Helms-Lorenz, M., & García-Pérez, O. (2019). Student perceptions of secondary education teaching effectiveness: General profile, the role of personal factors, and educational level. *Frontiers in Psychology*, 10(mar.), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00533>
- Frojd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U. I., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of Adolescence*, 31(4), 485-498. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.006>
- Fuhrmann, D., Knoll, L. J., & Blakemore, S. J. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(10), 558-566. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.07.008>
- Gutiérrez Bonilla, L. A. (2015). Deliberación entorno a la Educación Virtual. *Interconectando Saberes*, 1(1), 77-89. <https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>
- Hammat, A., & Amin Embi, M. (2010). Constructivism in the design of online learning tools. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 237-246.
- Hanson, J. M., Paulsen, M. B., & Pascarella, E. T. (2016). Understanding graduate school aspirations: the effect of good teaching practices. *Higher Education*, 71(5), 735-752. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9934-2>
- Hernández Franco, V. (2004). Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 89-112. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98801>

- Jara, L. (2010). Identidad vocacional en el tránsito del colegio a la universidad y en los primeros años de la vida universitaria. *Persona*, (13), 137-157. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118212008.pdf>
- Kim, B. K. E., Oesterle, S., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2015). Change in protective factors across adolescent development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 40, 26-37. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.006>
- Labbé, C., López-Neira, L., Saiz, J. L., Vinet, E. V. y Boero, P. (2019). Uso de TIC en estudiantes universitarios chilenos: enfoque desde la adultez emergente. *Pensamiento Educativo*, 56(2), 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8126982>
- León Forero, S. C. y Barbosa Henao, H. (2020). Percepciones desde el rol de instructor, docente y par académico frente al comportamiento del estudiante en el proceso evaluativo en tiempos de pandemia. *Praxis Pedagógica*, 20(27), 246-261. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/2450>
- Lozano, S. y Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 5-16. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230776001.pdf>
- Mateus, J. y Andrada, P. (2021). Docentes frente al Covid-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/32173>
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2015). Pupils' perceptions of teaching behaviour: Evaluation of an instrument and importance for academic motivation in Indonesian secondary education. *International Journal of Educational Research*, 69, 98-112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.11.002>
- Mcalister, S., Ravenscroft, A., & Scanlon, E. (2004). Combining interaction and context design to support collaborative argumentation using a tool for synchronous CMC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(3), 194-204. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2004.00086.x>

- McCombs, B. L., & Vakili, D. (2005). A learner-Centered framework for E-Learning. *Teachers College Record*, 107(8), 1582-1600. <https://www.learntechlib.org/p/98400/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2021, 8 de abril). *Balance inicio de la año escolar*. Ministerio de Educación de Chile. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/balance\\_inicioescolar.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/balance_inicioescolar.pdf)
- Muñiz, R. (2018). Las tecnologías apropiadas ¿Un cambio de paradigma o una utopía? *Tekhné*, 21(1), 78-87. <https://oaji.net/articles/2019/7118-1556541946.pdf>
- Narayan, R., Rodriguez, C., Araujo, J., Shaqlaih, A., & Moss, G. (2013). Constructivism - Constructivist learning theory. En B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (eds.), *The handbook of educational theories* (pp. 169-183). IAP Information Age Publishing.
- Oppenheimer, D. M., Meyvis, T., & Davidenko, N. (2009). Instructional manipulation checks: Detecting satisficing to increase statistical power. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 867-872. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.009>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2020, 11 agosto). *Combatting COVID-19's effect on children*. [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132\\_132643-m91j2scsyh&title=Combatting-COVID-19-s-effect-on-children&\\_ga=2.96040796.1973259356.1623971963-2071106538.1623971963](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132643-m91j2scsyh&title=Combatting-COVID-19-s-effect-on-children&_ga=2.96040796.1973259356.1623971963-2071106538.1623971963)
- Orosco, J. y Pomasunco, R. (2020). Adolescentes frente a los riesgos en el uso de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(e17), 1-13. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v22/1607-4041-redie-22-e17.pdf>
- Polanco-Fajardo, M., Estupiñan-Medina, V. y López-Ibarra, A. (2021). Pedagogía de los padres en el aprendizaje virtual en tiempos de COVID-19. De cara a la nueva realidad educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(27), 100-119. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.27.2020.100-119>
- Roper, A. R. (2007). How students develop online learning skills. *Educause Quarterly*, 30(1), 62-65. <https://er.educause.edu/articles/2007/1/how-students-develop-online-learning-skills>

- Salmela-Aro, K. (2011). Stages of adolescence. En *Encyclopedia of Adolescence* (vol. 1, pp. 360-368). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00043-0>
- Sanabria Cárdenas, I. Z. (2020). Educación virtual: una oportunidad para “aprender a aprender.” *Análisis Carolina*, 42, 1-14. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/07/AC-42.-2020.pdf>
- Sandoval-Obando, E. (2018). Aprendizaje e inteligencia artificial en la era digital: implicancias socio-pedagógicas ¿reales o futuras? *Revista Boletín Redipe*, 7(11), 155-171. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/626>
- Sandoval-Obando, E. (2019). El aula escolar como ambiente activo-modificante en contextos vulnerados: una propuesta necesaria. *Psicología Escolar y Educacional*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019018296>
- Sandoval-Obando, E. (2020a). Caracterización narrativa de la ‘anormalidad’ escolar: experiencias de docentes y jóvenes acerca de aquellos que algunos llaman ‘educación’. En A. Moreno Doña y S. López de Maturana (eds.), *Jóvenes en los márgenes de las instituciones* (pp. 88-108). Editorial Universidad de La Serena.
- Sandoval-Obando, E. (2020b). Caracterización del trastorno por videojuegos: ¿Una problemática emergente? *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 87-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7537893>
- Sandoval-Obando, E. y Sandoval-Díaz, J. (2020). Psicología de la emergencia en contexto de pandemia: aportes y herramientas para la intervención psicológica. *Tesis Psicológica*, 15(2), 254-279. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a14>
- Scarboro, A. (2012). Student perception of good teaching. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1), 49-66.
- Silva Quiroz, J. E. y Romero Jeldres, M. (2014). La virtualidad una oportunidad para innovar en educación: un modelo para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje. *Didasc@alia: Didáctica y Educación*, 5(1), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584034>

- Spear, L. P. (2000). Neurobehavioral changes in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 9(4), 111-114. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00072>
- Sun, J. C-Y., & Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Swan, K. (2005). A constructivist model for thinking about learning online. En J. Bourne & J. C. Moore (eds.), *Elements of quality online education: Engaging communities* (pp. 13-30). Sloan-Center for Online Education.
- Tirrell, T., & Quick, D. (2012). Chickering's seven principles of good practice: student attrition in community college online courses. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(8), 580-590. <https://doi.org/10.1080/10668920903054907>
- Unesco. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Unesco; iesalc. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Valdivia, A., Brossi, L., Cabalin, C. y Pinto, D. (2019). Alfabetizaciones y prácticas digitales desde agencias juveniles. Desafíos para la educación en Chile. *Pensamiento Educativo*, 56(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.1>
- Villavicencio-Ayab, E., Ibarra Aguilar, D. G. y Calleja, N. (2020). Tecnoestrés en población mexicana y su relación con variables sociodemográficas y laborales. *Psicogente*, 23(44), 1-27. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/3473>
- Zhang, J. (2006). *Instructors ' self-perceived pedagogical principle implementation in the online environment*. West Virginia University.