



ARTICULO DE INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Fecha de presentación: 18-11-2020 Fecha de aceptación: 20-01-2021 Fecha de publicación: 3-03-2021

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES PREUNIVERSITARIOS DOMINICANOS FRENTE AL CIERRE DE ESCUELAS POR COVID-19

DOMINICAN PRE-UNIVERSITY TEACHERS' PERCEPTION ABOUT THE CLOSURE OF SCHOOLS DUE TO THE COVID-19 PANDEMIC

Jeanette Chaljub ¹, Margarita Heinsen ², Ginia Montes De Oca³

¹ Doctora en Ciencias de la Educación, Asesora de Investigación, Fundación de Investigación y Desarrollo Didáctica. República Dominicana. Correo: jeannette.chaljub@gmail.com ORCID ID: **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.** ² Doctora en Ciencias de la Educación Educación. Presidente, Fundación de Investigación y Desarrollo Didáctica. República Dominicana. Correo: margaritaheinsen@didactica.edu.do ORCID ID: **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.** ³ Doctora en Ciencias de la Educación. Investigadora educativa, Fundación de Investigación y Desarrollo Didáctica. República Dominicana. Correo: ginia.montesdeoca@gmail.com ORCID ID: **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.**

¿Cómo citar este artículo?

Chaljub, J., Heinsen, M. y Montes de Oca, G. (marzo-junio, 2021). Percepción de los docentes preuniversitarios dominicanos frente al cierre de escuelas por Covid-19. *Pedagogía y Sociedad*, 24(60), 35-57. Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1138>

RESUMEN

Introducción: República Dominicana, como el resto del mundo, está siendo afectada por la pandemia del COVID-19, siendo el sistema educativo uno de los más perjudicados por la COVID-19. **Objetivo:** Este estudio busca determinar la percepción de los docentes preuniversitarios frente a su

rol a consecuencia del cierre de escuelas por COVID-19. Comprender cómo los docentes se empoderaron y cuáles mecanismos utilizaron para trabajar desde la virtualidad, analizándose las diferencias entre estos. **Métodos:** Estudio ex post facto, de alcance cuantitativo, descriptivo, correlacional, de corte

transversal. Mediante muestreo por conveniencia para un total de 725 docentes, se aplica una escala con un Alpha 0'855. **Resultados:** Los resultados arrojados muestran que aun cuando el 70.9 % de los docentes participantes indicaron que poseían conocimiento de herramientas digitales para impartir sus clases a distancia desde el inicio del estado de emergencia, las mayores dificultades encontradas fueron la falta de conectividad y de recursos electrónicos. Se utilizó la prueba "t" de Student para analizar diferencias entre sector, zona de pertenencia y recibimiento de capacitación. **Conclusiones:** Los docentes manifiestan que tenían conocimiento de manejo de plataformas de aprendizaje y uso de recursos tecnológicos, asimismo, expresaron incertidumbre por la interrupción de la docencia y el inminente proceso a distancia al que se vieron expuestos de manera repentina.

Palabras clave: COVID-19; educación a distancia; estrategias de enseñanza; gestión de aprendizaje; percepción docente; plataformas de aprendizaje

ABSTRACT

Introduction: The Dominican Republic, like the rest of the world, is being affected by the COVID-19 pandemic, being the education system among the most affected areas. **Objective:** This study seeks to determine the perception of pre-university teachers about their role when facing the closure of schools due to COVID-19, as well as to understand and analyze how teachers were empowered and the different mechanisms they used to work from the virtual world. **Methods:** An expository study was carried out with a quantitative, descriptive, correlational, and cross-sectional scope. By means of convenience sampling for a total of 725 teachers, a scale with an Alpha 0'855 was applied. **Results:** The results show that even though 70.9% of the participating teachers indicated that they had knowledge of digital tools to face distance education from the beginning of the state of emergency, the greatest difficulties encountered were the lack of both connectivity and electronic resources. Student's "t" test was used to analyze the differences among the following aspects: sector, designated area and level of training.

Conclusions: The teachers stated

they had knowledge of the management of learning platforms and the use of technological resources. They also manifested a sense of uncertainty due to the sudden interruption of the teaching process and the imminent adoption of the distance modality.

Keywords: COVID-19; distance education; teaching strategies; learning management; teacher's perception; learning platforms

INTRODUCCIÓN

La República Dominicana se ha visto afectada, como el resto de los países del mundo, con la pandemia generada por la COVID-19, situación sanitaria que ha permeado todas las esferas de la sociedad: salud, economía, educación. Esta última se ha visto sensiblemente perjudicada pues se trabaja con un flujo de personas que, en los casos de los niveles preuniversitarios, se trata de niños y jóvenes menores de edad; así como las familias, los docentes, el equipo de gestión y la comunidad educativa. Para el último trimestre del año lectivo 2019-2020, las escuelas se transformaron abruptamente, de modelos presenciales, la mayoría en

contextos tradiciones de aulas, pupitres, pizarras, a entornos a distancia, con miras a preservar la salud de todos los actores. En este punto, se hizo evidente el rol fundamental de los docentes y la importancia de la complicidad de las familias en el proceso de aprendizaje como una experiencia compartida (Garcés, 2020) pues el confinamiento del alumnado en sus casas hizo que los hábitos de estudio y convivencia sufrieran cambios nunca antes imaginados. Por lo tanto, realizar un estudio exploratorio descriptivo sobre cómo percibieron los docentes este impacto de enfrentar el proceso pedagógico a inicios de la pandemia es de vital relevancia para poder diseñar estrategias de seguimiento y acompañamiento, a corto y mediano plazo en un escenario con altas características de volatilidad como el que se está viviendo. El propósito principal de este estudio es determinar la percepción de los docentes preuniversitarios frente a su rol, a consecuencia del cierre de escuelas por COVID-19.

MARCO TEÓRICO O REFERENTES CONCEPTUALES

“Las familias, en esta crisis sanitaria, pasan a ser un agente educativo de

primer orden y fuente de aprendizaje” (Muñoz y Lluch, 2020, p. 7). Familia y docentes incidieron en la continuidad de los procesos. Tal como indican Murillo y Martínez Garrido (2016), “las acciones diarias del docente con su grupo de alumnos es lo que más influye en lo que el estudiante aprende” (p. 129). Los profesores vivieron su proceso de adaptación con los recursos propios desde el hogar, ya que una de las primeras medidas tomadas fue el cierre de los centros educativos, que supuso la suspensión de las actividades docentes de carácter presencial para dar paso a un formato online (García Peñalvo, Corell, Abella García y Grande, 2020). A esto, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2020) añade que:

La encuesta TALLIS aplicada a docentes del primer ciclo del Nivel Secundario en el 2018 arroja como resultado que un 53% reportó el uso frecuente de las TIC en sus clases y entre 19% y 25% de escuelas enfrentaba dificultad para acceso a internet y a recursos digitales. (p. 2).

Asimismo, la situación de emergencia debido a la pandemia ha puesto en

evidencia que muchos docentes, a pesar de mostrar un buen desempeño en la modalidad presencial, no se sienten tan eficaces o con las habilidades necesarias para desarrollar una clase efectiva en entornos virtuales en la actualidad (Rogers, 2020). El esquema tradicional de planificación tuvo que ser modificado y la falta de tiempo en el diseño de la estructura de clase y el cambio de un encuentro cara a cara hacia videoconferencias sincrónicas (como son: Zoom, Microsoft Teams, Hangouts, or FaceTime) y otros tipos de escenarios no presenciales, pudo haber creado una sensación de incertidumbre, tanto entre los docentes como en los estudiantes y nuevas situaciones familiares distintas a las ya conocidas y establecidas como habituales (Rogers, 2020; Henriksen, Creely y Henderson, 2020). A los docentes no les dio tiempo a planificar para una búsqueda adecuada de métodos y recursos para el desarrollo de los procesos ajustados a los nuevos escenarios y tiempos de aprendizaje, sin la guía, el entrenamiento y los recursos suficientes (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2020), todos los actores, también se vieron

afectados con este evento nuevo y desconocido. Lo anterior, indica que hay factores, tanto psicológicos como sociales que pueden afectar la motivación, los sentimientos de seguridad, la autoestima, entre otros (Rasmitadila, et al. 2020 y ONU, 2020).

Al comienzo de la pandemia a nivel mundial, con el propósito de dar continuidad a la docencia y a pesar de la incertidumbre que se generó, las clases continuaron desde la distancia, produciendo el desarrollo de nuevas narrativas y procesos de reflexión sobre los métodos de enseñanza. Con esto, surgió la (re) interpretación y la (re) imaginación de las historias personales y profesionales, lo que conlleva, entonces, a una (re)significación de la identidad profesional docente (González Calvo y Arias Carballal, 2017; González-Calvo y Fernández Balboa, 2018). Esta situación ha provocado diversas situaciones y enfoques diversos en la percepción del profesorado, entre ellos la falta de uso adecuado de los recursos, para potenciar clases efectivas. Dentro de los recursos más usados, se encuentran los videos pre-realizados por docentes o que podían extraer de otros repositorios como

Youtube. Además, se potenció el uso de Whatsapp, Google Form y Zoom para el envío y seguimiento de los materiales (Rasmitadila, et al, 2020).

METODOLOGÍA EMPLEADA

La investigación que sirvió de base al presente artículo tuvo la finalidad de determinar la **“Percepción de los docentes preuniversitarios frente a su rol a consecuencia del cierre de escuelas por COVID-19”**. Para esto, se procedió a constatar la opinión de 368 docentes del sector privado y 367 del sector público, pertenecientes a distintos distritos escolares de la República Dominicana, acerca de los cambios en su práctica debido a la pandemia en los últimos tres meses del año escolar 2019-2020 (abril-junio del año 2020). Se obtuvo una representación de los diferentes niveles del sistema educativo y de sus respectivos ciclos. El diseño utilizado corresponde al tipo no experimental, puesto que no se controlan las variables ni se realizan asignaciones aleatorias entre los docentes. Es un diseño ex post facto, de tipo descriptivo y correlacional que permite conocer los valores de las variables y la relación entre las mismas (Alberts y De la Peña, 2016). La metodología

que se utiliza para la recogida de información es cuantitativa de tipo transversal, por encuesta, lo que permite medir con valores numéricos las variables analizadas con relación a la percepción de los docentes en cuanto al rol asumido como consecuencia de la COVID-19. Para el alcance descriptivo se buscaba comprender cómo los docentes se empoderaron ante esta situación y cuáles mecanismos utilizaron para trabajar con sus alumnos desde la virtualidad. En lo que respecta a la correlación, se puso el énfasis en establecer si existían diferencias significativas entre los docentes que pertenecen a escuelas públicas y privadas, por zonas y por capacitación.

Se utilizó un muestreo por conveniencia, no probabilística, el cual no es más que una selección intencionada de la muestra (Casal y Mateu, 2003; McMillan y Schumacher, 2005) a la cual tiene acceso el investigador. La primera y segunda partes del instrumento están enfocadas en obtener información acerca de las características profesionales, económicas, laborales y del contexto de los docentes, estos no constituyen una escala, sino una

forma de obtener datos sociodemográficos de los docentes. La tercera parte viene conformada por el componente sobre herramientas digitales, con este se persigue obtener información acerca del conocimiento de herramientas digitales, aplicaciones y plataformas de gestión del aprendizaje, utilizadas al finalizar el año escolar 2019-2020.

La cuarta parte del instrumento busca información acerca del acompañamiento y capacitaciones recibidas, la frecuencia con la que recibieron seguimiento y quien se encargaba de este, además, de qué tipo de capacitaciones en TIC recibieron. La quinta y última partes tratan acerca del proceso didáctico: con qué recursos contó, dificultades que enfrentó, actividades realizadas con mayor frecuencia, entre otros aspectos relevantes.

Se utiliza un instrumento ad hoc con opciones de selección y una escala tipo Likert (Nada de acuerdo=1, Poco de acuerdo=2, Medianamente de acuerdo=3, Bastante de acuerdo=4 y Totalmente de acuerdo= 5) , ya que es uno de los métodos de recopilación de información más conocido y utilizado principalmente en las

Ciencias Sociales y Humanísticas (Namakforoosh, 2000).

Una de las condiciones que debe darse de manera categórica es que los instrumentos sean confiables, por esto es por lo que deben validarse. Existen varios tipos de validez y entre los de mayor uso están: validez de constructo, de criterio y contenido. Se eligió la última opción para presentar en este artículo la propuesta, recurriendo a juicio de expertos. Se eligieron dos de las cuatro categorías que Escobar y Cuervo (2008) establecieron para dar validez de contenido a los ítems a través de una plantilla: relevancia (el ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido) y claridad (el ítem se comprende fácilmente; es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas). Los expertos debían valorar en una escala de 1 a 5 (siendo 1 la valoración más baja y 5 la más alta). Se seleccionaron aquellos ítems con puntuación media superior a 4 puntos y los que más discriminaran entre los que puntúan alto y bajo, en función del valor de la desviación típica. Luego de validado el instrumento se realiza un piloto con 60 docentes.

El proceso de revisión de la documentación, la validación de los expertos y la aplicación del piloto constituyen una evidencia suficiente de la validez de contenido del instrumento construido para evaluar la *percepción de los docentes preuniversitarios frente a su rol a consecuencia del cierre de escuelas por COVID-19*. El cuestionario aplicado revela un Alpha de Cronbach de 0.855 destacable por ser alta, tomándose en consideración que un Alpha de 0.7 ó más se considera fiable y satisfactoria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el análisis descriptivo de los datos, se utilizó el paquete estadístico SPSS 23. Los docentes participantes en este estudio son en su mayoría de sexo femenino (n=572; 77.8%). Con respecto al grado máximo alcanzado, los datos arrojan que los que poseen licenciatura son el mayor porcentaje (n=444; 60.4%). Con especialidad solo se presenta el 10.3 % (n=76) de los docentes y con maestría un 23.9 % (n=176). El otro 5.3 % (n= 39) representa docentes con doctorado, estudiantes de universidad, técnicos y otras carreras.

De la tabla 1 se puede extraer que, si bien muchos docentes participantes informaron que tenían conocimiento de herramientas digitales para impartir sus clases a distancia desde el inicio del estado de emergencia (n = 521; 70.9%), más de la mitad indicaron que utilizaron aplicaciones para videoconferencias entre la cuales se destaca Zoom como la más utilizada (n=503; 68.4%). En caso del sector privado, utilizaba esta plataforma con mayor frecuencia diariamente (47.6%), mientras que el sector público la utilizaba con mayor frecuencia de forma semanal (39.2%). Otras aplicaciones de videoconferencias utilizadas con menor frecuencia fueron Google Meet con un mismo porcentaje tanto público como privado (n=97; 26.4%), igualmente Skype, tanto en sector público como privado, obtuvieron el mismo porcentaje (n= 21; 5.4%). En cuanto a Microsoft Teams, el sector público lo utilizaba con menor frecuencia (n= 49; 13.4%), aunque el privado también posee un porcentaje bajo (n=102; 27.7%), Jitsi fue la aplicación menos utilizada por ambos sectores públicos (n=30; 8.2%), privado (n=10; 2.7%). Una aplicación que no es de videoconferencia pero que los docentes mencionaron que fue utilizada por ellos es WhatsApp (n=218; 30%).

Tabla 1: Frecuencia uso aplicaciones para videoconferencias

		Frecuencia									
		No lo uso		Diario		Semanal		Mensual		Total	
	Sector	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Zoom	Público	147	40.1%	39	10.6%	144	39.2%	37	10.1%	367	100.0%
	Privado	85	23.1%	175	47.6%	93	25.3%	15	4.1%	368	100.0%
Google Meet	Público	270	73.6%	17	4.6%	57	15.5%	23	6.3%	367	100.0%
	Privado	270	73.4%	51	13.9%	37	10.1%	10	2.7%	368	100.0%
Skype	Público	347	94.6%	6	1.6%	8	2.2%	6	1.6%	367	100.0%

Microsoft Teams	Privado	348	94.6%	4	1.1%	5	1.4%	11	3.0%	368	100.0%
	Público	318	86.6%	15	4.1%	18	4.9%	16	4.4%	367	100.0%
Jitsi	Privado	266	72.3%	65	17.7%	30	8.2%	7	1.9%	368	100.0%
	Público	337	91.8%	5	1.4%	11	3.0%	14	3.8%	367	100.0%
	Privado	358	97.3%	4	1.1%	3	0.8%	3	0.8%	368	100.0%

Fuente: elaboración propia (2020)

En relación con las aplicaciones para gestión del aprendizaje, un alto porcentaje dijo no utilizarlas (n=266; 72.48%). Sin embargo, de aquellos profesores participantes respondieron que Google Classroom fue la más utilizada por un porcentaje medio de docentes (n=334; 45.5%), Moodle fue utilizada por un bajo porcentaje de docentes (n=164; 22.3%), al igual que Canvas (n=127; 14.8%). Esto puede deberse al bajo conocimiento que pueden poseer estos docentes respecto a este tipo de aplicación.

Los recursos con los cuales contaban los docentes pueden considerarse escasos y la mayor parte de estos se los proveían ellos mismos, lo cual quiere decir que no recibían mucha ayuda del estado ni del propio centro educativo en el que laboran. Si se analiza por tipo de sector de pertenencia ya sea público (n=305, 83.1%) o privado (n=256; 69.6%) en

referencia con la posesión de tabletas, se observa que los docentes no contaban con este recurso. La computadora fue el recurso con el que más contaban los docentes, el sector público (n=221; 60.2%) en menor porcentaje y el sector privado (n=333; 90.5%) con un mayor porcentaje. La televisión y la radio fueron los recursos de menor utilización. El teléfono móvil también fue un recurso muy utilizado; de hecho, más que las computadoras, en el sector público con mayor frecuencia (n=307; 83.7%) que en el privado (n=269; 73.1%). Un aspecto a destacar es que el internet también era un recurso que debían proveerse los mismos docentes, tanto en el sector público (n=283; 77.1%) y en el privado (n=255; 69.3%).

Al indagar acerca de las dificultades encontradas por el docente con mayor frecuencia para impartir docencia virtual al momento de la pandemia, se

observa que la conexión a internet es uno de ellos, tanto para docentes del sector público (n=121; 33%) como para el sector privado (n= 118; 32%). En otro orden, la falta de dispositivos electrónicos ya sea tabletas o computadoras también presenta altos porcentajes de docentes con problemas, el 42.5 % (n=156) de los docentes de escuelas públicas y el 46.7 % (n=172) de los docentes en centros privados. La inestabilidad de la plataforma representó otra problemática para un alto porcentaje de docentes del sector público (n=215; 58.6%) y del sector privado (n=160; 43.5%). La falta de interés y motivación de los estudiantes significó un reto para los docentes, siendo esta

una en la que mayor porcentaje de docentes de escuelas públicas (n=187; 51%) y de privadas (n=164; 44%) reflejaban problemáticas. Los docentes también indican que la falta de acompañamiento en las clases virtuales les creaba situación de incertidumbre y, por lo tanto, de alta dificultad; en este sentido, se hace referencia al porcentaje de docentes de centros públicos (n= 218; 59.4%) y de centros privados (n= 174; 47.3%). Por último, la falta de electricidad en casa de los docentes provocó también muchas dificultades para estos, más en los docentes de centros públicos (n=63; 44.4%) que en los de centros privados (n=145; 39.4%).

Tabla 2: Dificultades de los docentes en las clases virtuales

Nivel dificultad	Sector	Frecuencia									
		Ninguna		Poca		Regular		Mucha		Total	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Conexión internet docente	Público	54	14.7%	61	16.6%	131	35.7%	121	33.0%	367	100.0%
	Privado	69	18.8%	96	26.1%	85	23.1%	118	32.1%	368	100.0%
Falta dispositivos docentes	Público	93	25.3%	50	13.6%	68	18.5%	156	42.5%	367	100.0%
	Privado	140	38.0%	30	8.2%	26	7.1%	172	46.7%	368	100.0%
Inestabilidad	Público	44	12.0%	54	14.7%	54	14.7%	215	58.6%	367	100.0%

plataforma	Privado	81	22.0%	80	21.7%	47	12.8%	160	43.5%	368	100.0%
Falta interés y motivación estudiantes	Público	26	7.1%	73	19.9%	81	22.1%	187	51.0%	367	100.0%
	Privado	47	12.8%	69	18.8%	90	24.5%	162	44.0%	368	100.0%
Falta de acompañamiento clases virtuales	Público	40	10.9%	56	15.3%	53	14.4%	218	59.4%	367	100.0%
	Privado	82	22.3%	62	16.8%	50	13.6%	174	47.3%	368	100.0%
Falta de electricidad en casa del docente	Público	50	13.6%	83	22.6%	71	19.3%	163	44.4%	367	100.0%
	Privado	94	25.5%	76	20.7%	53	14.4%	145	39.4%	368	100.0%

Fuente: elaboración propia (2020)

Se evaluó a través de una escala Likert variables referidas a la intervención del docente durante la pandemia en las clases virtuales. Los docentes participantes en este estudio que pertenecen a centros públicos (n= 219; 59.7 %) y privados (n= 98; 26.6%) indican que están entre moderadamente a nada de acuerdo en que pudieron preparar el desarrollo remoto de las clases de forma efectiva. Esto puede deberse al poco tiempo con el que contaron para poder adaptarse a esta nueva modalidad. Un alto porcentaje de docentes indicó estar entre moderadamente a totalmente de acuerdo en que presentó dificultades al planificar sus clases tomando en consideración la modalidad a

distancia, la mayor parte fueron docentes del sector público (n=197; 53.7%) que del privado (n=189; 51.4%). Los docentes del sector público (n=234; 63.8%) y del sector privado (n=196; 53.3%) están entre moderadamente a totalmente de acuerdo en que la participación de los estudiantes se vio afectada en el entorno virtual y/o a distancia, pues se les dificultaba a ellos explicarles las clases de forma eficaz.

Los docentes de centros públicos (n=228; 62.2%) y del sector privado (n=169; 46%) están entre mediana y totalmente de acuerdo en que presentaron dificultades para resolver necesidades y problemas que se les presentaron en las clases virtuales.

Un alto porcentaje de los docentes del sector público (n=215; 58.6%) está

entre mediana y totalmente de acuerdo en que se encontraron con dificultades para abordar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la modalidad a distancia. Los docentes del sector privado, aunque en menor porcentaje (n=166; 45.1%) también entienden esto como una dificultad. Puede esto deberse a la dificultad de poder corroborar la adquisición de competencias por parte de los alumnos, esto se percibe cuando un alto porcentaje de docentes del sector público (n=199; 54.2%) y del sector privado (n=155; 42.1%), están entre moderadamente a totalmente de acuerdo en que se les dificultó realizar acciones didácticas en coherencia con las competencias e indicadores de logro planteados en su planificación en la modalidad virtual.

Se destaca como aspecto positivo y que fortaleció a los docentes el hecho de buscar información de forma autónoma para mejorar sus capacidades. Así, un alto porcentaje de docentes del sector público (n=319; 86.9%) y del sector privado (n=343; 93.2%) indica que está entre moderadamente a totalmente de acuerdo en que recopilaron otras fuentes bibliográficas y otros recursos

como medio fundamental para enriquecer los aprendizajes de sus estudiantes y fortalecer su práctica.

La familia también fue un factor de importancia para el logro de aprendizaje de los estudiantes en la modalidad virtual, un alto porcentaje de docentes del sector público (n=207; 56.4%) y un porcentaje medio del sector privado (n=128; 34.8%) dijo estar nada a medianamente de acuerdo en que pudo contar con la colaboración y participación de las familias durante el periodo de clases en modalidad a distancia.

Diferencias entre los sectores

Para analizar la diferencia en las variables sector de pertenencia con las nueve variables referidas a la intervención del docente en las clases virtuales más relevantes encontradas (Ver tabla 3), se utilizó la prueba "t" de Student, la cual es un tipo de estadística deductiva. Este estadístico determina si existe una diferencia significativa entre dos grupos. Como toda estadística deductiva, se asume que las variables dependientes tienen una distribución normal. Se especifica el nivel de la probabilidad (nivel de la alfa, nivel de la significación, p) que se está dispuestos a aceptar el cual

suele ser ($p \leq .05$). Se hace una media general de las nueve variables.

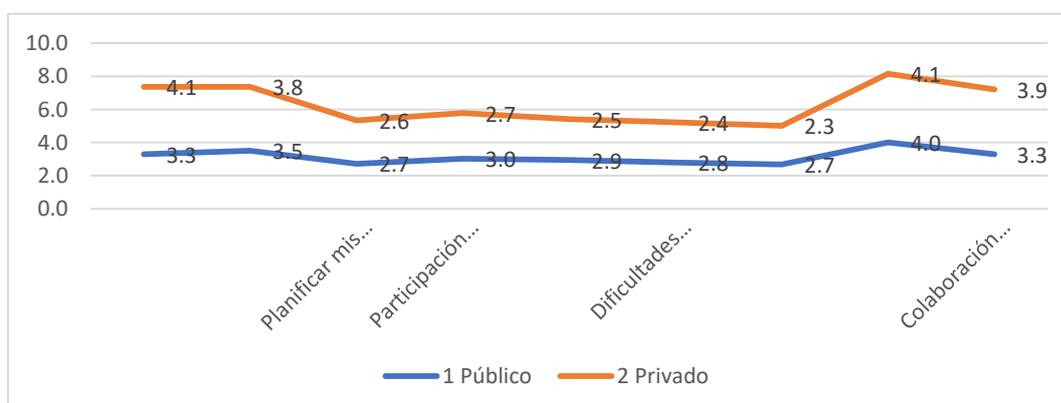
Tabla 3: Diferencia medias sector y variables intervención docente virtual

Variables intervención docente virtual vs sector de pertenencia	Medias		Test de Levene		t-test para igualdad de medias				
	Público	Privado	F	Sig.	t	df	Sig.	Mean Difference	Std. Error Difference
Varianzas iguales asumidas	3.43	3.63	17.008	.000	-4.367	733	.000	-.19964	.04571

Fuente: elaboración propia (2020)

Como puede observarse en la tabla 3, existe una diferencia estadísticamente significativa ($p=0.000$) entre los docentes de escuelas privadas (MD= 3.63) y escuelas públicas (MD= 3.43) con respecto al desarrollo de la clase, la disciplina de los estudiantes, la planificación de clases, la participación por parte de los estudiantes, la resolución de problemas presentados, dificultades de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, las acciones didácticas en coherencia con las competencias e indicadores de logro, bibliografía y recursos recopilados de forma autónoma y la colaboración de las familias, donde los docentes del sector privado presentan una mejor desempeño en este aspecto. En la figura 1 que sigue, puede verse el comportamiento de estas variables y sus medias.

Figura 1. Medias intervención docentes clases virtuales por sector



Fuente: elaboración propia (2020)

Al analizar la zona de pertenencia de los docentes que pertenecen a los docentes esta se divide en cuatro: zona urbana, zona rural, zona urbana marginal y zona rural marginal. Si observamos la tabla donde nos muestra el nivel de significación ($p=0.000$). Esto demuestra que existen diferencias significativas entre

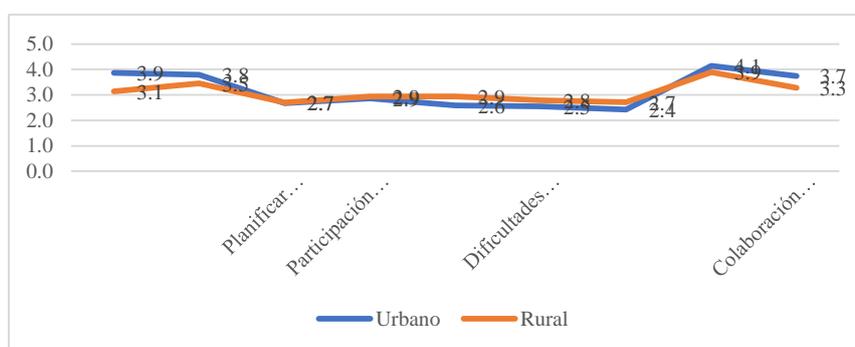
Tabla 7: Diferencia medias por zona y variables intervención docente virtual

Variables intervención docente virtual vs zona de pertenencia	Media	Test de Levene		t-test para igualdad de medias				
		F	Sig.	t	Df	Sig.	Diferencia Media	Error estándar diferencia
Zona urbana	3.60	14.948	.000	4.025	648	.000	.24447	.06074
Zona rural	3.35							
Zona urbana marginal	3.41							
Zona rural marginal	3.29							
Varianzas iguales asumidas		14.948	.000	4.025	648	.000	.24447	.06074

Fuente: elaboración propia (2020)

Al observar la tabla anterior, puede analizarse el comportamiento de las variables y sus medias, donde la zona urbana se ubica por encima de la rural.

Figura 2. Medias intervención docentes clases virtuales por zona



Fuente: elaboración propia (2020)

Puede observarse que existe una diferencia entre los docentes que recibieron capacitación ($MD=3.60$). De igual forma, el nivel de significación ($p=0.001$), aquellos docentes que recibieron dicha capacitación. ($MD=3.45$), evidencia un mejor desempeño al momento de intervenir en sus clases de manera virtual, y por

lo tanto se valida la importancia de esto.

Comentarios

Entre los comentarios más frecuentes por parte de los docentes están los referidos a la participación de los padres, la condición de los dispositivos, la falta de internet y de electricidad.

- Dotación de dispositivos a los docentes.
- Participación de los padres para lograr aprendizaje más efectivo.
- Dificultad con la conectividad, de energía eléctrica y falta de apoyo por parte de los padres impidió que la clase virtual se diera de manera eficaz.
- Apoyo a los docentes en el uso de la tecnología educativa.
- Elaboración de actividades para lograr el aprendizaje. Para los padres supone ayudar a los más pequeños en el uso de la tecnología y disponer de los dispositivos electrónicos para cada hijo.
- La clase a distancia es un reto para los docentes. No solo la luz e internet afectarán la misma, también la falta de

conocimiento y preparación de estudiantes y tutores.

- Desde casa se trabaja mucho más. Debes buscar más estrategias y actividades que funcionen en la virtualidad. El trabajo nunca termina.
- El trabajo virtual no limita el conocimiento. Todo va a depender de la creatividad, capacidad, habilidades y estrategias del docente.
- Disponibilidad por parte de los estudiantes de dispositivos tecnológicos y la conectividad fueron los factores que más incidieron negativamente al finalizar en el año 2019-2020.
- La familia es esencial para poder lograr objetivos. La capacitación docente en ámbitos tecnológicos.
- La mayor parte de los alumnos no contaban con los equipos tecnológicos y muchas veces no tenían Internet. Lo que me obligó a planificar las clases ofreciéndoles el tiempo suficiente para la entrega de las actividades realizadas, hasta permitirles que desarrollaran sus actividades

en los cuadernos y me
enviaran fotos.

CONCLUSIONES

El propósito central de este estudio es determinar la percepción de los docentes preuniversitarios frente a su rol a consecuencia del cierre de escuelas por COVID-19. Partiendo de lo anterior, se desprende el primer objetivo específico que buscaba comprender cómo los docentes se empoderaron ante esta situación y cuáles mecanismos utilizaron para trabajar con sus alumnos desde la virtualidad. De los datos obtenidos, cerca del 70 % de los docentes encuestados informó haber tenido conocimiento previo de las herramientas digitales para impartir clases a distancia en tiempos de COVID. Sin embargo, de acuerdo con el informe CEPAL-UNESCO (2020), los docentes, al enfrentar la práctica educativa y los desafíos de este nuevo escenario, no contaban con la formación ni los recursos suficientes requeridos para adaptar los programas a los estudiantes en entornos desfavorecidos. Sería importante analizar los tipos de formación y recursos utilizados de forma habitual en los centros educativos dominicanos para realizar

estudios comparativos a nivel de la Región. Dentro de las aplicaciones de videoconferencias más usadas por los docentes, se encuentran Zoom y WhatsApp, las que se evidencian su utilización con mayor frecuencia en colegios privados que en los del sector público. No obstante, el uso de estas aplicaciones no necesariamente implica interacción y potenciación de clases activas, lo que podría incidir de forma positiva en los aprendizajes, tanto en la modalidad presencial como virtual (Yao, Rao, Jiang, Xiong, 2020). Por lo tanto, la clave sería poder evaluar cómo fueron los resultados esperados en lo que respecta a nuevos conocimientos y desarrollo de indicadores de logro. Otro de los aspectos destacados es que, más del 70% de los docentes participantes no utilizó plataformas de gestión de aprendizaje (LMS); como por ejemplo, Moodle y Google Classroom. Esto puede deberse a la falta de disponibilidad de estos recursos tecnológicos en las escuelas, tal como lo expresó el 53% de directores dominicanos al plantear que “no tienen disponible una efectiva plataforma de apoyo para el aprendizaje” (Then y Vasquez, 2020 p. 3), Asimismo, Rieble-Aubourg y

Viteri (2020) hacen referencia a la escasa conectividad y condiciones digitales que existen en República Dominicana como en muchos otros países de América Latina y el Caribe, para ofrecer educación en línea, que sea de calidad, para todos los estudiantes. Esto va en correspondencia con los resultados de este estudio, lo que se suma que la mayor parte de docentes participantes debían auto-proveerse el internet, situación que pudo ser agravada por la inestabilidad de electricidad en los hogares, dificultad expresada por alrededor de un 40% de docentes de ambos sectores. Estos resultados coinciden con lo expuesto por la CEPAL (2019) sobre la situación de América Latina y el Caribe, en el que es necesario “nivelar las condiciones de acceso a equipamiento e infraestructura tecnológica, particularmente en materia de conectividad” (p.166). De acuerdo a estos datos, en el 2016 en República Dominicana había una gran diferencia de acceso a internet en viviendas de zonas urbanas y rurales, siendo de un 29.2% y de un 8,4% respectivamente. Es decir, que es una situación que persiste en nuestros países, pero que se ha puesto en evidencia con la

emergencia sanitaria provocada por la COVID-19.

El segundo objetivo de este estudio pone el énfasis en establecer si existían diferencias significativas entre los docentes que pertenecen a escuelas públicas y privadas. Además, se evaluaron las respuestas por sector, zona y participación en capacitación. En cada caso, se evidenciaron diferencias significativas. A saber: a) los recursos con los que contaron los docentes eran escasos, siendo mayor la disponibilidad de computadora en el sector privado que en el público y mayor el uso de teléfono móvil en el público que en el privado. Encuestas realizadas en México y Chile revelan desigualdad en oportunidades de continuar con la enseñanza a distancia, mostrando diferencias entre zonas y sectores con mayor dificultad para docentes del sector público y de regiones menos favorecidas (CEPAL-UNESCO, 2020); b) el porcentaje de docentes que expresaron dificultad por falta de dispositivos fue muy similar en el sector público y el privado, entre 40 y 50%. En muchos países no sólo existe una brecha en el acceso a los equipos, sino también en las habilidades necesarias para

integrarlos y aprovecharlos con un enfoque pedagógico, siendo desiguales entre escuelas, nivel socioeconómico, los alumnos, los docentes y las familias. Es importante tomar esto en cuenta para el diseño de políticas que permitan lograr acceso equitativo a la tecnología, la formación docente y la continuidad del aprendizaje de todos los estudiantes (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020; CEPAL-UNESCO, 2020; Reimers y Schleicher, 2020; Rieble-Aubourg y Viteri, 2020); c) en este estudio, los docentes participantes afirman haber tenido un mejor desempeño al recibir capacitación, por lo que es necesario continuar fortaleciendo y ofreciendo programas de formación docente y que no se limiten a una sola experiencia o curso aislado, sino que promuevan actividades centradas en sus necesidades, en el autoaprendizaje con prácticas, tutoría y colaboración con colegas, que les faciliten la adaptación a la situación actual, tal como lo han expresado docentes consultados en otros estudios (Whalen y Trust, 2020; Rasmitadila, et al., 2020). No obstante, un mayor porcentaje de docentes del sector público que del sector privado, expresaron

incertidumbre por no recibir acompañamiento, lo que dificultó la planificación de clases en la nueva modalidad para cerca de un 60 % de los participantes del sector público. Así mismo, más docentes del sector público que del privado estuvieron de acuerdo con que se le presentaron dificultades para resolver necesidades y problemas que se fueron presentando en las clases virtuales. Esto puede deberse a la falta de conocimiento de los diversos actores del sistema educativo nacional para el abordaje de los procesos académicos en los inicios de la pandemia. Algo positivo es que un alto porcentaje de docentes buscaron recursos y fuentes bibliográficas para enriquecer su práctica docente. De igual forma, la colaboración de la familia fue escasa, de acuerdo a las respuestas obtenidas, presentándose esta situación con mayor porcentaje en el sector público que en privado. Por lo que es conveniente profundizar en los elementos que pudieron incidir en uno y otro para potenciar la co-educación en los procesos educativos de cara a responder y repensar escenarios de aprendizaje emergentes ante la nueva normalidad.

En un futuro inmediato, se recomienda realizar un estudio correlacional sobre el impacto de la telenseñanza y las diversas estrategias metodológicas que puedan ser validadas en las diversas zonas del país como buenas prácticas docentes para el desarrollo del enfoque por competencias que sustenta la malla curricular dominicana, y en un futuro a mediano plazo, poder describir estrategias y situaciones de aprendizaje en América Latina en donde se integran recursos educativos digitales para potenciar los aprendizajes a distancia y mediados por la tecnología. Ya que “se establece el currículo escolar como un conjunto de materiales (tangibles o digitales) que promueve un particular tipo de aprendizaje” (Pérez-Ortega, 2017, p. 248).

A modo de resumen, los docentes participantes jugaron un rol preponderante en la continuidad de la docencia con o sin orientación. Desarrollaron los procesos de enseñanza con su propia conexión a internet (en aquellos casos que la tenían), utilizaron los recursos electrónicos de su propiedad, prevaleciendo Zoom y Whatsapp. El ambiente para la clase pasó de un

entorno áulico a un entorno hogar, con una modalidad a distancia. La incertidumbre, en la mayoría de los casos por el desconocimiento de estrategias pedagógicas adecuadas en el estado de emergencia, se apoderó de los profesores. Muchos asumieron su rol de forma titánica, aun sin las competencias docentes digitales apropiadas y sin la capacitación adecuada para enfrentar una situación como esta, sin precedentes a nivel mundial. Se evidenciaron diferencias significativas en torno al contexto de trabajo y a los tipos de formación y capacitación recibidas. Por esto, es fundamental que se garantice conexión y ancho de banda de internet, así como dispositivos, plataformas de aprendizaje, y sobre todo, formación y acompañamiento docente de calidad, para minimizar la intermitencia en el desarrollo de los procesos y evitar, entre otros factores, el desenganche de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alberts, L. y De la Peña, C. (2016). Lenguaje expresivo en Educación Infantil: clave para la estimulación de Inteligencias Múltiples. *ReiDoCrea*, (5), 316-

321. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43209/5-31.pdf;jsessionid=C647DB4C02D20834AFE0057525E6DF6E?sequence=1>
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de Muestreo. *Revista de Epidemiología y Medicina Preventiva*, (1) 3-7. Recuperado de [http://mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/TiposMuestreo1.pdf](http://mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/TiposMuestreo1.pdf)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019). *Panorama Social de América Latina, 2019*. (LC/PUB.2019/3-P), Santiago. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Panorama%20Social%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%202019.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19: Informe COVID-19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6 (1), 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Garcés, M. (2 de abril de 2020). Reflexiones de la nueva era. *El Diario de la Educación*.
- García Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la Educación Superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, (21), 1-26. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.ph>

- [p/eks/article/view/eks20202112/22274](https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164)
- González Calvo, G. & Fernández-Balboa, J. M. (2018). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491-504. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1208164>
- González Calvo, G. & Arias Carballal, M. (2017). A teacher's personal-emotional identity and its reflection upon the development of his professional identity. *The Qualitative Report*, 22(6), 1693-1709. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Gustavo_Gonzalez_Calvo/publication/317850461_A_Teacher's_Personal-Emotional_Identity_and_its_Reflection_upon_the_Development_of_his_Professional_Identity/links/594ea9ef45851543382ea3d4/A-Teachers-Personal-Emotional-Identity-and-its-Reflection-upon-the-Development-of-his-Professional-Identity.pdf
- Gudmundsdottir, G. & Hathaway, D. (2020). We Always Make It Work: Teachers Agency in the Time of Crisis. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/216242/>
- Henriksen, D., Creely, E. & Henderson, M. (2020). Folk Pedagogies for Teacher Transitions: Approaches to Synchronous Online Learning in the Wake of COVID-19. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 201-209. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/341804686_Folk_Pedagogies_for_Teacher_Education_or_Transitions_Approaches_to_Synchronous_Online_Learning_in_the_Wake_of_COVID-19
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. 5ta. Edición. Madrid, España: Pearson Addison Wesley.

- Muñoz, J. y Lluch, L. (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Número Extraordinario, 9 (3), 1-435. doi: ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.
- Murillo, J. y Martínez Garrido, C. (2016). *Factores de Eficacia Escolar en República Dominicana. Innovación Educativa*, 16 (72), 113-132.
- Namakforoosh (2000). *Metodología de la investigación*. México: Limusa.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. OCDE (2020). *How prepared are teachers and schools to face the changes to learning caused by the Coronavirus pandemic?* Teaching in Focus 2020/32 (May). Recuperado de: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/2fe27ad7-en.pdf?expires=1609960701&id=guest&checksum=3987D2B6CB3DA726E1E51B8E8DFF37E1>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Retriev of https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Pérez Ortega, I. (2017). Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre Innovación Educativa con TIC. *International Journal of Sociology of Education (RISE)*. 6(2), 244-268. doi: ¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.
- Rasmitadila R. et al. (2020). Las percepciones de los maestros de la escuela primaria sobre el aprendizaje en línea, durante el período pandémico de COVID-19: Un estudio de caso en Indonesia. *Journal of Ethic and Cultural Studies*, 7 (2), 90 – 109. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.29333/ejec/s/388>
- Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD.

- Recuperado de https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf
- Rieble Aubourg, S. y Viteri, A. (2020). COVID-19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? *Nota CIMA*, (20), doi: **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.** Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/nota-cima-20-covid-19-estamos-preparados-para-el-aprendizaje-en-linea>
- Rogers Haverback, H. (2020). Middle Level Teachers Quarantine, Teach, and Increase Self-Efficacy Beliefs: Using Theory to Build Practice During COVID-19. *Middle Grades Review*, 6 (2). Retrieval of <https://scholarworks.uvm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1167&context=mgreview>
- Then, C. y Vasquez, J. (2020). *Educación Dominicana en el Contexto de la COVID-19: Observatorio de Políticas Educativas de la República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE).
- Yao, J., Rao, J., Jiang, T. & Xiong, C. (2020). What Role Should Teachers Play in Online Teaching during the COVID-19 Pandemic? Evidence from China. *SIEF*, 5 (2), 517-524. doi: **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.**
- Whalen, J. & Trust, T. (2020). Should Teachers be trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. Retrieved of <https://www.learntechlib.org/pri mary/p/215995/>

Pedagogía y Sociedad publica sus artículos bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

