

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación mención Desarrollo del Pensamiento. II Cohorte

**El plan educativo Covid-19 y la ejecución de la labor docente en pandemia:
Reflexiones desde los docentes**


Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Educación, mención Desarrollo del
Pensamiento

Autor:

Efrén Patricio Guamán Cabrera

Director:

María Eugenia Verdugo Guamán

ORCID:  0000-0002-3245-6198

Cuenca, Ecuador

2023-05-03

Resumen

El propósito de la presente investigación consiste en caracterizar la percepción que los docentes han dado al Plan Educativo Covid-19, dispuesto por el Ministerio de Educación ecuatoriano como orientador de su actividad docente en tiempo de pandemia, con la finalidad de describir sus experiencias subjetivas durante su labor. Las variables analizadas están relacionadas con la labor docente y la ejecución del Plan Educativo Covid-19 durante la pandemia. Para ello se ha realizado una investigación de carácter cualitativo por medio de un estudio de caso con la aplicación de entrevistas a 16 docentes de diferentes instituciones educativas.

Palabras clave: labor docente, oficio docente, plan educativo covid-19, percepción docente

Abstract

The purpose of this research is to characterize the perception that teachers have given to the COVID-19 Educational Plan, established by the Ecuadorian Ministry of Education as a guide for their teaching activity in times of pandemic, in order to describe their subjective experiences during their work. The analyzed variables are related to the teaching work and the execution of the COVID-19 Educational Plan during the pandemic. For this, a qualitative investigation has been carried out through a case study with the application of interviews to 16 teachers from different educational institutions.

Keywords: teaching work, teaching profession, educational plan Covid-19, teacher perception

Índice de contenidos

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I	9
REVISIÓN DE LA LITERATURA	9
Labor docente una mirada desde el oficio de enseñar y el rol docente	9
Formación docente	14
Didáctica.....	19
Políticas públicas y el Plan Educativo Covid-19.....	21
Plan Covid-19.....	23
Fases del Plan Covid-19	23
Modalidades de teletrabajo	26
Fundamentos del Plan COVID-19	28
CAPÍTULO II	32
METODOLOGÍA	32
Enfoque de Investigación.....	32
Población y muestra.....	32
Técnicas e instrumentos de recopilación de la información	32
Principios éticos aplicados.....	33
CAPÍTULO III	34
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	34
Red de Observación	34
Figura 1.....	34
Red semántica observación.....	34
Discusión	36
Conclusiones.....	41
Recomendaciones	42
REFERENCIAS	43
ANEXOS	52
Anexo A: Entrevista.....	52

Agradecimiento

A la Universidad de Cuenca por concederme la oportunidad de continuar mi formación profesional a través de su gestión.

A los docentes que coordinaron los programas y módulos, así como también a los compañeros de estudios quienes con sus conocimientos y habilidades han contribuido para hacer posible este nuevo logro profesional.

De manera especial a mi directora de tesis, Mgt. María Eugenia Verdugo quien ha puesto a disposición su talento humano y profesional para orientar el trabajo de titulación.

A los docentes que fueron partícipes del trabajo de investigación contribuyendo con la información requerida a través de las entrevistas.

Dedicatoria

De manera especial a toda mi familia que siempre me están apoyando en cada uno de mis proyectos, a los estudiantes a quienes espero poder contribuir de mejor manera en su formación académica y a todos quienes de una u otra manera pueda poner a su disposición mis conocimientos adquiridos.

INTRODUCCIÓN

En diciembre del 2019, a nivel internacional, los medios de comunicación informaban la presencia de un nuevo virus en la ciudad de Wuhan-China conocido como Covid-19. Su acelerada propagación sumada al posible impacto que esta podría tener en países con infraestructuras sanitarias deficientes obligó a que la Organización Mundial de la Salud declarara en marzo del 2020 una pandemia (Abreu Pérez et al., 2020).

A pesar del desarrollo y la aplicación de vacunas a gran parte de la población, el virus mantuvo una propagación acelerada e incontrolable. Así, con el pasar de los meses se observaron consecuencias devastadoras no sólo para la salud, sino para la economía y el bienestar de la población, especialmente, de los más vulnerables.

En Ecuador, según los resultados oficiales, desde el inicio de la pandemia, se han registrado 629.507 infectados y 34.232 fallecidos, esto, con corte al 17 de enero del 2022 (Ministerio de Salud Pública, 2022). En este contexto, las clases presenciales y otras actividades consideradas de mayor riesgo, se suspendieron a partir de la segunda quincena de marzo del año 2020.

Si bien para 2021 se dio paso a la implementación de planes piloto para el retorno progresivo a las instalaciones, a inicios de 2022, un rebrote del virus causado por la variante denominada Omicron, obligó a retomar las actividades virtuales para evitar contagios masivos.

Bajo esta tesitura, con el fin de garantizar el derecho a la educación dentro de la situación descrita, el Ministerio de Educación del Ecuador, presentó oficialmente el Plan Covid-19, en marzo de 2020. Este plan contenía lineamientos para que todo el personal involucrado,

de forma directa e indirecta con la educación, continúe con las actividades pedagógicas durante la emergencia sanitaria (Ministerio de Educación, 2020a).

De lo descrito, surge el interés por analizar el plan mencionado, su ejecución y la labor de los docentes durante la pandemia a partir de reflexiones propias de los docentes, y para ello, se analizarán categorías como: labor docente, formación docente, políticas públicas y el plan educativo Covid-19.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Labor docente una mirada desde el oficio de enseñar y el rol docente

Al conceptualizar el papel docente en la educación, existen diferentes términos propuestos por distintos autores, entre estos se encuentran: rol docente (Casablanca, 2017; Viñals y Cuenca 2016; Torres, 2004), trabajo docente (Birgin y Dussel, 2000) o tarea docente (Ortiz, 2017). Sin embargo, Allalíaud y Antelo (2009) proponen tomar el término el oficio docente, pues, como indica Dubet (2007), la enseñanza está anclada a un oficio, cuya acción se ejecuta sobre las personas e implica una realización personal que compromete la subjetividad, para este autor las competencias que desarrollan los docentes no bastan, pues en el acto de enseñar se amalgama métodos, técnicas, recursos y actitudes, que poco a poco consolidarán las maneras que se utilizan para ejecutar el oficio de enseñar.

Además, Allalíaud y Antelo (2009) señalan que, es la enseñanza lo que le caracteriza al oficio ser docente y la entienden como transmisión, indicación, guía o señal, todo bajo el reconocimiento de que es un acto intencional, que contribuye en la construcción del ser humano, en su condición de incompletud.

A su vez, los autores citados manifiestan que, la enseñanza se concreta, a través de los conocimientos, definidos por Norbert (1994), como el conjunto de significados sociales, construidos por los hombres en sociedad y que son dados como herramientas o armas, que a su decir condicionan lo que uno va a ser después en la vida; al respecto Rorty (1991) afirma que: “somos el resultado de esas marcas ciegas, que bien podrán denominarse educación” (p.28) , y en este proceso tiene mucho que ver la acción práctica.

Para Alliaud y Antelo (2009), una enseñanza es exitosa cuando consigue: “provocar, impresionar, despertar curiosidad, suscitar interés” (p.32), no obstante, Jackson (como se cita en Alliaud y Antelo, 2009) rescata la importancia de considerar el contexto y los resultados que el proceso de enseñar produce, en consecuencia, se puede establecer una reflexión sobre la experiencia como componente esencial para ejercer el oficio; pues “enseñar es probar y probar haciendo” (Alliaud y Antelo, 2009, p. 88).

Así mismo, Alliaud y Antelo (2009), refieren que, no menos importante en el ejercicio del oficio de enseñar son las recompensas psíquicas de la enseñanza, que contribuyen, sobremanera, a su valorización, es allí cuando la visión de los otros sobre el oficio de enseñar adquiere importancia.

Hablar del oficio de enseñar es reconocer que el papel del docente no sólo es el de instruir sino también el de transformar la vida del estudiante convirtiéndolo en un protagonista de los cambios que necesita la sociedad. Lograr dicho propósito, hace del oficio docente una profesión con reconocimiento social que tanto se reclama en la actualidad (Alliaud y Antelo, 2009).

Ahora bien, el ejercicio del oficio de enseñar en la modernidad se sitúa en diversos contextos y uno de ellos es la escuela, institución a la que el estado le asigna una misión que en muchos casos está atravesada por ideologías que orientan el modelo de sociedad, y con ello, el rol que debe desempeñar el docente (Perrenoud, 2001).

En este sentido Birgin y Dussel (2000) establecen que, durante mucho tiempo el oficio docente fue entendido como la herramienta para preservar la autoridad y transmitir la cultura por medio del uso de pedagogías adulto-céntricas y autoritarias que convertían al educando en sujeto pasivo del aprendizaje y sumiso a la autoridad. Por ello, los autores reflexionan sobre la necesidad de que los docentes, en su acción, recreen el rol de transmisores de la

autoridad y de la cultura, pero dando apertura para la reflexión y creatividad propia de los educandos (Birgin y Dussel, 2000).

Esta realidad también es propia de la época medieval, en donde el papel del maestro tenía tres funciones: dominar las técnicas de lectura y recitado para que el alumno memorice el contenido, ser ejemplo moral para sus estudiantes, así como también, el de procurar la salvación moral de estos (Birgin y Dussel, 2000).

En la época moderna, el oficio docente recoge las prácticas del maestro medieval y se le añade el dominio del arte o de los saberes de su profesión. Es a finales del siglo pasado, cuando el docente se convierte en funcionario del Estado con la obligación de formar a los ciudadanos en el cumplimiento de sus deberes (más que en el reconocimiento o exigencia de sus derechos) y en la obediencia del reglamento y el currículum educativo (Birgin y Dussel, 2000).

No obstante, los autores consultados coinciden en destacar que el oficio docente aporta al desarrollo de la educación, entonces, conviene citar a Edgar Morin (1999), quien comparte su punto de vista desde “los siete saberes fundamentales para la educación del futuro” bajo la consigna de que se los debe asumir como eje de la educación, porque complementan la formación humana, por tanto, sugiere considerar su impulso para desarrollarla en cualquier sociedad.

Estos saberes son: a) las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión, b) los principios de un conocimiento pertinente, c) enseñar la condición humana, d) enseñar la identidad terrenal, e) enfrentar las incertidumbres, f) enseñar la comprensión y, g) la ética del género humano (Morin y Vallejo Gómez, 1999).

Adicionalmente a lo expuesto, el aporte de Perrenoud (2001) complementa el tema al plantear las características que el docente ideal debe reunir. En este sentido propone que se debe

desarrollar en una ciudadanía adaptada al mundo contemporáneo siendo: persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural y un intelectual.

En segundo lugar, debe ser un constructor de saberes y competencias como: organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad y regulador de los procesos y caminos de la formación. Adicionalmente, debe adoptar dos posturas fundamentales: una práctica reflexiva sobre su ser y quehacer que lo encaminen hacia la construcción de nuevos saberes y una implicación crítica y participativa con el entorno que lo circunda (Perrenoud, 2001).

En la misma línea, Torres (2004) reconoce la necesidad de un rol docente de cara al nuevo siglo, y a la construcción de una educación renovada, a decir del autor, ello implica que el docente desarrolle varias competencias inspiradas en la nueva visión del ser humano docente entonces se necesita que sea polivalente, agente de cambio, reflexivo, investigador, intelectual crítico e intelectual transformador (Torres, 2004). La visión Freireana habla de un docente que genere una práctica crítica, la cual implica un movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer (Freire, 2005).

Así también, Ortiz Manrique (2017), manifiesta que el desarrollo científico y tecnológico actual ha impactado sobre la escuela y sobre el oficio docente, pues las prácticas centradas en transmisión, memoria y pasividad de los estudiantes están reñidas con las demandas actuales de la sociedad, de ahí se plantea la necesidad de que el docente desarrolle una postura reflexiva y crítica y asuma ser facilitador y promotor de un aprendizaje activo, participativo y cooperativo desde la resignificación y contextualización del currículo (Ortiz Manrique, 2017).

La demanda sobre el nuevo rol docente, se acrecentó en el contexto de la pandemia, pues la gran mayoría de docentes enfrentaron el desafío del ejercicio de su oficio bajo una modalidad distinta y la no presencialidad puso a prueba las competencias y habilidades desarrolladas

por los docentes quienes se vieron avocados a experimentar diferentes posibilidades para el ejercicio de su rol. Esta situación implicó el cambio de metodologías, estrategias y recursos, así como la utilización de las tecnologías aplicadas al desarrollo del oficio de enseñar las cuales se convirtieron en un reto y desafío (Viñals y Cuenca, 2016).

Además, Torres (2004) señala que, en este escenario fueron varios los desafíos que debieron enfrentar los docentes como por ejemplo aquel que gira en torno a la contextualización de la enseñanza la cual está en muchos casos reñida con los lineamientos y exigencias provenientes de organismos internacionales financistas de la política educativa. El otro guarda relación con la formación y profesionalización docente, el siguiente con las condiciones sociales y laborales en las que se desenvuelve, así también con la percepción o el lugar que la sociedad le ha asignado o le asigna al docente en la actualidad y finalmente se resalta la influencia de las políticas educativas sobre el ejercicio del oficio docente (Torres, 2004).

Con las precisiones realizadas, Ortiz (2017) nos presenta componentes que deben ser la base del nuevo rol docente y que pueden ser aplicadas en función de la necesidad del contexto en el que se pretende ejecutar, estas son: Primero, partir del análisis de la problemática que sostiene el rol vigente para proponer alternativas de solución. Segundo, el papel del docente como facilitador o guía para promover el aprendizaje activo, participativo y cooperativo en los estudiantes. Tercero, poner a los estudiantes como centro y fin de la educación. Cuarto, el currículo debe estar direccionado a comprender el mundo exterior y ofrecer caminos de solución a sus problemas o desafíos (Ortiz Manrique, 2017).

Los autores anteriormente citados hacen referencia al agotamiento del sistema educativo que tradicionalmente permanece institucionalizado a través de los diversos parámetros o modelos curriculares que asigna a cada actor educativo un rol específico y delimitado utilizando métodos, herramientas o información que está desfasada (Quintar, 2021); por lo tanto, a decir

de Quintar (2021) se requiere superar esas barreras que limitan la interacción entre el docente y el estudiante y juntos experimentar, crear, descubrir, o conquistar nuevos derroteros.

La misma autora, en consonancia con el oficio de enseñar, propone una nueva didáctica, la no-parametral, que tiene como punto de partida el despertar tanto en el docente como en el estudiante el deseo de saber, de sentir, de pensar y repensar la realidad; experimentar el mundo y la vida, de conocer la historia para analizarla, comprenderla y transformarla. El nuevo oficio de enseñar, según la propuesta, debe generar nuevos esquemas de pensamiento que permitan desarrollar una conciencia crítica basada en la realidad y en el contexto que los atraviesa utilizando el diálogo, la escucha, la investigación y la experimentación como herramientas necesarias de la pedagogía. Es decir, es una didáctica de sentido dinámico e innovador que problematiza la realidad para comprenderla y transformarla, que genere nuevas alternativas de solución o de futuro para todos (Quintar, 2021).

Formación docente

Partimos este acápite citando a Santos Solórzano et al., (2022), quienes argumentan que la formación docente refiere a los “procesos educativos y académicos relativos a los programas de inducción y de inserción a la docencia; comprende los procesos de preparación, planeación, guía y desarrollo del profesorado para la práctica docente dentro y fuera de las aulas” (p. 110).

Muchos estudios concuerdan en que los docentes son un pilar fundamental dentro del proceso educativo. Los logros que un sistema educativo pueda proporcionar a la sociedad dependen en gran medida a la eficiencia del trabajo docente (Vaillant, 2016). Sin embargo, a la par existe la preocupación por solventar los nuevos retos de la formación docente que van desde el proceso de selección, formación inicial, formación continua, evaluación de la calidad en el desempeño de su labor y su satisfacción profesional, entre otras (Vaillant, 2013).

Bajo otra mirada, Aguerrondo (2001) sitúa que en la actualidad la sociedad del conocimiento demanda nuevas formas de enfrentar la vida y en ello tiene mucho que ver el sistema educativo, cuya respuesta no es oportuna, pues, a su criterio, es necesario generar mecanismos que permitan un cambio profundo que supere ajustes pequeños traducidos en reformas educativas con cambios que involucran el accionar del Estado y otras que proponen cambios en el ejercicio de la educación.

Para Aguerrondo (como se citó en Brunner 2000), los cambios que deben sostenerse involucran a los actores de la educación, es decir a quienes ejecutan el oficio de enseñar, quienes “deben aprender a llevar a cabo su propia investigación, acción para identificar problemas y buscar soluciones” p.366.

En este sentido Aguerrondo (2001) plantea que el nuevo contexto, amerita una re profesionalización docente, ello implica fortalecer las competencias que se necesitan para que el docente ejerza su oficio con una identidad múltiple y consistente que incluye revisar las dimensiones: pedagógica-didáctica, política institucional, productiva, interactiva y la especificadora.

La dimensión pedagógica didáctica refiere al trabajo para conseguir los resultados esperados, y para ello se plantea la necesidad de no sólo tener saberes científicos sino la integración que debe existir con la experiencia ello no implica descuidar el conocimiento y la habilidad para escoger las estrategias más apropiadas.

La dimensión político institucional refiere a no perder de vista el contexto institucional en el que se articula el aula y el sistema educativo y para ello es necesario que el docente asuma con criterio el ejercicio de su oficio para ejecutar con autonomía los lineamientos administrativos. Para Braslavsky (1999) el espíritu creativo del docente es el que permite superar el inmovilismo y accionar de forma propositiva.

La dimensión productiva, asociada con la proyección hacia el futuro desde la ampliación del horizonte cultural.

La dimensión interactiva que a decir del autor referido gira en torno a la empatía que debe desarrollarse, unida a la calidad de las relaciones entre los docentes generando un equipo con el cual se promueve el intercambio de experiencias.

La dimensión especificadora, entendida como la posibilidad de los docentes para fortalecer disciplinariamente los saberes que poseen.

Los autores citados, plantean estas dimensiones como los grandes derroteros del proceso de formación de los docentes, que bien responde a una sociedad que está en constante dinamismo, además sugieren cambios en la formación con mayores procesos reflexivos que permitan validar prácticas innovadoras existentes en los entornos educativos, así como potenciar procesos investigativos a partir de los cuales se puedan generar cambios sostenibles, no solo en el entorno, sino en el proceso de formación con el objetivo de ser más asertivos en el ejercicio del oficio de enseñar.

Por otra parte, se torna una prioridad la inclusión de las TICs., en el proceso de formación debido a la importancia de este lenguaje en la modernidad. Así, Ferrada et al. (2021), a partir de su investigación recomiendan que estos conocimientos deben incorporarse como parte del proceso y no solo como capacitaciones adicionales, problemática no resuelta que se evidenció en la pandemia.

En otro aspecto, Aguerro (2001) insiste en que el proceso de formación de los docentes debe estar inserto en el aula de las escuelas pues para la autora, no hay formación si no se abre la posibilidad para contrastar la teoría con la práctica, y ello requiere de decisión de las autoridades involucradas en el proceso de formación pues, a decir de Vaillant (2013)

generalmente en el proceso formativo se prioriza la enseñanza teórica disciplinar y poco la enseñanza práctica, crítica, reflexiva, pedagógica y contextualizada.

Para Vaillant (2013), resulta indispensable el diálogo que se genera entre los docentes en formación con los que ya tienen experiencia, además los docentes en formación pueden fortalecer las prácticas innovadoras que desarrollan los docentes que trabajan ejecutando el oficio de enseñar, al respecto Perkins (citado en Aguerrondo, 1995) habla de generar en las escuelas el tiempo para hacer; tiempo para pensar, y en ese mismo sentido, el autor indica que: esto supone una conceptualización de la profesión docente como algo que se logra con el esfuerzo. No se “nace” docente: el docente se “hace” gracias al compromiso y a la organización del tiempo, los docentes aprenden a enseñar mejor que lo que su capacidad innata les hubiera permitido (p.384).

Pérez (1995) en sus aportes sobre formación docente también manifiesta que, la enseñanza es una práctica social y ética que en su ejecución evidencia valores y principios, por ello, el proceso de formación debe ser integral sin descuidar la interacción con la sociedad (Perez Gómez, 1995).

Para Pérez - Gómez (1998) la formación de docentes podría concebirse “como un proceso relevante de metamorfosis, de transición, un proceso de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas que conduce a un cambio consciente, querido, duradero y sostenible” (p. 254).

Gorodokin (2006) y Vargas (2019) defienden que el proceso de formación docente debe impactar en la transformación del entorno, no obstante, Caribbean (2013) alerta que, en muchos países, hay dificultades relacionadas con la correspondencia profesional del docente y la labor que desempeña en el ejercicio de oficio de enseñar, pues muchos docentes están a cargo de asignaturas que no corresponden a su especialización (UNESCO, 2022).

Bermúdez y Pérez (2010), recogen las perspectivas de varios especialistas que coinciden en resaltar las características esenciales dentro del proceso de formación:

1. Es un proceso continuo, sistemático y permanente.
2. Implica la participación activa del formando y el formador.
3. Debe buscar el desarrollo integral del individuo.
4. El objetivo final debe ser la búsqueda del bien común.

En complemento a lo expuesto, conviene mencionar otro gran reto presente en la formación docente, relacionado con la biografía escolar del docente, consolidada en el tiempo y con las experiencias adquiridas en el proceso de formación, las cuales, bajo la mirada de Alliaud y Antelo (2009) deben recrearse para resignificarlas e incorporarlas a procesos reflexivos serios, durante el tránsito formativo.

Además, el desafío de la inserción laboral de los docentes nóveles asignados a las zonas rurales o periféricas, constituye un gran reto, pues el acompañamiento de mentores que guíen el ejercicio del oficio de enseñar, resulta indispensable para así lograr un desarrollo profesional efectivo (Marcelo y Vaillant, 2017; Chimier et al., 2019).

Otro de los desafíos más relevantes en la formación docente tiene que ver con la implementación de un currículo enfocado en la configuración del pensamiento crítico que sea capaz de promover la formación integral del individuo y la transformación de la sociedad. Aquello que Freire (2006) denominaba educación liberadora y no la reproductora de los sistemas opresores tradicionales propios de la educación bancaria. Una formación docente orientada desde la práctica de la libertad contribuirá a devolver el prestigio que la carrera docente ha perdido en los últimos tiempos. Además, podrá convertirse en una herramienta de motivación para la satisfacción profesional del ejercicio docente (Páez Martínez et al., 2018).

Siguiendo la línea de Freire (2006), en la formación de los sujetos el objetivo principal es que estos generen un pensamiento epistémico que se evidencie en la práctica del docente, o en la ejecución del oficio de enseñar, ello nos lleva nuevamente a hablar de la didáctica que, bajo la perspectiva de Soto (2016), conlleva un proceso práctico intencional que entreteje componentes culturales, sociales y psicológicos intercomunicados. Así, los culturales presentan formas simbólicas en objetos de uso y en tecnologías, en palabras y teorías, en libros y documentos, no menos que en acciones. La sociedad, por su parte, se materializa en órdenes institucionales, en normas jurídicas o en entramados de prácticas y usos normativamente regulados. Finalmente, las estructuras de la personalidad se hallan encarnadas en el complejo sistema que forma el ser humano. Las propuestas de Habermas (2015), aglutinan las tres esferas donde el currículum encuentra su razón de ser, que él denomina “mundo de la vida”.

Didáctica

La ejecución de la labor docente entendida como el oficio de enseñar requiere de la didáctica, sobre la cual existen varias definiciones, Camilioni (2007) la define como “una disciplina que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir las prácticas de la enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentarlas para la mejor resolución de los problemas prácticos que plantean los docentes” (p 22).

Es importante destacar que, según la autora citada, la didáctica se sirve de las teorías de la enseñanza, que dan sentido a la enseñanza en la medida en la que describen, explican y configuran la práctica por ello sugiere considerar la pertinencia de su utilización pues estas permiten que el oficio de enseñar se ejecute.

De otra parte, Camilioni (2007), argumenta que la didáctica está comprometida en la construcción de un tipo sociedad a través de la formación de un modelo de hombre, es allí cuando coincide con los postulados de Maragliano & Vertecchi (1986) quienes afirman que,

la construcción didáctica está relacionada con la concepción que se tenga del sujeto, de la educación y con la función social que se le atribuya a la escuela. Entonces, cobra mayor sentido la defensa que hace Camillioni (2007), cuando mira a la didáctica como una disciplina teórica que se constituye como una práctica social construida sobre la postura que se adquiere ante los problemas esenciales de la educación, los cuales procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza.

En este mismo sentido Benedito (1987) y Mallart (2001) reconocen a la didáctica como una disciplina ligada al proceso que ejecuta el docente en el oficio de enseñar, así, Fedman (2010) puntualiza que la didáctica se convierte en el apoyo del docente para cumplir con su tarea de forma consciente tras la utilización de diferentes enfoques de enseñanza.

El aporte de Quintar (2005) se enmarca en el reconocimiento de la educación como un acto político, y al igual que Freire (2006), mira a los actores del proceso educativo como sujetos mediados por una realidad material, social y política, sobre la cual estamos invitados a actuar, en este escenario la didáctica debe procurar el desarrollo de un pensamiento epistémico que invita a tomar una posición en el mundo, entonces su aporte desde la didáctica no-parametral apunta a la comprensión del oficio de enseñar a partir de la resignificación del conocimiento y para ello debe procurar un trabajo que promueva el diálogo problematizador y el encuentro entre los actores del proceso educativo, de ahí que, para el autor, en el ejercicio de la didáctica se debe procurar develar a quién se enseña, desde dónde se enseña, para qué se enseña.

De su parte, Davini (2015) también remarca que la didáctica supone una epistemología de la práctica, que se refiere al saber hacer y al cómo hacer, pero sin desligar del por qué, al igual que el para qué enseñar.

Políticas públicas y el Plan Educativo Covid-19

Se conoce como políticas públicas a todos los planes, programas o proyectos elaborados, direccionados y/o ejecutados por las autoridades gubernamentales para satisfacer las necesidades de la población ya sea de manera preventiva, emergente o reparadora (Boneti, 2017; Lobelle Fernández, 2017; Wilson, 2018).

Según Vargas (2007), las políticas públicas son aquellos procesos que se inician cuando quienes gobiernan detectan la existencia de algún conflicto venidero o que ya está interviniendo con el fin de prevenir, eliminar, atenuar o variar el impacto y sus consecuencias en pro del bien común y sin ningún tipo de sesgos ideológicos o intereses particulares.

Lahera (2004) expresa que toda política pública debe ser una decisión política analizada, planificada, ejecutada y evaluada de forma participativa o democrática para dar una respuesta a una necesidad social. Por ello, toda la política pública que no está sostenida por una amplia participación social, será improductiva (Lahera, 2004).

La forma de construir las políticas públicas según Vargas (2007), es cíclica, pues, al cumplir las etapas de intervención y evaluación de los resultados, el gobierno puede seguir interviniendo en caso de ser necesario, inclusive reformulando la política. El procedimiento a seguir es el siguiente:

- Identificar y definir las causas y/o actores del problema o necesidad
- Formular la política o programa a desarrollar con los objetivos, actores, procedimiento.
- Ejecución de la política formulada.
- Evaluación y posterior socialización de los resultados.

La etapa final puede dar origen a una nueva política pública en función de la satisfacción o no de la necesidad primera. Es importante que, durante todo el proceso de ejecución de la política pública, realice un seguimiento para informar su progreso (Vargas, 2007).

Toda política pública siempre responderá o deberá responder a la satisfacción de los diferentes ámbitos de la vida humana tales como: salud, trabajo, seguridad, vivienda, medio ambiente, deporte, entre otros, y en cada uno de los contextos que sean requeridos.

Adentrándonos al análisis de las políticas públicas en el caso del Ecuador, la Constitución de la República (2008), es el referente de políticas públicas, sus articulados se convierten en los considerandos de toda estructura de política pública; no obstante, es necesario recordar que la política pública se expresa a través de acuerdos ministeriales y resoluciones. Torres et al. (2021) define a los primeros, como declaraciones decisorias que contemplan un procedimiento previo a la resolución. En cambio, la resolución es un documento que resuelven disposiciones normativas del órgano competente.

Es importante tener presente que en Ecuador todas las políticas públicas educativas establecidas relacionadas con la ejecución de la labor docente están vinculadas con la concreción de la Reforma Curricular del año 2016. No obstante al mirar la propuesta curricular, se destaca el carácter prescriptivo y entre otros, la orientación determinada frente a los contenidos a desarrollar, en este sentido resulta interesante los planteamientos de Bernstein, B. (1998); Lundgren, U. P. (1992); Apple M. (1996) y Popkewitz & Monarca (2022), quienes ligan los contenidos prescritos en los currículos como insumo de una construcción socio histórica sujeto a una influencia política, al respecto para quienes defienden la epistemología social, el currículo es visto como una práctica de regulación social develada como un efecto del poder que se evidencia en reglas y estándares de verdad, que orientan las formas desde las cuales se razona sobre el mundo y sobre nosotros mismos, como seres productivos de ese mundo.

Bajo la mirada de Popkewitz (1997), el currículo es una tecnología disciplinaria que dirige al individuo a actuar, sentir y ver el mundo de determinada forma, disciplinando sus acciones y moldeando los sentidos de sus acciones futuras.

Plan Covid-19

Ahora bien, con el surgimiento de la pandemia generada por la Covid-19, los gobernantes se vieron obligados a tomar medidas emergentes para salvaguardar la salud de sus ciudadanos y para garantizar sus derechos fundamentales como es el caso de la educación (Santos Loor et al., 2021).

En el contexto ecuatoriano, el 16 de marzo del año 2020, por Decreto Ejecutivo inició el confinamiento en todo el país. Casi todas las actividades presenciales fueron suspendidas, entre ellas la educación. Su cumplimiento fue trasladado a nuevas modalidades no presenciales sean éstas a distancia o virtual de manera sincrónica o asincrónica, acorde a las condiciones del contexto local, grupal, institucional o personal. A las medidas tomadas por el presidente se suman las de su gabinete con las directrices correspondientes.

La entonces ministra de Educación, Sra. María Monserrat Creamer Guillén, por medio del Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00014-A, con fecha 16 de marzo del año 2020, dispuso la suspensión de clases en todas sus jornadas y modalidades y a la vez, ordena su continuidad a través de la modalidad de teletrabajo y bajo las directrices establecidas en el Plan Educativo Covid-19. El Plan se encontraba dentro de la plataforma virtual recursos2.educacion.gob.ec (Ministerio de Educación, 2020c), que según Cedeño et al. (2021) contenía 840 recursos pedagógicos, metodológicos, psicoemocionales y psicosociales que contribuían a promover un modelo educativo adaptable, contextualizado y que garantice el derecho a la educación en todo el territorio nacional (Ministerio de Educación, 2020b).

Fases del Plan Covid-19

El Plan constaba de tres fases:

- Fase 1: Aprendemos juntos en casa (desde el hogar).
- Fase 2: Juntos aprendemos y nos cuidamos (modalidad semipresencial).
- Fase 3: Todos de vuelta a las aulas (retorno progresivo a la presencialidad).

Fase 1: Aprendemos juntos en casa

El objetivo de esta primera fase es garantizar la continuidad educativa de los estudiantes cumpliendo actividades académicas desde sus hogares a través de la interacción con los docentes, representantes y otros actores educativos como el departamento de consejería estudiantil. Contiene el Currículo para la emergencia en el cual constan las destrezas imprescindibles que se deben implementar, los lineamientos para la ejecución del nuevo currículo tanto en los diferentes subniveles de Inicial, Elemental, Media y Superior de la Educación General Básica, así como en el Bachillerato General Unificado y en Área Técnica. Instructivos para la planificación y evaluación de los Proyectos interdisciplinarios, Guías de nivelación y de apoyo pedagógico para las áreas básicas (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Estudios Sociales). Cajas de herramientas de refuerzo pedagógico para las materias básicas, apoyo emocional o de trabajo para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Además, de otros recursos electrónicos y audiovisuales como complemento para la autoformación en casa. Todos los recursos están divididos para los dos regímenes escolares: Costa- Galápagos Año lectivo 2021-2022 y Sierra-Amazonía, Año Lectivo 2020-2021 (Ministerio de Educación, 2020b).

Como lineamientos didácticos complementarios se promueve el uso de métodos activos como: Aprendizaje Basado en Proyectos, Problemas y Preguntas con miras a fortalecer la capacidad crítica, creativa, imaginativa, así como, el desarrollo de habilidades de comunicación oral, la comprensión de textos, la producción escrita y el cálculo matemático; en consecuencia, con los postulados del constructivismo y pedagogía crítica. Además, demanda el apoyo mediador del docente, así como el compromiso de las familias como mediadores, motivadores y orientadores del proceso (Ministerio de Educación, 2020, p. 8-9).

Esta primera fase coincidió con la etapa más crítica de la pandemia, por ende, estaba supeditada a las actividades académicas remotas o a distancia. Por consiguiente, la forma de interacción era virtual de forma sincrónica o asincrónica y por medio de las fichas pedagógicas de planificación interdisciplinaria y por subnivel, así como recomendaciones para que los y las docentes del país puedan orientar su labor educativa adaptándola a su realidad, considerando las características, necesidades e intereses de sus estudiantes, a través de ella, los docentes establecen rutinas y actividades claras, coherentes y adaptables para sus estudiantes y familias

Fase 2: Juntos aprendemos y nos cuidamos

En esta fase se continúa priorizando la continuidad educativa y la permanencia dentro del sistema educativo de los educandos, pero se adiciona la posibilidad del uso progresivo de las instalaciones educativas, en la medida que las condiciones sanitarias lo permitan. Es decir, se propone una alternancia de la educación entre el hogar y la escuela. Para ello deben cumplirse con protocolos de autocuidado y medidas de bioseguridad tanto en el hogar como en las instituciones educativas para que se adopte esta nueva etapa. Los actores educativos de cada institución tienen la autonomía de decidir o no, acogerse a esta nueva modalidad, pero bajo el cumplimiento de condiciones mínimas de seguridad y de los protocolos de higiene necesarios para que las autoridades puedan conceder los permisos necesarios para el retorno progresivo. Como fundamento de esta nueva fase, se destaca el valor preponderante que tiene la interacción tanto entre estudiantes como entre ellos y el docente para el proceso de aprendizaje. Además, de tener el espacio para reforzar aquellos conocimientos que por diferentes motivos no pudieron ser adquiridos en la virtualidad o a distancia.

En esta fase a los recursos prescritos en la primera, se suman la Elaboración del Plan Institucional de Continuidad Educativa (PICE), los protocolos de autocuidado e higiene personal y de las instalaciones para poder obtener la autorización y hacer efectivo el uso progresivo de las instalaciones (Ministerio de Educación, 2021).

Fase 3: Todos de vuelta a las aulas (retorno progresivo a la presencialidad)

Luego del análisis de la situación epidemiológica a nivel nacional por parte de todas las instituciones responsables de su control, el Ministerio de Educación otorgará los lineamientos necesarios para el retorno definitivo a las instituciones educativas con la esperanza de generar un cambio de paradigmas en el sistema educativo y en cada uno de los actores educativos (Ministerio de Educación, 2021).

Para que cada una de las fases fuera efectiva era indispensable la participación activa de todos los actores educativos y la utilización de metodologías activas que permitiesen desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, y que contribuyeran a paliar esta problemática social (Coronel, 2021).

Modalidades de teletrabajo

El teletrabajo se dispuso como una nueva modalidad de trabajo que, en el sistema educativo estuvo vinculado a las siguientes formas de ejecución:

A distancia o remota

Realizada de manera sincrónica o asincrónica con el patrocinio de una institución educativa que proporciona las condiciones necesarias para la interacción entre docentes y estudiantes en uso de su autonomía, autorregulación e independencia en el cumplimiento de sus compromisos (Santos et al., 2020). Puede ser de tres tipos: la primera y más tradicional en los sistemas educativos consiste en la entrega de material físico o digital que orientan el aprendizaje con la tutoría presencial o por otros canales de comunicación tradicional y para la cual no es indispensable el uso de la tecnología y generalmente se maneja de manera asincrónica. La segunda y más reciente es la modalidad virtual que se opera de manera asincrónica mediante aulas virtuales creadas para compartir la información o recursos educativos en donde el uso de la tecnología y especialmente del internet es fundamental. Finalmente, la educación online que se fundamenta en la interacción sincrónica del docente

y estudiante con la utilización indispensable del uso individual y permanente de la tecnología e internet (Santos Loor et al., 2021). Esta modalidad a distancia, con sus variaciones, fue la de mayor vigencia de manera especial en los momentos más álgidos de la pandemia durante la primera fase del Plan Covid-19.

Semipresencial o híbrida

Combina la educación a distancia con la presencial, se complementan y conjugan en función de las necesidades o actividades a desarrollar. Ofrece autonomía y flexibilidad al estudiante y permite la autoformación a través del uso de la tecnología y el rol docente es de mediador de los aprendizajes (Saavedra Albarrán et al., 2021). Esta modalidad fue parte del retorno progresivo en la mayoría de los casos, correspondiente a la segunda fase.

Se debe destacar que tanto a los estudiantes como a los docentes la pandemia los obligó a trasladarse a una nueva modalidad de estudio y de trabajo y a utilizar las herramientas y recursos tecnológicos que en algunos casos normalmente no utilizaban, desconocían, no manejaban eficientemente o simplemente no tenían. Por consiguiente, la escasa preparación tanto para el cambio de modalidad como para el uso de las nuevas herramientas de trabajo, se convirtieron en grandes desafíos que el docente, el estudiante e incluso los padres de familia tenían que asumir.

Además, la implementación de la modalidad del teletrabajo, develó una serie de carencias que ya existían incluso antes de la pandemia, como es el caso de las grandes brechas de desigualdad tanto en el acceso como en el conocimiento para el uso de las nuevas tecnologías no solamente por parte de los estudiantes sino también de los docentes (Ferrada et al., 2021).

Fundamentos del Plan COVID-19

Como complemento de la descripción del Plan Educativo COVID-19, a continuación, se describirá los fundamentos teóricos, metodológicos y administrativos que lo caracterizan.

Fundamentos del Plan Covid-19	
Teóricos	<p>Según Moreno (2012), toda la propuesta educativa ecuatoriana está basada en el constructivismo como fundamento pedagógico porque busca no sólo el desarrollo individual del estudiante sino también su desarrollo integral como sujeto activo de la transformación del entorno en el que se desenvuelve (Moreno, 2012).</p> <p>En consecuencia, tanto la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) como la Reforma Curricular 2016, contemplan como fin último de la educación nacional la consecución de un aprendizaje significativo que desarrolle en sus estudiantes el saber ser, saber hacer y el saber estar no sólo dentro del sistema educativo sino dentro de la sociedad (Moreno, 2012).</p> <p>Como respuesta inmediata a la pandemia Covid-19, el Ministerio de Educación reformula el currículo vigente, emitido mediante ACUERDO Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A, de 17 de febrero de 2016, en el que se destaca la existencia de aprendizajes imprescindibles y deseables en cada uno de los subniveles de educación, a uno nuevo denominado Currículo Priorizado para la Emergencia, socializado por medio del ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00044-A en el cual se hace énfasis</p>

	<p>en el cumplimiento solamente de los aprendizajes imprescindibles (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020) con las mismas bases filosóficas del constructivismo, no obstante, en el plan Covid-19 se determinaron contenidos que privilegiaron temas de seguridad, y que tendían al control social.</p>
<p>Metodológicos</p>	<p>Los lineamientos emitidos por la autoridad educativa nacional, con el fin de garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y circunstancias, para el efecto emite el Currículo Priorizado para la Emergencia basado en el currículo del 2016 y a su vez dispone la aplicación de metodologías activas centradas en el protagonismo del estudiante y contextualizadas al entorno institucional, cultural, social y de emergencia que se vive en el momento (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020). Es decir, las actividades pedagógicas deben estar centradas en la participación activa del estudiante y en la realidad socioemocional que lo circunda. Por ende, las formas de interacción entre el docente y el estudiante deben estar sujetas a los recursos disponibles.</p> <p>Las metodologías propuestas principalmente fueron: El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida, la gamificación, las fichas pedagógicas; entre otras herramientas disponibles en la web para el trabajo autónomo o dirigido.</p> <p>Se generó la plataforma Teams y se motivó la utilización del texto del estudiante.</p>

<p>Administrativos</p>	<p>Se dispuso la modalidad de Teletrabajo y una de las principales disposiciones era la de garantizar la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo, para lo cual se establecieron una serie de rutas y protocolos enfocados a lograr el objetivo propuesto. Además, los lineamientos contemplan las responsabilidades que todos los actores educativos deben asumir para garantizar el acceso a la educación para todos; así como también, las medidas a tomar tanto a nivel pedagógico, metodológico, psicológico o de salud en los casos que fuere necesario (Ministerio de Educación del Ecuador, 2020).</p> <p>Es necesario resaltar que se asume el teletrabajo, sin dotación de recursos para la actividad laboral. Además, la disposición de 6 horas seguidas de clase, que a decir de Oviedo (2020) resultó más efectiva en los grados iniciales de educación básica y no en los grados superiores ya que el proceso se complejiza.</p> <p>El Ministerio de Educación incorporó jornadas educativas por radio y televisión “Aprender la Tele”, portal educativo: recursos 2.educación.gob.ec, tres franjas de programas educativos, fichas pedagógicas.</p> <p>El teletrabajo se convierte en los meses iniciales, en un mecanismo de presión para los docentes para dar cumplimiento a su labor dentro de la nueva realidad. La organización curricular se mostró como fruto de discursos de poder, no solo porque la modalidad en línea obligó a que se subrayen los mecanismos de disciplinamiento para docentes y estudiantes, con lo cual el ejercicio de poder afloró relaciones, discursos, reglas y</p>
-------------------------------	---

	<p>estándares de verdad desde las más diversas formas. Además, el paso a la modalidad no presencial significó para los docentes inscribirse en procesos de autorregulación que significaron dedicar más horas del día a la actividad laboral.</p>
--	---

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

Enfoque de Investigación

Este estudio de caso se planteó bajo un enfoque cualitativo y fenomenológico porque buscó caracterizar la percepción que los docentes han dado al plan Covid-19 como orientador de su actividad docente en tiempo de pandemia, con la finalidad de describir sus experiencias subjetivas en el ejercicio de la docencia (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 358).

Población y muestra

Los participantes fueron docentes activos del magisterio ecuatoriano, de instituciones fiscales, fiscomisionales, municipales o particulares, desde los niveles inicial hasta bachillerato. La muestra estuvo conformada por 16 docentes de instituciones diferentes. Como criterios de inclusión o selección de los participantes se contempló a todos los docentes activos de los niveles descritos anteriormente con un mínimo de 4 años de experiencia en el magisterio. Se excluyeron a quienes no cumplían con los requisitos enunciados y al personal administrativo (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 387).

El instrumento utilizado para recabar la información fue la observación y la entrevista semiestructurada por ser una técnica que permite la libertad de expresión del entrevistado y que a su vez faculta al investigador la posibilidad de ahondar en la experiencia en función del sentir de cada docente (Tonon de Toscano et al., 2010).

Técnicas e instrumentos de recopilación de la información

El análisis de la información recabada en las entrevistas se desarrolló a través de la triangulación de datos (integración de elementos teóricos, documentos y testimonios) (Díaz-Bravo et al., 2013) con el uso del software Atlas Ti (versión 2022) que permite clasificar,

organizar y analizar gran cantidad de información (Cipollone, 2022). Las categorías se desprenden de las temáticas, ideas, sentimientos o expresiones que se presentaron en las narrativas recogidas (Echeverría G., 2005). Posteriormente las perspectivas de los participantes son recogidas para interpretarlas, relacionarlas y establecer los temas centrales del análisis y entender el fenómeno estudiado y sacar las respectivas conclusiones (Hernández Sampieri et al., 2014, págs. 441-445).

Principios éticos aplicados

Tanto la identidad del entrevistado como sus opiniones al respecto son de absoluta reserva del entrevistador. La información obtenida será analizada en conjunto con los aportes de todos los participantes, teniendo como principio rector un estricto rigor de dependencia a los detalles y opiniones emitidas por cada entrevistado, evitando introducir cualquier sesgo interpretativo por parte del investigador (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 454).

CAPÍTULO III

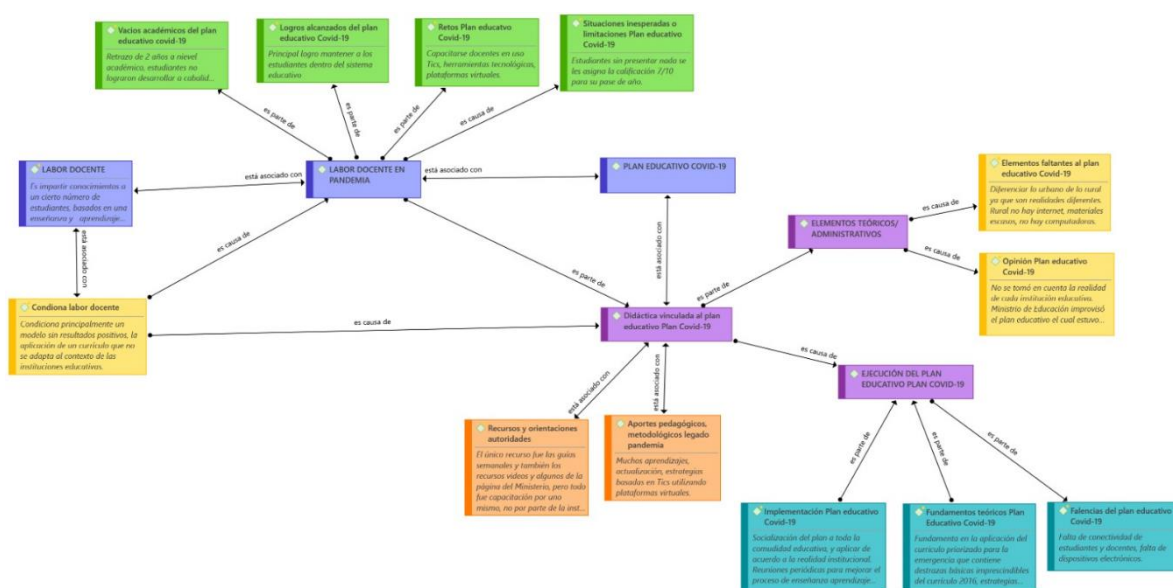
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Red de Observación

La evidencia cualitativa se muestra en la figura 1. toma como base la entrevista semiestructurada realizada a diferentes docentes.

Figura 1

Red semántica observación



Fuente: Elaboración propia

La red semántica de entrevistas se organizó con dos categorías de análisis: Política pública educativa en pandemia y plan Covid-19, las cuales se explican a través de los códigos: elementos teóricos-administrativos y ejecución; y, de las subcategorías didáctica-labor docente en pandemia.

La categoría política pública educativa en pandemia, refiere que ésta, no fue pensada para enfrentar el ejercicio de la educación en la ruralidad, en razón de que desconoció las carencias que presenta este contexto, tales como: ausencia o dificultades de conectividad, acceso a aparatos tecnológicos, disposición de acompañamiento de adultos para el desarrollo de la tarea educativa y el incremento de dificultades económicas en las familias de los estudiantes, así como de docentes. Además, se omitió considerar la realidad de los docentes quienes, en su mayoría no habían desarrollado habilidades en el uso de las TICs; también refieren que, los lineamientos administrativos no fueron apropiados, pues a su decir, prevaleció el control de los docentes, por medio de la conexión a la plataforma del Ministerio de Educación con un horario de trabajo similar al de las jornadas presenciales y la desvalorización del oficio de enseñar expresado en el recorte salarial.

La categoría Plan Covid-19 se explica desde los códigos: administrativos, teóricos y metodológicos, al respecto los actores educativos sienten que hubo una improvisación por parte del Ministerio de Educación al generar un plan educativo que no consideró la realidad de la ruralidad, y discrepan con la decisión administrativa de disponer el pase de año de todos los estudiantes, así, refieren que en muchos casos, estos no lograron desarrollar sus destrezas pero igual fueron promovidos de grado, De otra parte hay quienes puntualizan que los horarios establecidos para el cumplimiento de las labores no fueron adecuados y desestimaron la tensión que generaba la modalidad virtual.

En relación con los elementos teóricos del Plan Covid-19, se reconoce una estructura orientada para desarrollar destrezas básicas imprescindibles del Currículo 2016 y frente a los lineamientos pedagógicos y didácticos del Plan Covid-19. Se sostiene que, fueron socializados a las autoridades institucionales quienes, en muchos casos, no compartieron con los docentes de aula, además refieren que recibieron poco acompañamiento pedagógico, el cual estuvo condicionado por el acceso a internet.

Se recoge los sentidos que los docentes dan al ejercicio del oficio de enseñar, para explicar la categoría didáctica-labor docente en pandemia, y atribuyen la sensación de incertidumbre frente a la suspensión de clases presenciales, inseguridad frente al desarrollo de la tarea, sin mayor acompañamiento pedagógico y didáctico, dolor por vivencias complejas permeadas por el estado de ánimo de los estudiantes, y docentes por adolecer de Covid-19 o por la muerte de familiares cercanos, decepción frente a la desvalorización de padres de familia y frustración al constatar que muchos estudiantes no entraban en la dinámica que se proponía para las clases y los trabajos no fueron realizados con la rigurosidad que se esperaba.

Se resalta que el ejercicio didáctico en pandemia demandó el desarrollo de nuevas experticias, ello obligó a muchos docentes a autoformarse sobre todo en TICs, a consecuencia de lo cual implementaron diferentes estrategias didácticas y recursos como Power Point, Genially, Canva, además reconocen que desde el Ministerio de Educación se generaron algunos recursos como videos y otros que estaban atados al acceso a conectividad inexistente en ciertos entornos.

También refieren que la labor docente estuvo condicionada por el acceso a internet o conectividad de los actores educativos o por la respuesta que dieron los estudiantes, que vivían en zonas con dificultades de conectividad, al trabajo propuesto en las guías pedagógicas distribuidas por los docentes.

Discusión

Frente a la identificación de los elementos teóricos, metodológicos y administrativos que configuran la labor docente en tiempos de pandemia, queda claro que muchos docentes no reconocen elementos teóricos dentro del Plan Covid-19 y ello cuestiona el ejercicio del oficio de enseñar, pues a decir de Alliaud y Antelo (2011) la enseñanza es un acto intencional, que contribuye en la construcción del ser humano y de la sociedad; por tanto, los docentes deben

reconocer los fundamentos teóricos de su práctica, porque sobre estos se construye el modelo de ser humano y de sociedad.

De otra parte, toda base teórica trae consigo, significados sociales como lo plantea Elías (1994), y más cuando sustenta una política pública, desde esta perspectiva, el desconocimiento de la base teórica incide en el desarrollo de una práctica crítica porque no genera ese movimiento dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer que lo plantea. Freire (2006) y Perrenoud (2001) ratifican lo expuesto, al sugerir que el docente debe adoptar dos posturas fundamentales: una práctica reflexiva sobre su ser y quehacer que lo encaminen hacia la construcción de nuevos saberes y una implicación crítica y participativa con el entorno que lo circunda.

El desconocimiento de la base teórica del plan Covid-19 devela la incapacidad de los docentes para establecer una relación entre el plan Covid-19 y el ajuste curricular 2016, del cual se desprende, cuyos fundamentos teóricos están en el Constructivismo y Pedagogía Crítica y se encuentran recogidos en los documentos expedidos por el Ministerio de Educación (2020), por tanto no están fuera del alcance de los docentes, además, es importante no perder de vista que, el constructivismo como referente teórico está presente, desde finales de los años 70 y ha dominado las discusiones pedagógicas en torno a educación y no es menos cierto que, ha estado presente en los procesos de formación de docentes, entonces como bien lo plantea López et al. 2021, se puede indicar que, quienes ejercen profesionalmente el sistema educativo ecuatoriano debieron haber recibido formación con este enfoque.

En referencia a la identificación de elementos metodológicos, los docentes refieren métodos, estrategias y recursos utilizados como sustento del oficio de enseñar en pandemia, pero no los enlazan a teorías de enseñanza, entonces, siguiendo el postulado de Maragliano (1986)

la enseñanza pierde sentido puesto que no se evidencia el modelo de ser humano a construir y la función social que se le atribuya a la escuela.

La ausencia de esta relación deja ver debilidades en el proceso de formación de los docentes, por ello bien plantea Aguerro (2021) que amerita una reprofesionalización, en la que se dé sentido al ejercicio de la didáctica y que podría ser ejecutado, como parte de una política pública educativa, tras el reconocimiento de que es una necesidad emergente (Wilson, 2018; Boneti, 2017; Lobelle Fernández, 2017).

Esta investigación evidencia que los docentes en ejercicio no recibieron procesos de formación TICs aplicadas a la educación, a pesar de que autores como Ferrada (2021) las reconoce como el lenguaje de la modernidad y este no fue el único problema, en el marco de la política pública educativa, pues también se indica que, los lineamientos metodológicos ministeriales, en una primera instancia, no consideraron la realidad de la ruralidad caracterizada por ausencia o dificultades de conectividad, acceso a aparatos tecnológicos, en este sentido Oviedo, 2020 indica que al 2019 solo el 37% de hogares tiene acceso a internet (16% en la zona rural). De esos 37% del total de hogares, solo el 24% tiene computadoras en casa (8 % en la zona rural), además de la disposición de acompañamiento de adultos para el desarrollo de la tarea educativa y el incremento de dificultades económicas en las familias de los estudiantes, así como de docentes, de ahí que los métodos, recursos y estrategias desarrollados por los docentes deben ser vistas como, respuestas personales y emergentes ante el trabajo en una modalidad diferente a la habitual.

Es indudable que, la percepción de soledad de los docentes en el ejercicio de su oficio en pandemia, devela una gestión educativa débil, al respecto Aguerro (2021) reconoce el diálogo entre docentes, como fortalecedor de la práctica, el cual no se impulsó durante el ejercicio docente en la pandemia.

En referencia a las disposiciones administrativas relacionadas con el ejercicio docente durante la pandemia, la investigación revela que no consideraron la realidad de la ruralidad, ni la de los docentes. En referencia a la primera, la investigación devela el reconocimiento de lineamientos administrativos que no consideraron las dificultades de la ruralidad, no sólo en términos de conectividad o acceso a equipos tecnológicos sino aquellos vinculados a lograr el involucramiento de los padres o representantes, y si consideramos que las disposiciones administrativas, son pensadas para ejecutar una política pública, entonces, se puede colegir que, muchas disposiciones se apartan de la misión que tienen las políticas públicas, de ahí que lo expuesto dista de lo estipulado como finalidad. En este sentido, Lahera (2004) nos recuerda que una decisión política debe ser analizada, planificada, ejecutada y evaluada de forma participativa o democrática para dar una respuesta a una necesidad social.

Por otra parte, el teletrabajo dispuesto bajo Acuerdo 2020-00013-A no dimensionó el aporte laboral de los docentes, a decir de Ribeiro et al. (2020), las actividades que se desencadenaron bajo esta modalidad propiciaron la pérdida de autonomía, aumento de gastos, incremento significativo de tiempo destinado a la labor docente que no fue reconocido, peor aún las situaciones personales que los docentes debieron enfrentar. Al respecto, también Oviedo (2020) hace un llamado de atención sobre el tiempo estipulado para las clases, al considerar que seis horas frente a un ordenador es realmente muy agotador.

Finalmente, la decisión tomada de que todos los estudiantes pasen de año y que a decir del Ministerio de Educación (2020) busca compensar la realidad de estudiantes más vulnerables, no ha sido enfrentada de la mejor manera por los docentes, pues para ellos esta decisión termina perjudicando a los estudiantes en la medida en la que arrastran destrezas no desarrolladas.

La investigación devela que la ejecución del Plan Covid-19 tuvo varias aristas, que bien pueden ser entendidas desde las percepciones de los docentes tras la ejecución del plan

Covid-19., que coinciden con lo expuesto por López, et al.(2021) en el sentido de que la modalidad de trabajo a distancia es muy distinta a la presencial y a no dudar, involucra el diseño de la asignatura, pues el manejo de los tiempos es distinto así como la posibilidad de dinamizar los encuentros educativos con la incorporación de estrategias y actividades que promueven mayor involucramiento y colaboración de los estudiantes.

De otra parte, en las entrevistas se rescata que se promovió el uso de las TICs; sin embargo, bien lo manifiestan los autores consultados que, la efectividad del uso está atravesado por el dominio de estas herramientas, condición que a decir de los docentes consultados fue sorteada de forma individual o particular con procesos de autoaprendizaje.

Así también los docentes reconocen que muchos estudiantes no se involucraron en el proceso y si bien no desconocen las situaciones complejas propias de la pandemia, replican sobre la decisión administrativa de universalizar la promoción de grado, pues reconocen poco compromiso estudiantil y de los padres de familia o representantes. Al respecto López et al. (2021) plantea otras condiciones como las habilidades y estrategias de autorregulación que está ligada a la autogestión de tiempos y horario, las cuales son adquiridas en el tiempo. Esto nos lleva a pensar que los estudiantes no desarrollan en el proceso educativo presencial estas habilidades, por tanto, más allá de las situaciones personales que atravesaron en pandemia, la ausencia de autorregulación y autogestión de tiempos y horarios incidió en el nivel de compromiso que los docentes reconocen.

Los docentes también perciben que, en pandemia, enfrentaron un trabajo excesivo, particularidad que también es reconocida por los autores consultados quienes afirman que a la planificación de las diversas sesiones se sumó el soporte trabajado con las TICs; y en la experiencia de estos docentes, se adiciona todo el esfuerzo para llegar con educación a los sectores vulnerados ante la ausencia de conectividad.

A modo de cierre, conviene destacar que, los docentes respondieron de forma reactiva a la realidad que debieron enfrentar, y sin duda desde el ejercicio de su oficio acompañaron el proceso difícil de sus estudiantes; entonces, es oportuno por citar Alliaud y Antelo (2009) quienes hablan de que el papel del docente no sólo es de instruir o enseñar sino que también de transformar la vida del estudiante convirtiéndolo en un protagonista de los cambios que necesita la sociedad, y resaltamos que en este intento es importante que el docente conozca el referente teórico que le da sentido a lo que hace en el aula y en ese mismo sentido Quintar (2021) habla del reto que tiene el docente de resignificar su práctica desde la posibilidad de asumir una postura epistémica, cuya condición es reconocer el fundamento teórico del currículo.

Conclusiones

1. La mayoría de docentes no tiene claridad sobre los fundamentos teóricos del Plan Educativo Covid-19. Los motivos que se develan son por una parte la falta de socialización efectiva del Plan y la no formación y preparación del personal docente con las herramientas pedagógicas y técnicas necesarias para responder a la emergencia.
2. En cuanto a la metodología propuesta para la implementación del Plan Covid-19, se determina que gran parte de los docentes no tenían como práctica frecuente el uso de metodologías activas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo cual las ejecutaron en función de sus escasos conocimientos o simplemente adaptaron las formas tradicionales a la educación en pandemia.
3. En el aspecto administrativo, los lineamientos generales tenían diferentes enfoques de socialización e implementación, por ende, se evidenciaba una variedad de directrices de cumplimiento desde la exigencia de horarios de atención ininterrumpida a otros de menor intensidad. Todas las tareas encomendadas a los docentes tanto en el ámbito pedagógico como administrativo dependían de la percepción de las autoridades institucionales, distritales, zonales o nacionales.

4. Dentro del ámbito pedagógico, se insistía en garantizar la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo por encima del aprovechamiento académico; lo cual, desembocó en un marcado desfase de aprovechamiento de los aprendizajes que se extendió a todos los niveles educativos y que aún se prolongan hasta la actualidad.
5. Resulta indispensable la actualización permanente de conocimientos por parte de los docentes en función de las nuevas pedagogías y herramientas que están a disposición para enfrentar a los nuevos desafíos de la educación actual en el contexto que lo requiera.
6. La innovación pedagógica de los aprendizajes se hace indispensable en la mayoría de instituciones de los encuestados, la misma que posibilite ir formando hábitos de mayor creatividad y autonomía tanto en el oficio docente como en la educación del estudiantado que permita adaptarse a los diferentes escenarios que puedan presentarse en el futuro.

Recomendaciones

1. Ampliar el estudio a un número mayor de docentes y sectorizarlo, de ser posible, por zonas administrativas y por subniveles de educación, para poder contar con mayor certeza en la percepción que los docentes tienen del Plan Educativo Covid-19 y la eficacia del mismo.
2. Introducirse en otros campos del oficio docente que no se han destacado dentro del estudio, tales como la influencia emocional tanto a nivel personal, familiar y social que pudo generarse a partir de la ejecución del Plan Educativo Covid-19.
3. Socializar el presente estudio como una pequeña muestra de los desafíos que supuso la implementación del Plan en mención y, las necesidades que existen dentro de la formación docente para superar situaciones inesperadas que se presentan y pudieren presentarse en el futuro.

REFERENCIAS

- Abreu Pérez, M. R., Gómez Tejeda, J. J., & Dieguez Guach, R. A. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(2), 1–15.
- Aguerrondo, Inés. Docente frente a la sociedad del conocimiento: elementos para una redefinición de su identidad profesional. In: SEMINARIO IDENTIDAD PROFESIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE EN VENEZUELA Y AMÉRICA LATINA, 2000.
- Asamblea Nacional, E. (2008). Constitución de la República del Ecuador. In *Asamblea Nacional del Ecuador*. <https://doi.org/10.15581/010.32.49-81>
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse a La Docencia. Los Gajes Del Oficio De Enseñar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 89-100
- Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación* (Morata (ed.)).
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Santillana.
- Bermúdez Morris, R., & Pérez Martín, L. (2010). *Modelo de los procesos formativos en el primer año del Curso Regular Diurno de las especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación*. La Habana: Universidad de Ciencias Pedagógicas Héctor A. Pineda Zaldívar.
- Berstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, Investigación y crítica*. (Morata (ed.); Sexta.).

- Birgin, A., & Dussel, I. (2000). Rol y trabajo docente. *Formación Docente. Aportes Para El Debate Curricular. Trayecto de Formación General*, 30.
- Boneti, L. (2017). Políticas públicas por dentro. In *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)* (1st ed.).
- Camilione Alicia (2007) El saber didáctico
- Caribbean, U. O. S. and R. B. for E. in L. A. and the. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* (U. O. S. and R. B. for E. in L. A. and the Caribbean (ed.)).
- Casablanca, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. In H. Sevilla, F. Tarasow, & L. Marisol (Eds.), *Educación en la era digital. Docencia, tecnología y aprendizaje* (1st ed., pp. 17–34). Pandora.
http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar_en_la_era_digital.pdf
- Cedeño, M., Pico, L., Palacios, L., & Niemes, P. (2021). La efectividad de la educación virtual frente a la pandemia en Ecuador. *Dominio de Las Ciencias*, 7, 959–967.
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1839>
- Chávez Rodríguez, J. A., Suárez Lorenzo, A., & Daniel, P. G. L. (2005). *Acercamiento necesario a la pedagogía general* (P. y Educación (ed.)).
- Chimier, C., Tournier, B., Childress, D., & Raudonyte, L. (2019). *Reformas de la carrera docente : aprender de la experiencia* (UNESCO (ed.)).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375605?1=null&queryId=c96cac0d-5556-49c3-9d6d-2df2a9eb65dc>

Cipollone, M. D. (2022, 3 2). Atlas.ti como recurso metodológico en investigación educativa. *uario Digital De Investigación Educativa*, 1(5).

<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/5280>

Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 11(282), 203–231.

Coronel, T. (2021). De las pizarras a las pantallas, un reto docente en Ecuador. *MAMAKUNA*, 16, 48–55.

Davini, M. C. (2015). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final* (I. N. de F. Docente (ed.); 1st ed.). Ministerio de Educación de la Nación.

Díaz Quero, V. (2006). Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico. *Laurus, Revista de Educación*, 12, 88–103. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución The Institution's Decline and Mutations Le déclin et les mutations de l'institution. *Revista de Antropología Social*.

Echeverría G., G. (2005). Apuntes Docentes de METODOLOGIA DE INVESTIGACION ANALISIS CUALITATIVO POR CATEGORÍAS. *Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Psicología.*, 1, 1–38.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35683961/ANALISISCUALITATIVO_G_ECHEVERRIA_1-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1636043342&Signature=MMqwJqdPuxld6f-s4x~nHMQpou6YKcEm0ysifSICJL04QcrGPbDabZpxQuY7vQap3xxBD4kFULKMTPr-eyXEtCy4CjW0wdKdMEuE93O~x5H~QOhKpTnOft42~

Elías, N. (1994). *Teoría del Símbolo. Un Ensayo de Antropología Cultural* (Península (ed.); 62nd ed.).

- Ferrada, V., Gonzáles, N., Ibarra, M., Ried, A., Vergara, D., & Castillo, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 6, 144–168.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio [a] (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes. S. XII. México
- Freire, P. (2005). *Pedagogia del Oprimido* (55th ed.). Siglo XXI editores S.A.
<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana De Educacion*, 37(5), 1–10.
- Habermas, J. (2015). *Mundo de la vida, política y religión*. <http://www.trotta.es/libros/mundo-de-la-vida-politica-y-religion/9788498795905>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. In S. A. D. C. V. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES (Ed.), *Medwave* (Sexta, Vol. 21). Mc GRAW HILL-Educati. <https://doi.org/10.5867/medwave.2021.05.8210>
- Lahera, E. (2004). Política Y POLÍTICAS PÚBLICAS. In *Serie. Políticas Sociales* (Vol. 16, Issue 34). CEPAL. Naciones Unidas. https://doi.org/10.26512/ser_social.v16i34.13390
- Lalangui Pereira, J. H., Ramón Pineda, M. A., & Espinoza Freire, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30–35.
- Lobelle Fernández, G. (2017). Políticas públicas sociales: apuntes y reflexiones. *ALCANCE*, 6.

Louzano, P., & Miranda Moriconi, G. (2015). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. *Cadernos Cenpec | Nova Série*, 4(2).

<https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.287>

Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización* (Morata (ed.)).

Maragliano, R., & Vertecchi, B. (1986). Teoría da Didáctica Escola da Massa e Reforma. In C. Editora (Ed.), *En AA.VV. Teoría da Didáctica*. San Pablo.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de Inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/198053144322>

Ministerio de Educación. (2020a). *ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00014-A*.

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/04/MINEDUC-MINEDUC-2020-00014-A.pdf>

Ministerio de Educación. (2020b). *Plan Educativo COVID 19 – Ministerio de Educación*.

Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/>

Ministerio de Educación, E. (2020c). *Recursos Educativos*. Ministerio de Educacion de Ecuador.

<https://recursos2.educacion.gob.ec/>

Ministerio de Salud Pública. (2022). *Informes de Situación Infografías COVID-19*. Ecuador.

<https://www.salud.gob.ec/informes-de-situacion-sitrep-e-infografias-covid-19-desde-26-07-2021/>

Ministerio de Educación, E. (2021). *Plan de Continuidad Educativa. Aprendemos juntos y nos*

cuidamos. Ministerio de Educacion,Ecuador. <https://educacion.gob.ec/plan-de-continuidad-educativa/>

- Morin, E., & Vallejo Gómez, M.-T. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (la C. y la C. (UNESCO) Organización de las Naciones Unidas para la Educación (ed.)). UNESCO.
- Norbert, E. (1994). *Conocimiento y poder*.
- Ojeda-Chimborazo, M. C., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J. C., & Narváez-Zurita, C. I. (2020). Tecnologías emergentes: Una experiencia de formación docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 161. <https://doi.org/10.35381/R.K.V5I1.777>
- Ortiz Manrique, E. (2017). Una mirada crítica sobre la tarea docente. *Vinculando*, 1–5. <https://vinculando.org/educacion/mirada-critica-tarea-docente.html>
- Oviedo, A. (2020). La educación en tiempos del COVID-19. *La Educación En Tiempos Del COVID-19*. <https://bit.ly/3bhzD14>
- Páez Martínez, R. M., Rondón Herrera, G. M., & Trejo Catalán, J. H. (2018). *Formación docente y pensamieto crítico en Paulo Freire* (C. L. de C. S. (CLACSO) (ed.); Primera).
- Perez Gómez, A. (1995). La escuela encrucijada de culturas. *Revista Investigación En La Escuela*, 26, 7–24. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/11441/59647>
- Perez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (E. Morata (ed.)).
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa (Santiago -Chile)*, 3, 503–523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf
- PopKewitz, T. (1997). La producción de la razón y el poder: Historia del currículo y tradiciones intelectuales. *Journal of Curriculum Studies*, 2(29), 131–164. <https://doi.org/10.1080/002202797184107>

- Popkewitz, T., & Monarca, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y estudios educativos con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad.*, 7(1), 168–195.
- Quintar, E. (2005). LA ESPERANZA COMO PRÁCTICA. LA PRÁCTICA COMO ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE FUTURO. *Revista Interamericana de Educación de Adultos.*, 27(2), 250–253.
- Quintar, E. (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, 26(1), 79–94. <https://doi.org/10.25074/07195532.26.2149>
- Ribeiro, Beatriz Maria Dos Santos Santiago, Scorsolini-Comin, Fabio, & Dalri, Rita de Cassia de Marchi Barcellos. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. Epub 25 de enero de 2021. Recuperado en 27 de febrero de 2023, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós.
- Saavedra Albarrán, E., Mateos Fuentes, A., Hernández Cervantes, W. A., & Contreras Ibañez, O. F. (2021). Modalidades educativas: convergencias y disidencias en tiempos de la covid-19. *Revista Reencuentro: Educación y COVID*. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1034>
- Santos Loor, C., Vélez Loor, J., Aguilera Meza, C., & Bowen Rivera, A. (2021). La Educación Ecuatoriana vs la Pandemia del Covid-19. *Revista Científica Dominio de Las Ciencias*, 7. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1785>
- Santos Solórzano, R., González Flores, P., & Sánchez Mendiola, M. (2022). *Glosario de Innovación Educativa (Primera)*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Santos, V., Villanueva, I., Rivera, E., & Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(3).

<https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.352>

Soto Molina J. E. (2016): Fundamentos epistemológicos y cognitivos de las investigaciones sociales y humanas. *Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información CEDOTIC.*, 1(1)

Tonon de Toscano, G., Alvarado Salgado, S. V., Ospina Serna, H. F., Lucero, P. I., Botero Gómez, P., Teresa, L. C. M., & Fabris, F. A. (2010). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Universidad Nacional de La Matanza-Prometeo*, 8(1).
http://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/libro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf

Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, 4(47).

<https://doi.org/10.17227/01203916.5512>

UNESCO. (2022). *Informe de seguimiento de la Educación en el mundo. Los actores no estatales en la educación. ¿Quién elige? ¿Quién pierde? 2021/2022* (UNESCO (ed.); Primera).

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(22), 185–206.

<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 5–21.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

Vargas Arévalo, C. (2007). Análisis De Las Políticas Públicas. *Perspectivas*, 19, 127–136.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453011>

Vargas Flores, L. M. (2019). La formación docente. *La Formación Docente. En Congreso*

Iberoamericano de Educación, Metas 2021, 1–19. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k1g>

Viñals Blanco, A., & Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista*

Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 30(2), 103–114.

<file:///D:/Usuario/Desktop/MAESTRÍA EN DESARROLLO DEL>

<PENSAMIENTO/PROYECTO DE TESIS/EIRoIDelDocenteEnLaEraDigital-5670199.pdf>

Wilson, J. (2018). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? *IN IURE*, 2.

https://www.elcolombiano.com/historico/que_son_y_para_que_sirven_las_interventorias

[-IAEC_147294](#)

ANEXOS

Anexo A: Entrevista**Datos informativos**

- a. Nombre.
- b. Título académico.
- c. Tiempo de ejercicio de la docencia.
- d. Cargo y área de ejercicio docente.

Preguntas de Análisis

1. ¿Durante la Pandemia desde qué lugar ejerció su trabajo docente?
2. ¿Cuáles fueron los principales retos que se le presentaron durante la pandemia en relación al ejercicio docente?
3. ¿Qué modalidad o modalidades utilizó para impartir sus clases durante la pandemia?
 - Fichas o folletos orientadores del aprendizaje.
 - Clases online sincrónicas.
 - Clases asincrónicas con materiales de refuerzo.
4. ¿Qué es el Plan educativo Covid-19?
5. ¿Cuál es su percepción sobre el Plan educativo Covid-19, propuesto por el Ministerio de Educación para la continuidad educativa?
6. ¿Logró conocer y aplicar todos los recursos que contiene el Plan Educativo Covid-19? Explique su respuesta
7. De los recursos propuestos por el ministerio de Educación en el Plan Covid-19 ¿Cuáles más utilizó y por qué?
8. ¿Cuáles fueron los principales aportes del Plan Covid 19?

9. ¿Cuáles fueron las principales dificultades que experimentó para aplicar el Plan Educativo COvid-19?
10. ¿Ud. Contaba con los conocimientos y herramientas necesarias para aplicar el Plan COvid-19? Explique su respuesta.
11. ¿Ud. Recibió formación académica que le permitió aplicar el Plan Covid-19 y de quién?
12. ¿Cuáles fueron las principales dificultades que experimentó en el ejercicio docente y cómo las enfrentó?
13. ¿Ud. Contaba con los conocimientos necesarios para cumplir su tarea en una enseñanza remota? Explique su respuesta.
14. ¿Las autoridades educativas le ofrecieron los recursos necesarios para poder desempeñar su trabajo de forma eficiente?
15. ¿Cuál es la percepción que tiene sobre su labor en pandemia por parte de los padres de familia?
16. ¿Qué es la labor docente?
17. ¿Qué condiciona la labor docente?
18. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos existentes en el Plan Covid 19?