

DEBATES

DE JUSTICIA
EDUCACIONAL

LA CRISIS COVID-19: OPORTUNIDADES PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DIGITALES

J. Enrique Hinostrroza (Instituto de Informática Educativa; Universidad de La Frontera)
Laura Luna (Campus Villarrica; Pontificia Universidad Católica de Chile)
Magdalena Claro (Facultad de Educación; Pontificia Universidad Católica de Chile)
Christian Labbé (Instituto de Informática Educativa; Universidad de La Frontera)
Carolina Matamala (Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades; Universidad de La Frontera)
Catalina Mellado (Instituto de Informática Educativa; Universidad de La Frontera)

INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria producto del SARS-COV2 sigue impactando de manera significativa todos los ámbitos de la sociedad y en particular la educación. Los resultados de las dos encuestas realizadas en el 2020 a los Ministerios de Educación de 120 países indican que, en promedio, los estudiantes perdieron un cuarto del año escolar (UNESCO, 2020b). En Chile, cerca del 90% de los estudiantes de 3° y 4° medio declaran que el periodo que no asistieron al colegio los afectó negativamente en su aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2021). Asimismo varias agencias internacionales estiman bajas significativas en los índices de retención escolar y otras variables educacionales, especialmente entre los grupos más vulnerables (McKinsey, 2020; UNESCO, 2020b; World Bank, 2020).

Ante esta crítica situación, tanto desde la academia como desde organismos internacionales, se han impulsado soluciones basadas en modelos de educación a distancia o semi-presenciales. En concreto, los países han optado por soluciones basadas en plataformas digitales, programas de televisión y/o radio y el envío de material impreso a los estudiantes (UNESCO, 2020b) para implementar lo que se ha llamado “educación remota de emergencia” (Ewing & Cooper, 2021). De facto, el uso de tecnologías digitales ha tenido un rol central tanto para dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el confinamiento, como para facilitar el proceso gradual de retorno a las escuelas (OECD, 2020; UNESCO, 2020a; Williamson et al., 2020).

En Chile también se han impulsado medidas para enfrentar la crisis que se han centrado en implementar estrategias de educación remota para dar continuidad a los procesos educativos. En particular, el Ministerio de Educación, junto con realizar una priorización curricular, ha puesto a disposición de las comunidades escolares, materiales y estrategias de

implementación orientadas a los equipos directivos, docentes, apoderados y estudiantes (Mineduc, 2020b). Datos recogidos por distintos grupos de investigación e instituciones del país (ver: Educación 2020, 2020; Elige Educar, 2020; Fundación Chile, 2020; Hinostrroza et al., 2020), muestran que, si bien en las etapas iniciales el modo preponderante de enseñanza fue el envío de guías y materiales a través de medios físicos para que las y los estudiantes aprendan en sus hogares, a partir de la segunda mitad del 2020, el uso de las tecnologías digitales para la enseñanza remota se ha incrementado ampliamente

Al respecto, datos del Ministerio de Educación indican que en Agosto del 2020 un 40% de los estudiantes estaban participando de alguna de las modalidades de educación a distancia (Mineduc, 2020a). Sin embargo, encuestas posteriores muestran que se logró mantener contacto con algo más del 75% de las y los estudiantes utilizando algún medio digital (Montecinos et al., 2020). Las principales herramientas y recursos utilizados por los y las docentes para enviar los materiales y entregar orientaciones a sus estudiantes, fueron el chat (entre 65% y 68%) y el correo electrónico (entre el 53% y 64%) (Hinostrroza et al., 2020). En cambio, las redes sociales y herramientas de video conferencia fueron utilizadas por menos del 35% o 25% (Fundación Chile, 2020; Hinostrroza et al., 2020). En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas, estas se basaron principalmente en la entrega de contenidos, guías de trabajo con tareas y actividades para los estudiantes (sobre el 80% de las y los docentes reportó hacerlo) y sólo un 11% de las y los docentes mencionó desarrollar estrategias de enseñanza interactiva como por ejemplo, trabajo colaborativo (Hinostrroza et al., 2020). Similar a lo que ocurrió en otros países (Ewing & Cooper, 2021; Howard et al., 2020), los docentes chilenos no estaban preparados para enseñar de manera remota.

Este contexto plantea desafíos de diferente orden. Por un lado, se hace urgente disminuir la brecha digital, y por el otro, es imperativo apoyar tanto a docentes como estudiantes en cómo implementar procesos de enseñanza-aprendizaje de manera remota a través del uso efectivo de tecnologías digitales, de tal forma de mitigar la pérdida de aprendizajes, especialmente de aquellos más vulnerables (UNESCO, 2020b).

MÉTODO

En el marco de este segundo desafío, y con el objetivo de comprender las necesidades y oportunidades que se presentan en este nuevo escenario para el aprendizaje remoto, el estudio Inclusión Digital Escolar, desarrolló una investigación cualitativa en base a entrevistas a un grupo de ocho estudiantes de tercero y cuarto medio de la región de La Araucanía realizadas el año 2019, antes de la crisis sanitaria, las cuales fueron complementadas con nuevas entrevistas realizadas a los mismos estudiantes el año 2020 durante la etapa de confinamiento. En las entrevistas realizadas tanto el 2019 como el 2020 se les consultó por sus prácticas cotidianas y escolares con tecnología digital. En línea con lo que plantean aproximaciones antropológicas y socioculturales al estudio del aprendizaje por medio de la tecnología digital, nos parece fundamental mirar las prácticas digitales de las y los jóvenes más allá del contexto escolar puesto que estas se configuran como una forma central de participación en la sociedad y también de agencia (Bordignon et al., 2020; Valdivia et al., 2019). Por otra parte, como plantean Bordignon et al. (2020), el estudio de las estrategias de aprendizaje desplegadas por las y los estudiantes en un contexto de educación no formal, puede entregar insumos relevantes a la hora de diseñar dispositivos y recursos en el ámbito de la educación formal.

En este marco, el análisis de las entrevistas antes y durante la pandemia se centró en las siguientes categorías: (i) las percepciones y experiencias de los y las estudiantes en procesos de aprendizaje; (ii) las prácticas digitales para el aprendizaje escolar o formal y (iii) los usos de la tecnología digital para el aprendizaje informal.

A continuación, se presentan los principales resultados que permiten identificar algunas diferencias en el rol de las tecnologías digitales antes y durante el tiempo de confinamiento y educación remota. Estos cambios no solo dicen relación con el nuevo formato de enseñanza-aprendizaje adoptado por los establecimientos educacionales, sino también, con nuevas maneras de aprovechar las tecnologías digitales para aprender de manera autónoma, muchas veces para fines no escolares. A partir de dichos resultados se plantea un conjunto de recomendaciones para la implementación de procesos de enseñanza digital más efectivos, tanto en contexto de confinamiento como en situaciones de presencialidad.

RESULTADOS

En **primer lugar**, los y las estudiantes entrevistados, que residen en sectores urbanos con acceso a buena conexión a Internet, reportan haber participado de clases síncronas por medio de videoconferencias durante la pandemia. Al respecto, las y los participantes las describen como fundamentalmente centradas en el habla del profesor quien *“pasa la materia”* ante un número

reducido de estudiantes que en su mayoría se mantienen con las cámaras apagadas. Por lo general, no reportan el uso de aplicaciones para hacer clases más interactivas y participativas. Su experiencia de clases síncronas es relatada como poco motivante y que no favorece sus aprendizajes. Más específicamente, algunos entrevistados, mencionaron que *“es tedioso y repetitivo, siempre lo mismo”* y un estudiante, pese a su familiaridad con las tecnologías digitales, menciona que la clase por medio de la plataforma virtual *“no parece real”*, *“no es en serio”* y que extraña que el profesor se le acerque y lo incentive a trabajar, como suele ocurrir en las clases presenciales. Esta falta de motivación para participar de las clases virtuales es un tema relevado también en otros países (Ewing & Cooper, 2021; Fiş Erümit, 2020; Palau et al., 2021; Yates et al., 2020), así como la falta de concentración y compromiso con las actividades remotas (Delcker & lfenthaler, 2020; Ewing & Cooper, 2021). Es importante mencionar que antes de la pandemia, los estudiantes entrevistados no manifestaron haber participado de clases síncronas por medio de videoconferencias.

En **segundo lugar**, respecto a las prácticas digitales de los estudiantes para el aprendizaje escolar, el análisis de las entrevistas realizadas antes y durante la pandemia muestra el nuevo rol que adquieren las tecnologías digitales para el aprendizaje académico autónomo. En los relatos de las y los estudiantes antes de la crisis, se pudo constatar que las tecnologías digitales eran utilizadas fundamentalmente como complemento para estudiar y apoyar las tareas escolares, ya que les permitía acceder a nuevos contenidos que ampliaban lo visto en clases, incorporar nuevos recursos, y coordinar y compartir las tareas y respuestas con las y los compañeras/os. Sin embargo, en las entrevistas durante la pandemia las y los estudiantes mencionan que utilizan videos u otros recursos digitales para aprender, en reemplazo a las explicaciones de sus profesores, mencionando que lo hacen *“mejor que el profesor”*.

En una línea similar, el mayor tiempo de autonomía ha sido positivo para algunos de los estudiantes. Una de ellas explica que *“ahora tiene más tiempo para estudiar sola”* y que eso le ha permitido *“entender mejor”* una materia como matemática que antes no le gustaba, porque no la entendía. Este resultado es consistente con lo que se reporta en el estudio de Yates et al. (2020), donde los y las estudiantes aprecian especialmente la oportunidad que ofrece la situación de pandemia para poder aprender por su cuenta. En nuestro caso, esta posibilidad asociada con la mayor exposición a internet y la reducción del horario de clases, les permitió descubrir, comprender y apreciar contenidos que antes de la crisis eran lejanos y confusos.

Sin embargo, algunos de los y las estudiantes entrevistados también reportan haberse sentido algo desorientados en un principio en el nuevo formato de trabajo escolar, lo que sugiere también la necesidad de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de *“autogestión”* de su aprendizaje.

En **tercer lugar**, sobre prácticas digitales para el aprendizaje informal, se encuentra que al disponer de más tiempo independiente (no ocupado por los horarios de clase que *“se redujeron mucho”*, según algunas de las personas entrevistadas), unido a la condición de confinamiento, llevó a los y las estudiantes a explorar recursos digitales para fines de ocio y desarrollo personal. Si bien antes de la pandemia algunos/as estudiantes entrevistados/as mencionaron que buscaban recursos en internet para

potenciar sus hobbies, en este nuevo escenario algunos/as relataron que comenzaron a leer más, buscando libros en Internet, mientras otros/as empezaron a descubrir y cultivar nuevos intereses personales gracias a la oferta de recursos digitales.

Comparando las herramientas digitales utilizadas antes y durante la pandemia, no se reporta el uso de aplicaciones nuevas, pero sí es posible constatar que le otorgan nuevos sentidos o intencionalidades al uso de las tecnologías digitales, así como un nuevo aprecio hacia un recurso que *“ayuda a conocer, a ampliar la mente y descubrir lo que a uno le gusta como por ejemplo el rap”*, como declara un estudiante.

A modo de síntesis, por una parte, los resultados dan cuenta de la percepción poco motivante de las clases remotas, lo que plantea el desafío de desarrollar estrategias de enseñanza remota que generen motivación y compromiso durante las clases sincrónicas. Por otra, las prácticas digitales de los y las estudiantes orientadas a explorar y profundizar autónomamente en temáticas de interés, tanto académicas como personales, se han incrementado de forma importante, creando oportunidades para fortalecer los aprendizajes escolares aprovechando la motivación de los y las estudiantes para desarrollar sus propios intereses usando las tecnologías digitales.

RECOMENDACIONES

La comparación de los resultados de las entrevistas realizadas a un grupo de estudiantes de enseñanza media antes y durante la pandemia pone de manifiesto la necesidad de asegurar la motivación e interés por aprender de los estudiantes en estas condiciones, incluyendo las dimensiones afectivas, conductuales y cognitivas. Esto en atención al hecho que nos encontramos en una situación de enseñanza remota impuesta por la pandemia COVID-19, como una respuesta de emergencia (Ewing & Cooper, 2021) que requiere de un diseño pedagógico que va más allá de la variedad de modelos de educación a distancia disponibles (ver: Evans & Haughey, 2014; Means et al., 2014; Moore, 1993). Por otra parte, los resultados de nuestro estudio ofrecen interesantes insumos para comprender mejor cómo abordar el nuevo escenario de educación remota o híbrida que se abre a partir de la pandemia y se proyecta más allá de la misma. Los estudios en el campo de la educación a distancia sincrónica de las últimas décadas, junto con el análisis de la experiencia reciente desarrollada en tiempos de Covid, nos permiten hacer tres recomendaciones que se sustentan en los tres principales hallazgos de nuestro estudio.

En primer lugar, **es fundamental reforzar la capacidad de lograr “presencia” del docente, así como el “compromiso” de los y las estudiantes durante las clases sincrónicas.** En este sentido, tal como mencionan Howard et al. (2020), los aspectos clave son: asegurar una comunicación activa (Greenhow et al., 2020), proveer retroalimentación y fomentar la interacción entre estudiantes (Darling-Hammond et al., 2020). En cuanto al diseño de las clases, Borup et al. (2014) proponen organizar lecciones en segmentos cortos con instrucciones simples que permitan a

los estudiantes aprender en etapas y establecer fechas límite concretas que se comuniquen claramente a los estudiantes y sus apoderados. El marco propuesto por Borup et al. (2014) resulta interesante, ya que se focaliza en potenciar el “compromiso” de los estudiantes (*engagement*), a través de la interacción con sus pares, docentes y apoderados. Asimismo, otros autores enfatizan la incorporación de aplicaciones y actividades que logren el “enganche” de los estudiantes ya que en una clase tradicional, el/la docente gestiona la clase con su presencia física, en cambio en el ambiente virtual necesita coordinar aspectos pedagógicos y tecnológicos para crear presencia (O'Brien & Fuller, 2018). Para ello, se recomienda considerar secuencias de aprendizaje, potenciando las posibilidades de interacción y retroalimentación en los momentos sincrónicos y la revisión autónoma de contenidos (guías, foros, cápsulas de videos, trabajos grupales, entre otros) en los momentos asincrónicos (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020). Complementariamente, Darling-Hammond et al. (2020) recomiendan fomentar la elección y control del aprendizaje por parte de los estudiantes ofreciendo múltiples formatos de contenidos y una variedad de tareas para elegir. Respecto de los apoderados, enfatizan la necesidad de que ellos puedan monitorear el avance de los estudiantes a través de la información que envían los docentes, motivarlos y en lo posible, incorporarlos en el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje. Por último, es necesario relevar el rol de los pares, tanto como un factor de motivación como de apoyo del aprendizaje a través de tutorías y la colaboración informal.

En segundo lugar, **es necesario favorecer el trabajo autónomo de los y las estudiantes** en dos sentidos. Por un lado, potenciando y guiando las estrategias de auto-regulación de los estudiantes (Carter Jr et al., 2020; Rasheed et al., 2020). Para esto, resulta clave que el/la docente diseñe y comunique las actividades de aprendizaje esperadas y entregue herramientas que apoyen la auto-regulación, como hacer un plan formal para organizarse (Borup et al., 2014; Darling-Hammond et al., 2020). Otra estrategia es organizar trabajos en grupos pequeños durante las sesiones sincrónicas, para luego compartir lo aprendido (Shamir-Inbal & Blau, 2021). Por otro lado, brindando elementos para la auto-regulación en el uso de tecnologías digitales ya que, aún siendo usuarios frecuentes de tecnología, los y las estudiantes necesitan que el o la docente entregue criterios para establecer la calidad y foco del uso de los recursos digitales, y se asegure que las y los estudiantes cuenten con las competencias digitales necesarias (Ewing & Cooper, 2021) para hacer un uso más efectivo de las plataformas virtuales (Fiş Erümit, 2020).

En tercer lugar, considerando los resultados relacionados con el interés de los estudiantes por profundizar en aprendizajes informales en condiciones de pandemia, **recomendamos planificar actividades que enfatizen y aprovechen el aprendizaje situado** (Brown et al., 1989), fomentando la articulación entre los aprendizajes académicos o formales y aprendizajes cotidianos o informales (Erstad, 2012). Por ejemplo, aprovechando Internet como espacio de indagación (Coiro et al., 2016), vinculando los objetivos del currículum con temas diversos que respondan a las motivaciones e intereses de las y los estudiantes, apoyando con esto también a su bienestar socio-emocional (Yates et al., 2020).

Para concluir, queremos señalar que, especialmente ante los desafíos

5 Al final de este documento se listan los tratados y convenciones internacionales ratificadas y vigentes, que garantizan el derecho a la educación en Chile.

6 Para análisis exhaustivos de cómo se garantizaba el derecho a la educación previo a la implementación de la última reforma educativa (2014-2017), ver: López, 2014; Muñoz, 2013; Salgado Muñoz, 2017.

educacionales puestos por la emergencia provocada por la pandemia y frente a un escenario de enseñanza remota o mixta que se proyecta más allá de la emergencia, resulta clara la necesidad de ampliar y profundizar la investigación en las prácticas digitales estudiantiles, no solo para identificar vacíos y necesidades en las estrategias de enseñanza sino también

para levantar las oportunidades que se abren para generar aprendizajes más significativos aprovechando el uso de las plataformas virtuales y las competencias digitales de los y las estudiantes.

REFERENCIAS

- **Agencia de Calidad de la Educación. (2021).** *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021*. Retrieved Junio, 1 from https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/05/PresentacionDIA_26mayo.pdf
- **Bordignon, F., Daza, D., Di Próspero, C., Dughera, L., & Peirone, F. (2020).** Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE – UNPAZ - UNSAM. *Journal of Technology and Teacher Education*, 29(53), 9-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403064166003>
- **Borup, J., West, R. E., Graham, C. R., & Davies, R. S. (2014).** The adolescent community of engagement framework: A lens for research on K-12 online learning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(1), 107-129. <http://www.editlib.org/p/112371>
- **Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989).** Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*(January-February), 32-42.
- **Carter Jr, R. A., Rice, M., Yang, S., & Jackson, H. A. (2020).** Self-regulated learning in online learning environments: strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321-329. <https://doi.org/10.1108/ils-04-2020-0114>
- **Coiro, J., Castek, J., & Quinn, D. J. (2016).** Personal Inquiry and online research: Connecting learners in ways that matter. *The Reading Teacher*, 69(5), 483-492. <https://doi.org/10.1002/trtr.1450>
- **Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (2020).** *Restarting and Reinventing School: Learning in the time of COVID and beyond*. Learning Policy Institute. <http://learningpolicyinstitute.org/product/restarting-reinventing-school-covid>
- **Delcker, J., & Ifenthaler, D. (2020).** Teachers' perspective on school development at German vocational schools during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1857826>
- **Educación 2020. (2020).** *#estamosconectados*. Retrieved May from <http://www.educacion2020.cl/encuestas/estamosconectados/>
- **Elige Educar. (2020).** *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia*. Retrieved May from <https://eligeeducar.cl/profesores-considera-bienestar-los-estudiantes-lo-mas-importante-tiempos-pandemia>
- **Erstad, O. (2012).** The learning lives of digital youth—beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25-43. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577940>
- **Evans, T. D., & Haughey, M. (2014).** Online distance education models and research Implications. In O. Zawacki-Richter & T. Anderson (Eds.), *Online Distance Education: Towards a Research Agenda* (pp. 131-149). AU Press.
- **Ewing, L.-A., & Cooper, H. B. (2021).** Technology-enabled remote learning during COVID-19: perspectives of Australian teachers, students and parents. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1868562>
- **Fiş Erümit, S. (2020).** The distance education process in K-12 schools during the pandemic period: evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1856178>
- **Fundación Chile. (2020).** *#VinculandoAprendizajes: Indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria*. Educarchile. Retrieved June from <https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2020-06/VinculandoAprendizajes-educarchile.pdf>
- **Greenhow, C., Lewin, C., & Staudt Willet, K. B. (2020).** The educational response to Covid-19 across two countries: a critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1866654>
- **Hinostroza, J. E., Matamala, C., Ibieta, A., Labbé, C., López, É., Romero, N., González, J., Castillo-Canales, D., Claro, M., Jara, I., Fernández, C., & Hepp, P. (2020).** *Docencia durante la crisis sanitaria: La mirada de los docentes*. Retrieved May from <http://www.miradadocentes.cl>
- **Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2020).** Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1839543>
- **McKinsey. (2020).** *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. Retrieved June from <https://www.mckinsey.com/industries/public-sector/our-insights/covid-19-and-student-learning-in-the-united-states-the-hurt-could-last-a-lifetime#>
- **Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014).** *Learning Online: What research tells us about whether, when and how*. Routledge.

- **Mineduc. (2020a).** *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile.*
- **Mineduc. (2020b).** *Para enfrentar el COVID-19.* <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Tipo/145355:Para-enfrentar-el-COVID-19>
- **Montecinos, C., Muñoz, G., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Weinstein, J. (2020).** *La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19.* <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/resultados-en-cuesta-la-voz-de-los-directores-y-directoras-en-la-crisis-covid-19/>
- **Moore, M. G. (1993).** Theory of transactional distance. In D. Kegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.
- **O'Brien, A., & Fuller, R. (2018).** Synchronous teaching techniques from the perspective and observation of virtual high school teachers. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 14(3), 55-67. <https://doi.org/10.4018/ijcte.2018070105>
- **OECD. (2020).** *Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration.* Retrieved June from <http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/>
- **Palau, R., Fuentes, M., Mogas, J., & Cebrián, G. (2021).** Analysis of the implementation of teaching and learning processes at Catalan schools during the Covid-19 lockdown. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1863855>
- **Propuestas Educación Mesa Social Covid-19. (2020).** *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis.*
- **Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020).** Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers & Education*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- **Shamir-Inbal, T., & Blau, I. (2021).** Facilitating Emergency Remote K-12 Teaching in Computing-Enhanced Virtual Learning Environments During COVID-19 Pandemic - Blessing or Curse? *Journal of Educational Computing Research.* <https://doi.org/10.1177/0735633121992781>
- **UNESCO. (2020a).** *Global Education Coalition.* Retrieved June from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
- **UNESCO. (2020b).** *What we have learnt? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19.* S. a. C. O. United Nations Educational.
- **Valdivia, A., Brossi, L., Cabalin, C., & Pinto, D. (2019).** Alfabetizaciones y prácticas digitales desde agencias juveniles. Desafíos para la educación en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(2), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.1>
- **Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020).** Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- **World Bank. (2020).** *The Covid-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses.* <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>
- **Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2020).** High school students' experience of online learning during Covid-19: the influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1854337>



CENTRO
JUSTICIA
EDUCACIONAL

El Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa (CJE) nace de la asociación entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y las universidades de Tarapacá, Magallanes, de la Frontera y el Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica DUOC-UC. El Centro es dirigido por Andrés Bernasconi, profesor asociado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Su financiamiento principal proviene del Programa de Investigación Asociativa (PIA) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica ANID, y corresponde al Proyecto PIA CIE 160007 del Segundo Concurso Nacional de Centros de Investigación Avanzada en Educación, de 2016.

Campus San Joaquín Universidad Católica 3º Piso Edificio Decanato de Educación Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile

 centrojusticiaeducacional.uc.cl

 cje@uc.cl

 [/centrojusticiaeducacional](https://www.facebook.com/centrojusticiaeducacional)

 [@justiciaeduc](https://twitter.com/justiciaeduc)