



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Vallejos Gómez, Rosse Marie; Palma Troncoso, Marcela

Prácticas profesionales de futuros profesores en la crisis sanitaria COVID-19: aprendizajes y experiencias desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía y de profesores mentores del sistema escolar

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 22, núm. 48, 2023, pp. 345-357

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.020>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243175076021>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Prácticas profesionales de futuros profesores en la crisis sanitaria COVID-19: aprendizajes y experiencias desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía y de profesores mentores del sistema escolar

Rosse Marie Vallejos Gómez^a y Marcela Palma Troncoso^b
Universidad de Concepción, Concepción, Chile

Recibido: 02 de septiembre 2021 - Revisado: 17 de diciembre 2021 - Aceptado: 02 de marzo 2022

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio orientado a conocer las experiencias de los profesores en formación de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, y de sus profesores mentores, en la realización de las prácticas profesionales marcadas por la pandemia y la adaptación curricular a la modalidad virtual, producto del cierre de los establecimientos educativos. El objetivo es identificar los elementos curriculares que se vieron afectados, tanto positiva como negativamente, en su implementación bajo la nueva modalidad, con el propósito de retroalimentar los procesos de formación inicial de profesores. El estudio se enmarca en uno de tipo cualitativo cuyo diseño es fenomenológico, utilizando como técnica de recolección de datos una encuesta que incluía preguntas centradas en las experiencias de profesores en formación y mentores, en la realización de prácticas en modalidad virtual. Los resultados evidencian dificultades relacionadas con la priorización curricular propuesta por el Ministerio, aun cuando se evidencian algunas adaptaciones en las planificaciones en cuanto a estrategias y recursos utilizados para enfrentar el proceso de enseñanza virtual, las que están centradas más bien en lo evaluativo, pues en lo referido al aprendizaje siguen siendo- el caso de la guía de aprendizaje- uno más bien tradicional. Además, en estos procesos de práctica, se releva la figura del mentor en la retroalimentación

^{*}Correspondencia: Rosse Marie Vallejos Gómez (R. Vallejos).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-9704-8638> (rovallejos@udec.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-5661-5547> (mpalmat@udec.cl).

de los desempeños de los futuros profesores, que permitieron sortear de forma satisfactoria las exigencias de una nueva modalidad de práctica, las cuales dejan grandes desafíos en cuanto actualización de la formación inicial docentes, y exigencias al eje práctico como articulador de los saberes pedagógicos, por medio de experiencias significativas que lo contacten con la realidad escolar y sus demandas al ejercicio docente.

Palabras clave: Adaptación curricular; formación inicial docente; pandemia; prácticas pedagógicas; profesores mentores.

Pedagogical practices of future teachers in the COVID-19 health crisis: learnings and experiences from the perspective of pedagogy students and school system mentor teachers

ABSTRACT

This article presents the results of a study aimed at learning about the experiences of teachers in training for pedagogy careers at the University of Concepción and their mentor teachers in the realization of professional practices marked by the pandemic and curricular adaptation to the virtual modality, products of the closure of educational establishments. The objective is to identify the curricular elements that were affected, both positively and negatively, in their implementation under the new modality in order to provide feedback on the initial teacher training processes. The study is part of a qualitative study whose design is phenomenological, using as a data collection technique a survey that included questions focused on the experiences of teachers in training and mentors, in the realization of practices in virtual mode. The results show difficulties related to the curricular prioritization proposed by the Ministry, even when some adaptations are evident in the planning in terms of strategies and resources used to face the virtual teaching process, which are focused rather on the evaluative since what refers to learning is still a rather traditional one, as in the case of the learning guide. In addition, in these practice processes, the figure of the mentor is revealed in the feedback of the future teachers' performances, which allowed them to satisfactorily overcome the demands of a new practice modality, which leave great challenges in terms of updating the initial teacher training, and demands on the practical axis as an articulator of pedagogical knowledge, through significant experiences that contact him with the school's reality and its demands on teaching. *Keywords:* Curriculum adaptation; initial teacher training; pandemic; pedagogical practices; mentor teachers.

1. Introducción

En marzo del año 2020, y mediante la creación del decreto 2020, en Chile se promulgaba la suspensión de clases en todo su sistema educativo, con el objetivo de resguardar a la población de la incipiente amenaza que configuraba la pandemia ocasionada por el Covid-19.

El escenario descrito trae consigo importantes desafíos para el sistema educativo, principalmente a profesores, respecto a cómo enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo este nuevo escenario. Las instituciones de educación primaria y secundaria, virtualizaron la docencia, en algunos casos capacitando a los docentes con herramientas para el desarrollo de las clases en este nuevo contexto para cumplir los aprendizajes comprometidos para cada nivel.

Estos desafíos los asume también la Universidad de Concepción y, en particular, la formación inicial docente. En el caso particular de las carreras de pedagogía que se dictan en esta institución del sur de Chile, los planes de estudios, consideran un eje de formación práctica, el cual tiene un carácter integrador en la preparación inicial de los futuros profesores, en tanto permite articular e implementar conocimientos teóricos y prácticos de su formación en escenarios reales de enseñanza. Es así como la formación práctica se enfrentó a un complejo escenario de incertezas, para el cual se debía levantar un plan de acción inmediato que permitiera, por una parte, dar continuidad a la última etapa formativa y, por otra, enfrentar este escenario como una oportunidad de aprendizaje. En palabras de [Alliaud \(2015\)](#):

Ya no se trata de focalizar sólo en las disciplinas y su enseñanza, sino de incorporar a la formación docente las problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y culturales, las subjetividades de quienes aprenden, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc. ([p. 328](#)).

En lo desconocido de esta experiencia, por tanto, se entrevé la posibilidad de aprender en conjunto profesor en formación y profesor mentor, mediado por herramientas tecnológicas que nos han acompañado desde antes, pero que configuran la oportunidad, y tal vez única opción, de mantener el vínculo pedagógico con niños, niñas y jóvenes.

Es interesante, porque las tecnologías estaban desde antes, no se inventaron ahora; poder impartir educación con el uso de tecnología lleva 20, 30 años en proceso. A mí me llamó la atención, haciendo estudios de profesores jóvenes, que en sus prácticas o al comenzar su enseñanza estaban usando recursos como ver programas de televisión con niños en la sala de clases ([Ávalos, 2020, parr.1](#)).

Por otro lado, y en relación con la implementación del currículo bajo esta modalidad virtual, a nivel nacional, el MINEDUC propone un ajuste, la denominada Priorización Curricular, vigente hasta fines del año 2021, la cual se presenta como una herramienta de apoyo para las escuelas que permitiese enfrentar los procesos y las necesidades de los estudiantes del sistema educativo que debieron continuar sus procesos formativos de forma telemática. Este ajuste curricular se centró en criterios referidos a la progresión, así como equilibrio en los objetivos de las distintas áreas curriculares, así como su relevancia para la continuidad de la enseñanza, ya sea que se siga en formato virtual o se vuelva a la presencialidad ([MINEDUC, 2020](#)).

En línea con lo expuesto, y en el marco de estudio, se busca indagar respecto a las formas de abordar el currículo, cuáles fueron las adaptaciones y aspectos considerados en las planificaciones realizadas para la enseñanza virtual, desde la mirada de profesores en formación y de sus profesores mentores, en las prácticas realizadas por los estudiantes de las carreras del área de educación de la Universidad de Concepción. A partir de lo anterior, se visualizan los

desafíos que quedarán para la formación docente a mediano plazo producto del análisis de estas experiencias y los saberes profesionales alcanzados en este nuevo escenario profesional.

2. Referentes teóricos y contextualización del estudio

La historia ha demostrado que las crisis sanitarias son un acontecimiento que afecta con relativa frecuencia a la humanidad y, con ello, a los distintos ámbitos de la vida, entre estos a la escuela. Esta última se ha visto afectada en la medida en que ha debido abandonar sus tradicionales estrategias y modos de concebir y adoptar unos nuevos, en veces, irreversibles. Pineau y Ayuso (2020) señalan a este respecto “las enfermedades también forman parte de la historia de la educación como fenómenos que han dejado marcas de distinto impacto en el derrotero pedagógico” (Pineau y Ayuso, 2020, p. 26).

Entendiendo que la educación cumple un rol fundamental a nivel micro y macro social, teniendo por ejemplo el hecho de que determina la organización temporal de las vidas, permite que los padres asistan a sus trabajos, facilitan la interacción social, y posibilitan, muchas veces, la emancipación del educando de su núcleo de origen (Plá, 2020), se hace necesario pensar en el impacto que traen las crisis sanitarias para dicho rol, dígase, regulador.

La actual emergencia sanitaria, causada por la pandemia de Covid-19, ha implicado que, a raíz de las medidas de confinamiento adoptada por las autoridades de gran parte del mundo, el principal espacio en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje se haya trasladado a los hogares, por lo que profesores y estudiantes han debido cambiar el antiguo espacio en la sala de clases por plataformas digitales, transformando el contexto de aplicación de los currículums educativos (CEPAL-UNESCO, 2020).

Un dato que ilustra lo anterior es presentado en el informe de CEPAL-UNESCO (2020), en el que se indica que ya “a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 1).

Así, la suplantación de la presencialidad por la virtualidad, ha generado una sensación de pérdida de la escuela (Díaz, 2020), lo que se traduce en el eventual perjuicio, al menos parcial, de su rol regulador. Poniendo esto en tela de juicio el currículo, pues necesita repensarse para recuperar su rol y asumir los nuevos desafíos. No obstante, y desde la perspectiva de Plá (2020) “...lo que quedó es parte de su función reguladora básica: certificar y crear ciclos etarios” (Plá, 2020, p. 31).

Dada la transformación del contexto de implementación del currículo a nivel mundial, se precisa reflexionar en torno a las modificaciones que debe sufrir este para dar cuenta de su nuevo y diferente espacio de aplicación. Aparejado a los nuevos desafíos, surge la necesidad de nuevos aprendizajes y, por tanto, la de ajustes y priorizaciones del currículo. Esto último, en miras a las limitaciones de espacio, conectividad y tiempo.

Sobre lo anterior, debe tenerse en cuenta que “en toda situación educativa existe un recorte del currículum” (Núñez, 2020, p. 179), y que, dado que los saberes contenidos en el currículo resultan, en la mayoría de las ocasiones, producidos en contextos ajenos al que se enseñan (Terigi, 2020) la adecuación curricular no constituye novedad alguna. Así, la pandemia sólo ha patentizado la necesidad de una actualizar la reflexión en torno a ello.

Entonces, se trataría de una oportunidad para solucionar una crisis estructural que, señala De Alba (2020), ya lleva décadas, y tal oportunidad implica flexibilizar el currículo en relación a las demandas actuales de la sociedad. Como reconoce Núñez (2020) “es momento de reconocer la dimensión ciudadana y los aprendizajes vinculados a la participación en la vida cultural común” (Núñez, 2020, p. 179).

Resultando, así, importante que, con dichos ajustes, se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros, pues se requiere de “una nueva y radical pedagogía, que sea capaz de construir vínculos y articular demandas, valores, creencias, costumbres y formas de vida-construcción de otra era” (Vallejos, 2020).

La pandemia ha implicado que se actualice la reflexión en torno a la importancia social de la escuela. Esto es, se ha tomado conciencia del valor y el sentido de las relaciones pedagógicas (Pereyra, 2020). Los profesores han debido, y deben, mantenerse presentes en la incertidumbre, contener y motivar bajo circunstancias adversas, con lo que han de replantearse los desafíos y tareas que la situación de pandemia ha significado para la formación de estos.

Indudablemente, el profesor debe, además de adoptar, definir sus aportes a la cultura virtual. Por lo que urge que, durante su formación, los futuros profesores tengan la experiencia de enseñar y aprender a distancia, pero que, también, se les asegure una formación sistemática que los conduzca a evaluar las nuevas tecnologías como una herramienta de valor pedagógico. Como indica Birgin (2020) “(...) que ayude a pensar las interacciones y procesos que favorecen la cultura digital y sus soportes, así como los cambios, tensiones y posibilidades que puede abrir para promover otras enseñanzas” (Birgin, 2020, p. 198).

Adicionalmente, dadas las desigualdades de acceso, que se han puesto en relieve con la virtualización de la educación, se requiere, más que nunca, que la formación inicial de profesores atienda a la diversidad de situaciones que deberá enfrentar el futuro profesor. Los contextos inciertos, así como los escenarios diversos desde los que provienen los estudiantes, que implican mayor o menor facilidad para acceder a la educación, exigen que los profesores puedan estar siempre dispuestos a flexibilizar sus planes educativos, de modo que estos logren generar un espacio común, y que así la enseñanza se constituya en conocimientos aprendidos y para que el modo de compartir esos saberes colabore en sentar las bases para una vida en común que tenga en la figura de la ciudadanía su protagonista” (Pereyra, 2020, p. 135).

Tapia (2020) plantea que los profesores se han visto sobrepasados al tener que cambiar el contexto de aplicación del currículo, pues muchas limitaciones son las que se han presentado (técnicas, por desconocimiento, temporales, etc.), lo que puede deberse a lo repentino de este cambio. Sumándose a esto, el hecho de que se ha hecho difuso el límite temporal entre el horario de trabajo y de estudio “el tiempo docente también varió, antes había horarios a los cuales circunscribíamos nuestra tarea, pero ahora el medio tecnológico nos reclama presencia más allá de las aulas” (Tapia, 2020, p. 300).

Así, la formación práctica virtual de los futuros profesores, en tanto constituye una etapa preparatoria para su futura labor, han de propiciar la apropiación de este nuevo escenario como uno de genuino trabajo pedagógico. Como bien indican Picón et al. (2020), dado que el rol del docente resulta fundamental para asegurar la continuidad de los aprendizajes:

“Resulta fundamental facilitar un trabajo colaborativo y de acompañamiento en el aprendizaje profesional de los docentes en particular referido a sus competencias en el uso de las tecnologías para producir un aprendizaje más efectivo sobre la base de la selección argumentada, el procesamiento y transformación de la información y la generación del conocimiento” (p. 13).

En este sentido, es indispensable que la formación inicial de profesores sea una que ponga en el centro de la reflexión el desafío social que tienen los futuros docentes ya sea desde las aulas o desde plataformas virtuales. En consecuencia, con lo planteado por Alliaud (2015):

"Re-afirmamos la importancia de ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo convocando el saber que se produce al enseñar, invitando a la experiencia, creando y re-creando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción, cualidad fundamental para llegar a ser «artesanos»" (p. 333).

De esta manera, la interrogante que busca resolver este estudio es ¿Qué elementos curriculares se vieron afectados en la implementación de las prácticas en modalidad online, en la experiencia de los profesores en formación de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción y de sus profesores mentores de los centros educativos?

3. Diseño metodológico

A partir de la interrogante del estudio se formula el objetivo el cual es: Identificar los elementos curriculares que se vieron afectados en su implementación bajo la modalidad de educación *online*, en el contexto de pandemia por Covid-19, a partir de la experiencia de profesores en formación de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción y de sus profesores mentores de los centros educativos, sobre las prácticas profesionales realizadas en modalidad virtual.

Considerando lo poco explorado del fenómeno, la investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014), indagando en las experiencias particulares en la realización de las prácticas profesionales en un nuevo escenario como lo es la educación a distancia. Por otro lado, se considera interpretativo, pues se busca comprender e interpretar, a partir de los relatos de dos actores de la formación práctica, el profesor en formación y el profesor mentor, cómo estas prácticas han sido vivenciadas por estos (Rodríguez, 1999), específicamente su visión y experiencia particular, en la implementación curricular en contexto de pandemia.

En cuanto al diseño, se considera fenomenológico (Hernández Sampieri et al., 2014) puesto que el objetivo que es indagar en las experiencias vivenciadas en las prácticas profesionales virtuales, tomando los relatos de ambos actores, en la diversidad de contextos en los cuales fueron realizadas (escuelas, liceos, educación de jóvenes y adultos, de dependencia municipal o pública, subvencionado y particular), y en cada una de las carreras de la Facultad de educación, considerando la necesidad de conocer la diversidad de experiencias en las prácticas profesionales del año 2020. Por lo antes expuesto, se toma la decisión de seleccionar como técnica, la encuesta cualitativa, definida por Jansen (2013), como aquella que permite "determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada" (p. 43).

Dicha técnica es recomendada para la exploración de significados y experiencias; en este caso abarcando la multiplicidad de experiencias en el marco de las prácticas profesionales de las carreras de pedagogía. Se elaboraron preguntas de respuesta abierta orientadas a que los informantes del estudio pudieran relatar sus experiencias particulares en esta nueva modalidad de prácticas pedagógicas, específicamente las dimensiones referidas a las actividades desarrolladas por los profesores en formación y las dificultades evidenciadas en ese proceso por ambos actores, por medio de pregunta de respuesta abierta. Estas fueron validadas, en cuanto pertinencia y redacción (Rodríguez, 1999), por docentes expertos en el área de las prácticas de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción. Incluidas las sugerencias, se procedió con su aplicación, por medio de Google Forms, a todos aquellos estudiantes que cursaron práctica profesional el primer o segundo semestre de 2020, y a quienes en su rol de profesores/as de los centros educativos fueron mentores/as de dichos estudiantes.

La muestra fue de tipo intencionado, específicamente de casos tipo (Rodríguez, 1999), indicando como criterio principal haber realizado prácticas, o haber sido mentores de las prácticas online el año 2020. De esta forma, la muestra quedó conformada por 294 sujetos que respondieron voluntariamente la encuesta, 147 profesores en formación en práctica profesional final correspondientes a las 14 carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, y sus respectivos profesores mentores de los distintos establecimientos educativos de la provincia de Concepción.

Tabla 1

Cantidad de profesores en formación y profesores mentores por carrera.

Carreras	Profesores en formación	Profesores mentores
Educación Diferencial	17	17
Educación Básica	7	7
Educación Parvularia	37	37
Pedagogía en Historia	15	15
Pedagogía en Español	16	16
Pedagogía en Matemática	9	9
Pedagogía en Filosofía	8	8
Pedagogía en Artes Visuales	2	2
Pedagogía en Ed Musical	2	2
Pedagogía en Inglés	5	5
Pedagogía en Ed Física	11	11
Pedagogía en PCN Química	6	6
Pedagogía en PCN Biología	6	6
Pedagogía en PCN Física	6	6
Total	147	147

Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en la tabla N°1 el número de la muestra varía en el caso de cada carrera, según la cantidad de estudiantes inscritos para hacer su práctica profesional en el primer y segundo semestre de 2020 en las distintas carreras que se dictan en la Universidad de Concepción. Con respecto al análisis de los datos, se procedió estableciendo categorías teóricas, a partir de las cuales se indagó en las respuestas de los informantes, estableciendo algunas referidas a la implementación curricular efectuada en las prácticas virtuales en las actividades desarrolladas durante la práctica, así como de las eventuales dificultades evidenciadas en el proceso de práctica, tanto de la perspectiva de los profesores en formación como de los tutores. Estas categorías son: Adaptación curricular, las metodologías y/o el acercamiento didáctico, Planificación de la enseñanza, Modalidad de clases, plataformas y herramientas digitales, y Retroalimentación de la práctica profesional.

4. Resultados

A continuación, se exponen los resultados más relevantes y representativos de esta investigación, obtenidos a partir de las apreciaciones de, primero, los profesores en formación en etapa de práctica profesional (PF) y, en segundo lugar, de sus profesores mentores (PM), en cada una de las categorías establecidas: Adaptación curricular, las metodologías y/o el acercamiento didáctico, Planificación de la enseñanza, Modalidad de clases, plataformas y herramientas tecnológicas, y Retroalimentación de la práctica profesional, ilustrando con algunas citas de los sujetos entrevistados.

a) Adaptación curricular, las metodologías y/o el acercamiento didáctico

En este apartado se consideran las apreciaciones relativas a las adaptaciones que se debieron generar, y el impacto que tuvieron estas en profesores mentores y profesores en formación en etapa de práctica profesional, desde su mirada.

Los profesores en formación en etapa de práctica profesional reconocen que la adaptación más significativa fue el hecho de que hubo que trasladar el escenario de enseñanza-aprendizaje a una modalidad virtual, teniendo que adoptar metodologías que incorporasen el uso de recursos tecnológicos, a fin de dar continuidad a los aprendizajes y hacer que estos resultaran atractivos para los escolares, considerando que en algunos casos se desarrolló en una modalidad asincrónica. En palabras de uno de los profesores en formación encuestados, hubo que: “descubrir adaptaciones de las estrategias de enseñanza y aprendizajes y de los recursos didácticos a la actual modalidad virtual” (PF 34).

Dentro de esas adaptaciones, los profesores en formación indican que las planificaciones debieron concebirse en miras de un escenario virtual, por lo cual contemplaron estrategias de ese tipo, por ejemplo, “utilización de páginas web de juegos, PPT interactivos y cápsulas educativas diversas y lúdicas” (PF 28), fundamentalmente, con la finalidad de hacer más atractivos los aprendizajes. No obstante lo anterior, la guía de aprendizaje constituyó uno de los recursos de aprendizaje más utilizado, cumpliendo un rol fundamental en la entrega de contenidos en contextos de enseñanza remotos.

Además, cabe señalar que, dada la novedad del contexto, las planificaciones y evaluaciones también tuvieron que verse modificadas a fin de responder a las nuevas limitaciones, destacándose a este respecto la guía de aprendizaje como la estrategia más utilizada.

Desde la óptica de los profesores mentores, de igual manera, se valora la importancia de adoptar metodologías que incorporasen el uso de tecnologías, reconociéndose la alta capacidad de los profesores en formación en práctica para responder a aquella necesidad, lo cual se evidenció en la búsqueda de nuevas estrategias para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes mediante el uso de las TICS, como por ejemplo la utilización de recursos audiovisuales y evaluaciones en línea. Así, los mentores señalan que el practicante aportó con la “preparación de unidad, colaboración de clases con material audiovisual”, así como con el “diseño de instrumentos de evaluación a distancia, evaluación de productos de aprendizaje” (PM 88).

En otro orden, las dificultades dicen relación con la priorización del currículo, en específico de los contenidos. A algunos profesores en formación en práctica, según plantean los mentores, se les dificultó entender que la selección de contenidos era una cuestión posible y, sobre todo, necesaria en el nuevo contexto. A este respecto, resalta uno de los mentores: “a algunos profesores practicantes les costó más entender que no es necesario tratar todos los contenidos que se puede seleccionar y priorizar contenidos” (PM 67).

Finalmente se enfatiza, en línea con las dificultades de la implementación del currículo en modalidad virtual, por parte de los profesores en formación, que esta reafirma una cierta racionalidad técnica del currículo y la educación:

“Imposibilidad de poner en práctica la mayoría de los aprendizajes asociados a una pedagogía adecuada al contexto de cada estudiante. La modalidad virtual estrecha las posibilidades de enseñanza-aprendizaje y acentúa la praxis tradicional y técnica de la pedagogía” (PF101).

b) Modalidad de clases, plataformas y herramientas digitales

Para esta temática se consideran los comentarios que dicen relación con el tipo de modalidad (sincrónica y asincrónica) en el que se desarrollaron los procesos de práctica profesional, así como con las diferentes plataformas utilizadas.

De acuerdo con lo que plantean los profesores en formación, la mayoría realizó sus actividades de manera mixta, es decir entre modalidad sincrónica y modalidad asincrónica, siendo en la modalidad sincrónica la plataforma más utilizada *Zoom*, seguida por *Google Meet*. La modalidad asincrónica, por su parte, se desarrolló principalmente a través de *Whatsapp*, con el fin de dar seguimiento a algunas tareas, e incluso antes la inasistencia a las clases sincrónicas, principalmente debido a los problemas o falta de conexión de los estudiantes. Cabe señalar que también se utilizaron otros recursos virtuales como *Kahoot*, *Quizlet* y *Jamboard*, pero estos en una menor medida. En el caso de los dos primeros, están centrados en la evaluación formativa, mientras que el tercero es una herramienta centrada en la interacción lúdica en espacios virtuales.

Así, los profesores mentores destacan el apoyo a través de la realización del envío de cápsulas de aprendizaje y otros materiales, de manera periódica, en las instancias asincrónicas: “clases por medio de videoconferencias, investigaciones remotas, diseño de actividades asincrónicas por medio de formularios de *Google*, *Jamboard*, *Menti* y *Padlet*” (PM45).

Menester es señalar a este respecto, que los profesores mentores sugirieron que la formación de profesores debe asegurar el aprendizaje de uso de plataformas, pues advierten que será una herramienta necesaria para el futuro. En relación a esto, uno de ellos plantea “la universidad debe enseñarle el uso de las plataformas como: *Classroom* y/o *Moodle* a su estudiante para el contexto de las prácticas online y también será una herramienta su vida laboral” (PM12).

c) Retroalimentación de la práctica profesional

En consideración con la relevancia de la retroalimentación en los procesos educativos, se ha seleccionado una muestra de los comentarios dirigidos al modo en que se desarrollaron los procesos de retroalimentación en la instancia de práctica profesional, destacándose principalmente lo relacionado con la figura del profesor mentor en la formación inicial de profesores.

Sobre los profesores en formación, todas las indicaciones coinciden en que hubo retroalimentación efectiva por parte de los profesores mentores hacia ellos, la cual consistió fundamentalmente en mencionar las debilidades detectadas en la realización de clases sincrónicas y propuestas para mejorar aquellas. En este sentido, puede afirmarse que hubo disposición para acompañar y guiar la experiencia práctica de los futuros profesores, reconociéndose esto como un aspecto positivo del proceso. Como señala una profesora en formación “una de las fortalezas del proceso fue el acompañamiento y guía de la profesora mentora, ya que realizaba retroalimentación de las actividades realizadas, con el fin de mejorar mis intervenciones” (PF 65).

5. Discusión

A partir de las temáticas establecidas en este estudio, referidas a la adaptación del currículum escolar y los desafíos que esto supuso para profesores en formación en etapa de práctica profesional y a sus profesores mentores, se pudo advertir dificultades en la comprensión del significado de una adaptación curricular, esto desde la óptica de profesores en formación en práctica. Esto en especial a lo referido a la priorización de los contenidos dispuestos en los

programas oficiales de cada asignatura, puesto que los profesores en formación, en el inicio de sus procesos de práctica profesional, no lograban comprender que se pudiera dejar contenidos fuera, por cuanto en sus experiencias prácticas anteriores esta priorización no fue requerida ni necesaria, especialmente porque se debe abordar lo establecido en las bases curriculares, cumpliendo con la denominada cobertura curricular, y por lado, sus experiencias anteriores en las denominadas prácticas progresivas estaban focalizadas a tareas específicas, a diferencia de la práctica profesional, en donde deben liderar los procesos pedagógicos.

El nuevo escenario profesional tensionó lo aprendido por estos futuros profesores en la formación inicial, con las exigencias de la práctica real, ahora en una nueva modalidad. Esa tensión, y la respuesta dada por los profesores en formación, permitieron aprendizajes profesionales, como nuevas metodologías y recursos. Por ejemplo, en cuanto a la planificación de la enseñanza para un escenario virtual, esta supuso un desafío en relación a las estrategias y recursos de aprendizaje en los que se debió innovar para dar cumplimiento a las metas educativas propuestas bajo la nueva modalidad. Lo anterior desde la perspectiva tanto de profesores en formación como de sus profesores mentores.

Pero también evidenció lo tradicional de la formación en términos curriculares de estos futuros profesores. Con respecto a los recursos más utilizados en las clases tanto sincrónicas como asincrónicas, se releva que es la guía de aprendizaje la que se establece tanto en el trabajo realizado por profesores en formación como por sus profesores mentores. Lo particular de este punto, es que la innovación y la adaptación de la planificación a los procesos de aprendizajes virtuales, estuvieron más bien en los recursos de aprendizaje que en las estrategias utilizadas, siendo la mencionada guía de aprendizaje un recurso regular también en modalidad presencial. Esto nos recuerda el concepto de [Hodges et al. \(2020\)](#) de «enseñanza remota de emergencia», que pone de relieve cómo los procesos de enseñanza tuvieron que ser cambiados a una modalidad virtual, no con la debida preparación, sino de forma urgente y rápida. Esto de cierta forma puede ayudar a comprender la permanencia de la guía de aprendizaje como recurso probado, conocido tanto por profesores en formación como los mentores, el cual, sólo en algunos casos, se podría complementar con algún recurso innovador, los cuales estuvieron centrados en lo evaluativo, como *Kahoot*, *Quizlet* o *Menti*, los cuales promueven la interacción profesor-estudiantes.

En este sentido, urge que la formación inicial de profesores levante acciones que modernicen la formación docente, desde lo curricular, pero también la incorporación de las TICS como recursos de aprendizaje, atención a aspectos valóricos y sociales de la formación, así como reforzar en las mallas curriculares la presencia y pertinencia del eje de formación práctica, que vincula al profesor en formación con el contexto real, que como lo estamos viendo en la actualidad es cambiante y por ende también, incierto, y para el cual el futuro profesor debe estar preparado, lo que implica, entre otros aspectos, que las experiencias prácticas a lo largo del trayecto formativo deben permitir evidenciar esa realidad. Al respecto, y en palabras de [Alliaud \(2015\)](#):

“Los «modelos concurrentes» han superado a los consecutivos que la colocaban al final de los planes de estudio: se trata en el presente que las prácticas profesionales se incorporen desde los inicios de la formación y contemplen las distintas dimensiones del quehacer profesional. Asimismo, su tratamiento situado y contextualizado apunta a formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales” (p. 329).

A pesar de las dificultades evidenciadas, no obstante, estas pudieron ser superadas gracias al apoyo de los profesores mentores, quienes orientaron la comprensión del proceso relativo a la apropiación y priorización de sus currículos.

En cuanto a la modalidad de trabajo predominante en la enseñanza virtual se concluye una modalidad mixta, en donde se combinaba un trabajo de clase sincrónico y, en un esfuerzo por asegurar el proceso de enseñanza y aprendizaje, modalidad asincrónica, recurriendo a plataformas como *Zoom*, para el primer caso, y *Whatsapp*, para el segundo caso, en muchos contextos debidos a los problemas de conectividad ya ampliamente conocidos. Existen múltiples estudios, en los que se señala que uno de los aspectos centrales en la educación a distancia es la interacción entre el estudiante y el docente (Francescucci y Rohani, 2018; Hogg y Lomicky, 2012), la cual en los formatos sincrónicos es mucho más significativa que en los asincrónicos, por su inmediatez, pero también por que evoca el “aula” con otros, y no el aislamiento que supone estar solo frente a un computador. Sin embargo, también hay investigaciones que defienden la combinación de ambas modalidades.

En el caso de los resultados presentados las clases asincrónicas, fundamentalmente se dan por el compromiso y esfuerzo de profesores en formación y profesores mentores por implementar sus currículos y asegurar la continuidad de los procesos pedagógicos de sus estudiantes, para así evitar deserción, en muchos casos, donde el acceso a internet o la disposición de recursos electrónicos era escasa o nula. En este sentido se debe reflexionar sobre las condiciones sobre las cuales se han desarrollado los procesos de aprendizaje en este tiempo de emergencia sanitaria, cuáles son las deudas que como sistema y sociedad quedan una vez enfrentada esta coyuntura, tanto en la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos y todas los estudiantes del sistema educativo, pero también las exigencias que quedan para la formación inicial y continua de los docentes, toda vez que son ellos quienes han sostenido los procesos de aprendizaje de miles de niños, niñas y jóvenes del país. Cuáles han sido los aprendizajes logrados en este tiempo de pandemia que se verán traducidos en la formación práctica, entendiendo, tal como lo indicaron los entrevistados, que estas modalidades, ahora, enfrentadas de emergencia, van a ser parte de la educación en un futuro no lejano.

Lo anterior supone, además, un impacto en la educación en término de políticas pública, referidas tanto a la formación inicial de profesores como a la carrera docente en general, en el entendido de la importancia que tiene a figura del profesor en el desarrollo y formación de las personas y de la sociedad. Esta figura del mentor, como guía en las prácticas de los futuros profesores, sólo se sostiene, en la actualidad, en la voluntariedad de estos y su compromiso en la formación de profesores, lo que debe ser abordado de forma urgente, para valorar y visibilizar su importante rol en la preparación de los futuros docentes, para desempeñarse en cualquier contexto educativo.

Referencias

- Ávalos, B. (2020). En Chile vivimos de los resultados Simce; no hay mucha confianza en los docentes. *Palabra pública*, entrevista. <http://palabrapublica.uchile.cl/2020/06/23/beatrice-avalos-chile-simce-confianza-docentes/>.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5071578>.
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1.ª ed.) (pp.189-200). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 289-294). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 289-294). Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Universidad Autónoma de México. Ciudad de México.
- Francescucci, A., y Rohani, L. (2018). Exclusively Synchronous Online (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 60-69. <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. Entrevista publicada. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hogg, N., y Lomicky, C. (2012). Connectivism in postsecondary online courses: An exploratory Factor Analysis. *The Quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 95-114.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- MINEDUC (2020). Priorización curricular. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/priorizacion-curricular>.
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1.ª ed.) (pp. 175-188). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 30-38). Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Universidad Autónoma de México. Ciudad de México.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1.ª ed.) (pp. 125-136). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Picón G., González, G., y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778/version/819>.
- Pineau, P., y Ayuso, M. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1.ª ed.) (pp. 19-32). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

- Rodriguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Tapia, M. W. (2020). ¿Me escuchan? ... ¿sí?. En *Narrativas confinadas, voces desde el sur. Colectivos*. Volumen III (pp. 298-300). Nefi, edicoes.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1.^a ed.) (pp. 243- 250). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Vallejos, R.M. (2020). *El desafío curricular escolar en tiempos de COVID-19*. Noticias UdeC. <https://noticias.udec.cl/el-desafio-curricular-escolar-en-tiempos-de-covid-19/>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).