

## ¿Están por ahí?: Situaciones sociales en una experiencia de formación continua docente a distancia, en contexto de COVID-19

*Are you out there?: Social situations in a distance-based continuous teacher training experience, in the context of COVID-19*

*Estão por aí?: Situações sociais em uma experiência de formação contínua de professores a distância, no contexto da COVID-19*

Ignacio Figueroa-Céspedes<sup>I</sup>

Esteban Fica-Pinol<sup>II</sup>

Cristopher Yáñez-Urbina<sup>III</sup>

Paulina Cáceres Zapata<sup>IV</sup>

Alejandra Morales Aldunate<sup>V</sup>

### RESUMEN

La investigación tiene como objetivo comprender las situaciones sociales experimentadas en un programa de Formación Continua Docente con foco en la Experiencia de Aprendizaje Mediado, desde las perspectivas del equipo formador. El caso se desarrolló en Chile en modalidad remota debido a la pandemia por COVID-19. Se aplicó una metodología cualitativa de diseño narrativo, utilizando registros etnográficos y entrevistas. Los resultados muestran tres escenarios de interacción: cámaras apagadas, baja participación y controversias respecto a la propuesta formativa. En estas situaciones el equipo formador experimenta emociones de incomodidad, tristeza y frustración al no constatar la presencia e involucramiento del grupo de docentes participantes, desarrollando actuaciones interactivas. Se discute acerca de la importancia de elaborar las experiencias considerando la novedad del contexto para lograr una adaptación efectiva de los distintos escenarios de interacción.

**Palabras clave:** Formación Continua Docente. Aprendizaje en Línea. Interacción Educativa.

### ABSTRACT

The research aims to understand the social situations experienced in a Continuing Teacher Education program with a focus on Mediated Learning Experience, from the perspectives of the training team. The case was developed in Chile in remote modality, due to the COVID-19 pandemic. A qualitative

<sup>I</sup>Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Correo electrónico: ignacio.figueroa@mail.udp.cl  <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

<sup>II</sup>Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Correo electrónico: esteban.fica@mail.udp.cl  <https://orcid.org/0000-0002-7142-0825>

<sup>III</sup>Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Correo electrónico: cristopheryanezu@mail.udp.cl  <https://orcid.org/0000-0001-7171-9686>

<sup>IV</sup>Universidad Autónoma de Chile, Talca, Chile. Correo electrónico: paulina.caceres3@cloud.uaautonoma.cl  <https://orcid.org/0000-0002-5091-5570>

<sup>V</sup>Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Correo electrónico: alejandra.moralesa@mail.udp.cl  <https://orcid.org/0000-0003-0599-4756>

methodology of narrative design was applied, using ethnographic records and interviews. The results show three scenarios of interaction in a virtual context: cameras turned off, low participation and controversy regarding the training proposal. In these situations, the training team experiences emotions of discomfort, sadness and frustration when they do not see the presence and involvement of the group of participating teachers, developing interactive performances. The importance of elaborating experiences considering the novelty of the context in order to achieve an effective adaptation of the different interaction scenarios is discussed.

**Keywords:** Continuing Teacher Education. Online Learning. Educational Interaction.

## RESUMO

A pesquisa visa compreender as situações sociais vivenciadas em um programa de Formação Continuada de Professores com foco na Experiência de Aprendizagem Mediada, com base nas perspectivas da equipe de treinamento. O caso foi desenvolvido no Chile em modo remoto, por conta da pandemia de COVID-19. Uma metodologia qualitativa de projeto narrativo foi aplicada, utilizando-se registros etnográficos e entrevistas. Os resultados mostram três cenários de interação em um contexto virtual: câmeras desligadas, baixa participação e controvérsia em relação à proposta de treinamento. Nestas situações, a equipe de treinamento experimenta emoções de desconforto, tristeza e frustração quando não vê a presença e envolvimento do grupo de professores participantes, desenvolvendo *performances* interativas. A importância de elaborar experiências considerando a novidade do contexto é discutida a fim de se conseguir uma adaptação efetiva dos diferentes cenários de interação.

**Palavras-chave:** Formação Contínua de Professores. Aprendizagem Online. Interação Educativa.

## INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria y los procesos de confinamiento a nivel mundial producto de la pandemia por COVID-19, han desafiado al sistema educativo a, por un lado, resguardar la salud de los distintos agentes participantes y, por otro, buscar respuestas pedagógicas pertinentes a los diferentes niveles educativos, considerando el impacto emocional implicado en el proceso (Patiño Torres, 2020). En este contexto, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han entrado en escena en tanto herramienta de apoyo a las necesidades de los diversos actores educativos (CEPAL-UNESCO, 2020), aproximándose a lo que se ha denominado *educación remota de emergencia* (Elgueta Rosas, 2020; Portillo Peñuelas *et al.*, 2020; Crompton *et al.*, 2021).

En esta línea, la Formación Continua Docente (FCD) también ha debido replantearse considerando que la formación continua es esencial para la construcción de la identidad docente y es un medio por el que los docentes dotan de sentido e intencionalidad su actuar en el contexto laboral (Borko, 2004). Al respecto, la FCD es una herramienta de relevancia con miras al desarrollo y aprendizaje profesional; ambos (si se pueden considerar por separado) desafíos que tanto las políticas como instituciones y centros educativos han enfrentado desde antes de la pandemia, buscando tender un puente de coherencias entre la formación inicial y continua, el cual proporcione un marco teórico situado con foco en la interdisciplinariedad (Petrovici, 2014; Almogoea, Baute y Rodríguez, 2019).

Uno de los aspectos críticos de las propuestas de formación continua vigentes en Chile, es su construcción fragmentada disciplinariamente, descontextualizada y poco articulada con los

entornos y situaciones educativas, desconociendo la heterogeneidad de los y las profesionales en sus territorios (UNESCO, 2013; Vezub, 2019; Sandoval-Flores, 2020; Cerda-Jopia *et al.*, 2021; Taddese y Rao, 2021). De esta forma, la estrategia de FCD ha resultado poco efectiva, generando un bajo impacto en los procesos de desarrollo profesional docente (Figueroa Céspedes, 2019) y una identidad docente que es objeto de la formación, pero subsidiaria a las prescripciones *territoriales* (Imbernón Muñoz, 2020).

En Chile, un estudio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2017) muestra que la mayor parte del profesorado piensa que su desarrollo profesional debiera realizarse mediante *vías clásicas*, es decir, por medio de capacitación y perfeccionamiento; a su vez, se sugiere la importancia de que las propuestas formativas se elaboren de forma situada, contextualizada y atingente a las necesidades del profesorado (Díaz, 2020). Teniendo en cuenta estos antecedentes, en el último tiempo se han cuestionado los métodos formativos tradicionales, considerando críticas que, de acuerdo con Gárate Carrillo y Cordero Arrovo (2019), giran en torno a su carácter transmisivo, principalmente teórico, donde un conferencista monopoliza las sesiones y limita la participación de los y las docentes involucrados, no colaborando en la creación de conocimiento significativo y aplicable a sus prácticas docentes (Looi *et al.*, 2008). Dichas estrategias han sido cuestionadas respecto a su efectividad en el fomento de cambios relevantes en las prácticas pedagógicas, poniendo en tela de juicio la calidad de los programas (Yang y Liu, 2004; Dede, 2006; Escudero-Muñoz, 2020; Taddese y Rao, 2021), al ofrecer seminarios fragmentados e intelectualmente superficiales.

En el contexto de pandemia los esfuerzos académicos se han focalizado en la importancia de desarrollar y organizar las competencias efectivas para el aprendizaje en línea y mixto, también conocido como *online and blended learning* (OBL) (Philipsen *et al.*, 2019; Lockee, 2020; Abaci *et al.*, 2021), el manejo de las TIC (Sandoval, 2020; Eradze, Bardone y Dipace, 2021; Perifanou, Economides y Tzafilkou, 2021) y la sistematización de propuestas de formación continua en estas materias (Espíritu Santo y Pinto de Lima, 2020; Muñoz-Mejía *et al.*, 2020; Olney y Piashkun, 2021; Rodés *et al.*, 2021). Sin embargo, parece relevante seguir abordando el desarrollo de contenidos, herramientas y/o actitudes transversales al proceso de enseñanza y aprendizaje y, así, potenciar el desarrollo profesional docente de manera integral (CPEIP, 2017; Martínez Dominguez y Rodríguez Entrena, 2017; Gómez-García *et al.*, 2020). Lo anterior considerando que los procesos a distancia no se encuentran exentos de dificultades (Hodges *et al.*, 2020) y han permitido desarrollar una oferta responsiva a la situación de crisis, pero reactiva y escasamente sensible a las singularidades de las diversas comunidades educativas.

En este escenario, la figura del formador de formación continua cobra especial valor considerando que está integrado por un grupo profesional acotado, con competencias heterogéneas y “que no aparece claramente recogido en la literatura” (Pinya Medina y Rosselló Ramón, 2015, p. 662). Por ello, resulta de interés analizar las situaciones, emociones y actuaciones del equipo formador indagando sobre ¿cuáles y cómo son las situaciones sociales experimentadas en una propuesta formativa con/en modalidad virtual sincrónica?

La presente investigación aborda una experiencia de FCD en el contexto COVID-19 con foco en la propuesta de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (Feuerstein, Feuerstein y Falik, 2010) y desde un enfoque reflexivo y basado en la interacción pedagógica como eje diferenciador respecto de otras iniciativas preponderantes en la FCD. Participaron en la iniciativa profesionales del Programa de Integración Escolar<sup>1</sup> (PIE) de establecimientos de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

1 Programa que se implementa en instituciones educativas chilenas para apoyar pedagógicamente al estudiantado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) (MINEDUC, 2016).

El estudio profundiza en las situaciones sociales que vivencia el *formador de formación continua* durante el proceso de ajuste de enfoques y metodologías al espacio virtual, dando cuenta de tensiones en la comprensión y actuación en torno a la enseñanza remota de emergencia.

## DE FORMACIÓN CONTINUA A FORMACIÓN CONTINUA A DISTANCIA EN EL CONTEXTO PANDÉMICO

La formación del profesorado se considera cada vez más un proceso de aprendizaje permanente. Así, mientras que la formación inicial sienta las bases de la construcción identitaria docente, el desarrollo profesional continuo proporciona un medio para refrescar, desarrollar y ampliar sus conocimientos y comprensión de la enseñanza y, al mismo tiempo, mejorar sus habilidades y prácticas a lo largo de su carrera (Gomendio, 2017).

El desarrollo profesional continuo es un ámbito central para consolidar o transformar las concepciones acerca del quehacer docente (Guerra Guajardo y Plaza, 2021), resultando un nudo crítico para la mejora educativa por lo que es necesario revisar y reconfigurar sus lógicas (Sandoval-Flores, 2020). Un enfoque de aprendizaje permanente del desarrollo del profesorado es esencial, teniendo en cuenta que las necesidades y expectativas del personal pueden cambiar con el tiempo (Gomendio, 2017).

Por otro lado, cobra relevancia la figura del *formador de formación continua*, puesto que la acotada literatura en la materia, a diferencia de los y las formadores de pregrado (Almogoea, Baute y Rodríguez, 2019; Gajardo-Asbún, Paz-Maldonado y Salas, 2021; Olney y Piashkun, 2021; Vega Román y Sánchez, 2021), lo consigna como un agente clave para el desarrollo y efectividad de este tipo de propuestas (Philipsen *et al.*, 2019). Pinya Medina y Rosselló Ramón (2015) señalan que se trata de un conjunto de profesionales que suele caracterizarse por su heterogeneidad de competencias requeridas y con una gran diversidad de funciones para desarrollar su labor profesional, ya que en su rol confluyen una serie de características dependientes del contexto. De ahí, es que este agente educativo se encuentra en un estatus de constante desarrollo profesional, de acuerdo con las diversas dimensiones que demanda su quehacer (económicas, social, psicológica, ético-filosóficas, etc.) (Navío, 2001; París, Tejada Fernández y Coiduras Rodríguez, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, las dinámicas que ocurren en el escenario de virtualidad con el *formador* y el *docente que se encuentra en formación*, son un aspecto que se encuentra en proceso de estudio (González, 2019) y que se consigna como un aspecto de profesionalización para el formador de formadores. Esto porque las dinámicas de intercambio social establecen nuevos desafíos en la didáctica y planificación pedagógica (Aguilar, 2020; Sepúlveda-Escobar y Morrison, 2020), o en estricto rigor, andragógicas (París, Tejada Fernández y Coiduras Rodríguez, 2014), debido a que ser un buen docente, no significa ser un buen formador de formación continua (Pinya Medina y Rosselló Ramón, 2015). Lo anterior es relevante en un contexto que obliga a adaptar las experiencias docentes vivenciadas en la cotidianidad prepandémica a la nueva realidad, construyendo respuestas de emergencia, muchas veces improvisadas (Hodges *et al.*, 2020; Abaci *et al.*, 2021).

En este escenario, las iniciativas de Formación Continua a distancia parecen otorgar una alta relevancia a los procesos y productos que los/as participantes desarrollan en este tipo de oferta educativa. Al respecto, la investigación de Petrovici (2014) menciona que la calidad de la formación continua a distancia se encuentra mediada por las interacciones propuestas por quienes imparten el curso. Así, Vega-López (2020), sugiere un diseño instruccional que permita desarrollar y articular habilidades cognitivas, mediante la movilización de saberes en contextos teóricos y prácticos, favoreciendo la autonomía de sus participantes. Por otra parte, cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje comprometen a los cuerpos docentes, se genera una tensión potencial con la cultura escolar, que tiende a la mantención, provocando un divorcio entre lo que

la política señala y lo que realmente ocurre en la práctica pedagógica cotidiana (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016).

Así, la didáctica y estrategias evaluativas que se planifican e implementan en estas propuestas adquieren gran relevancia, puesto que “la forma en que se elaboran los recursos de aprendizaje en contextos digitales determina la intencionalidad pedagógica con que estos fueron creados” (Vega-López, 2020, p. 36). Adicionalmente, Petrovici (2014) señala que los resultados de su investigación parecen reflejar una alta valoración de los métodos basados en el trabajo en equipo y el pensamiento crítico; coincidiendo con las conclusiones de Abaci *et al.* (2021) en la búsqueda que los/as participantes logren reflexionar acerca de sus prácticas, en un ambiente propicio hacia el aprendizaje interactivo y experiencial. Por ende, este tipo de programas desafía a quienes diseñan estas propuestas a equilibrar e incorporar de manera intencionada, contextualizada y activa los contenidos, herramientas y actitudes que permitan a los/las participantes llevar a cabo un proceso de aprendizaje que facilite, efectivamente, su desarrollo profesional (Elliot, 2017).

En este sentido, Locke (2020) señala la importancia de dar cuenta de la situación de FCD para el desarrollo profesional docente a partir del contexto de pandemia, puesto que en este escenario suceden una serie de transformaciones de la práctica que afectan de manera transversal el quehacer educativo. Es por ello que un aspecto para tener en cuenta es cómo la educación se ha encontrado altamente mediatizada por la tecnología, trayendo consigo el apoyo a los diversos agentes educativos (CEPAL-UNESCO, 2020) e implicando una serie de brechas y desafíos para construir escenarios que propicien oportunidades para desarrollar el aprendizaje y la participación en los distintos niveles educativos (Elgueta Rosas, 2020; Sepúlveda-Escobar, 2020).

Para Howe y Abedin (2013) y Feuerstein, Feuerstein y Falik (2010), la interacción pedagógica implica intercambios recíprocos desarrollados entre individuos y grupos. Esto implica que, para construir aprendizajes, se requiere de la presencia del otro en una interacción dialógica, lo que se traduce a decir de Howe y Abedin (2013), en intercambios verbales en los que un individuo se dirige a otro y al menos uno contesta a quien declara. Con la emergencia sanitaria producto de la pandemia, esta interacción debió trasladarse al ámbito de la virtualidad, planteando múltiples desafíos a los equipos docentes.

Para Elgueta Rosas (2020) los contextos de enseñanza virtualizada favorecen la pasividad del estudiantado, ya que se da escaso diálogo en dichas instancias, fomentando que el docente asuma un liderazgo que retoma la tradición de las clases magistrales, transformándose en el hablante principal con los y las estudiantes guardando silencio. Ante esto emergen situaciones como las cámaras apagadas, las que Elgueta Rosas (2020) explica principalmente por problemas de conexión a internet, salud física y mental, generando una *fatiga por Zoom*, vinculada al desgaste de profesores y estudiantes por permanecer largas horas conectados. Lo anterior dificulta los procesos de escucha y mediación los que según Vidal (2023) son esenciales para el desarrollo de significados compartidos tanto en el aula virtual como presencial.

## METODOLOGÍA

La presente investigación utilizó una metodología cualitativa, de alcance descriptivo e interpretativo con un enfoque narrativo (Fernández-Núñez, 2015), incorporando lineamientos y orientaciones de investigaciones empíricas en etnografía online (Hart, 2017), teniendo presente que en el contexto estudiado las interacciones son mediadas por los dispositivos tecnológicos.

En esta línea, se construyó un diseño narrativo como una estrategia para profundizar en cómo los actores sociales construyen los sentidos y significados del mundo que los rodea y sus experiencias (Salgado, 2007). Siendo así, la propia práctica pedagógica puede ser entendida como un proceso de construcción narrativa y dialógica. Mediante la narración de su experiencia pedagógica, los y las

docentes pueden reflexionar sobre su self pedagógico y sobre sus prácticas, pasadas, presentes o futuras (Pérez Valverde y Ruiz Cecilia, 2014), buscando mejorarlas o transformarlas. Así, se busca reportar aquellas situaciones que han interpelado al cuerpo docente, enmarcadas en su profesión y rol como formadores de formación continua en un contexto de crisis sanitaria por el COVID-19.

Con estos fines, se recurrió a una muestra seleccionada por medio de un muestreo no probabilístico de tipo intencionado (Otzen y Manterola, 2017), recogiendo las experiencias de un equipo formador (cuatro docentes y un tutor) involucrado en la implementación de un programa de Formación Continua a Distancia para equipos pedagógicos. Los informantes tienen una formación inicial diversa (docentes de educación diferencial, psicólogos y fonoaudióloga), teniendo en común estudios en desarrollo cognitivo así como experiencia en materia de formación continua (Tabla 1).

**Tabla 1 – Participantes del estudio.**

Participante	Género	Profesión	Formación Posterior	Años Experiencia Docente FCD
<b>Docente 1</b>	Femenino	Fonoaudiología	Magíster en Desarrollo Cognitivo	5
<b>Docente 2</b>	Femenino	Educación Diferencial	Magíster en Desarrollo Cognitivo	8
<b>Docente 3</b>	Femenino	Educación Diferencial	Magíster en Desarrollo Cognitivo	16
<b>Docente 4</b>	Masculino	Psicología	Magíster en Desarrollo Cognitivo	15
<b>Tutor 1</b>	Masculino	Psicología	-	2

Fuente: elaboración propia (2022).

En cuanto a las técnicas de producción de información en un periodo de dos meses (agosto y septiembre de 2020), se desarrollaron registros etnográficos (21 notas de campo y 4 registros narrativos) en los que se exploran aquellas situaciones más relevantes en el desarrollo del programa, con foco en la interacción pedagógica. Dichos registros fueron realizados por docentes y tutores del programa de forma individual. En un segundo momento (octubre de 2020) se realizó una entrevista a cada miembro del equipo formador, con una perspectiva de co-indagación a través de videoconferencia, en la que se abordaron las experiencias de la formación, profundizándose en las narrativas.

Como procedimiento de análisis se implementó un análisis narrativo temático (Riessman, 2008) guiado por los operadores dispuestos por las Teorías de la Situación. Se entiende la situación social como la definición construida por los actores a partir de marcos sociales de referencia (*frames*) que permiten interpretar sucesos, como también la forma adecuada de implicarse en estos momentos y lugares y los recursos que moviliza para la obtención de determinado(s) fin(es) (Goffman, 2006; Gadea, 2018).

Por lo tanto, se busca comprender la *situación*, en tanto compuesto indivisible del sujeto que aprende-enseña y se implica con determinadas dimensiones que orientan su accionar (Baquero, 2016). Lo anterior permite formular una conciencia reflexiva que construye y reconstruye estas experiencias, dando cuenta de los significados y sentidos que tienen para los/as actores/as involucrados/as en su implementación. Esta noción, remite narrativamente a la conflictualidad o ruptura momentánea

de un orden instituido (subjetivo y objetivo) (Sardi, 2013), que es el que pretende develar esta investigación. A partir del análisis emergieron tres grandes categorías inductivas que agrupan las situaciones, elaboradas a partir de un proceso de comparación constante, ofreciendo un análisis que focalizó en las *situaciones*, *emociones* y *actuaciones* reportadas por el equipo docente en una experiencia formativa en contexto de pandemia.

Con relación a los aspectos éticos de la investigación, los y las docentes y tutores participantes firmaron un consentimiento informado, aprobado por el comité de ética de la universidad en el que aceptan participar de la investigación.

## CONTEXTO

La propuesta formativa estudiada se basó en la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) y Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) (Feuerstein, Feuerstein y Falik, 2010), que propone una mirada optimista y transformadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva otorga un fuerte énfasis en la construcción cognitiva de un aprendiz activo y lleno de potencial, a partir de la interacción pedagógica con un docente mediador y facilitador de aprendizajes. Así, la propuesta se orienta a formar y desarrollar la mediación, como una estrategia para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, ecológica y colaborativa (Booth y Ainscow, 2015).

De acuerdo con lo mencionado, el programa se articuló en cuatro módulos que incluyeron contenidos tales como: Educación Inclusiva, Teorías de Inteligencia y Aprendizaje, Bases teóricas de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y Experiencia de Aprendizaje Mediado, Ambientes Activo-Modificantes, Criterios de Mediación, Fases del Acto Mental y el rol mediador de aprendizajes. (Figura 1)

**Figura 1 – Propuesta formativa.**



Fuente: elaboración propia (2022).

En la formación participaron 120 profesionales de diferentes colegios que cumplían funciones dentro del Programa de Integración Escolar, incluyendo Educadores/as Diferenciales, Fonoaudiólogos/as y Psicólogos/as, distribuidos en 4 secciones de trabajo. El programa contempló 30 horas cronológicas, organizadas en dos sesiones semanales entre agosto y septiembre de 2020. Las jornadas se realizaron de forma remota y en modalidad sincrónica a través de la plataforma Zoom. Los y las participantes recibían el link de conexión a las sesiones de forma anticipada, vía correo electrónico institucional.

Las jornadas se desarrollaron a partir de clases expositivas con uso de material de apoyo (diapositivas de Microsoft PowerPoint) e incorporando una metodología basada en el trabajo reflexivo cooperativo, a partir de la revisión crítica de las prácticas socioeducativas (observación de videos) y la comprensión de elementos teóricos y su puesta en práctica en experiencias de aprendizaje en el contexto de intervención del PIE; siempre desde una perspectiva inclusiva basada en la idea

de los valores inclusivos en la acción (Booth y Ainscow, 2015), e inspirados en los principios de la amistad crítica (Soto, Figueroa y Yáñez-Urbina, 2017). Se utilizaron aplicaciones de repositorio de documentos y archivos de trabajo (*Google Drive*) y pizarras virtuales para materializar gráficamente reflexiones grupales (*Jamboard*, por ejemplo).

En cuanto a los criterios de certificación, se realizó una evaluación clave asociada al desarrollo de un trabajo grupal al cierre del último módulo. La actividad consistía en la elaboración de una propuesta de mejora de las interacciones. Para la aprobación del programa se requería una asistencia mínima del 80% a las clases sincrónicas.

## RESULTADOS

Los hallazgos de esta investigación describen tres escenarios mediatizados por la pregunta acerca de la presencialidad del otro en formato remoto. Estas situaciones se ordenan en tres categorías temáticas: a) cámaras apagadas, b) baja participación en clase y, c) controversias respecto a la propuesta formativa.

### CÁMARAS APAGADAS: “UN MONÓLOGO SIN PÚBLICO”

Esta dimensión describe aquellas situaciones pedagógicas en las que una gran cantidad de asistentes mantenían sus dispositivos de video desactivados, dificultando la fluidez y reciprocidad en las interacciones propuestas durante el desarrollo de las clases sincrónicas. Lo anterior implica para el equipo formativo una barrera pedagógica hacia el desarrollo esperado de las clases, experimentando emociones de *incomodidad*, así como una limitación de posibilidades para el diálogo:

Esa falta de reciprocidad es intimidante y a veces un tanto incómoda, porque en la sala de clases uno puede leer la disposición de los estudiantes; en este caso no lo hay, inclusive los que tienen la cámara encendida a veces uno percibe que están hablando por teléfono, o con alguien en sus casas. Eso es extraño. Esa falta de interacción me genera la sensación de monólogo, de estar aislada y no saber si lo que estoy diciendo en realidad tiene sentido para el otro. (Docente 2, Entrevista, octubre de 2020)

Al respecto, el equipo formativo mantuvo constantemente la invitación a encender las cámaras, con la intencionalidad pedagógica de dialogar y construir conocimientos, en coherencia con el propio tema de la formación. Asimismo, se reflexionó acerca de la complejidad de interactuar de forma remota, dando cuenta de una situación dilemática observada en los propios participantes, quienes a su vez critican el fenómeno de cámaras apagadas en sus estudiantes:

Ellos mismos daban el ejemplo de lo complejo de interactuar en estas condiciones en sus colegios, pero cuando cambian el rol y no son profes, son estudiantes, actúan exactamente igual que sus estudiantes. (Docente 3, Entrevista, octubre de 2020)

Por otra parte, los docentes del curso relataron, como aspecto residual de los sucesos con cámaras apagadas, la emergencia de una *falsa asistencia*, la que es descrita como la sospecha respecto al estatus de *conectadas* que tenían algunas personas en las sesiones. Esto se ve reflejado en situaciones en las que no existe interacción ante la solicitud de participación en actividades cooperativas que presenta el equipo docente. Por ejemplo, a la hora de trabajar en las salas para grupos reducidos, algunas personas no accedían a la invitación de ingreso, permaneciendo conectadas en la sala principal del aula virtual. Al respecto, el equipo formador menciona que los participantes del curso tendían a justificar estas acciones debido a que se encontraban realizando situaciones cotidiano-personales en paralelo, como por ejemplo:

(...) la participante había salido por unos instantes de su hogar, y se cerró la puerta, por lo que no podía ingresar a su domicilio” (Nota de Campo 8, Sección 1); “(...) un par de personas que nos anticiparon, así como: - voy a conectar mi computador, pero tengo que ir al doctor con mi hija, entonces... si puedo me conecto desde el celular. (Docente 3, Entrevista, octubre de 2020)

Otra explicación al fenómeno de *falsa asistencia* es la operatoria de condiciones de asistencia-aprobación que implican un acuerdo mínimo entre la institución formativa oferente y contraparte demandante, la cual se encontraba centrada en el cumplimiento de un estándar de minutos conexión por participante para la acreditación de suficiencia en el programa. La anterior reflejó una *situación paradójica*, dado que, por una parte, las personas se conectan a la clase pero, por otra, están ausentes de la experiencia, afectando la posibilidad de una interacción recíproca que permitiera constatar su presencia y el aprendizaje propuesto. En este sentido, una docente reflexiona respecto al proceso de exposición de un trabajo grupal:

Entonces, ahí me entra un cuestionamiento, en el caso como este, que tenía una certificación... todas las personas expusieron, pero ¿cuántos expusieron a conciencia?, ¿incorporaron los contenidos?, es algo que no podemos manejar. (Docente 3, Entrevista, octubre de 2020)

### BAJA PARTICIPACIÓN EN CLASES: “SILENCIOS, COTIDIANEIDAD Y COLABORACIÓN”

Este eje reúne aquellas situaciones pedagógicas centradas en la baja participación en clases de los y las participantes durante algunos momentos del programa. Por ejemplo, en las primeras tres sesiones, se registraron intervenciones puntuales, a través de la solicitud de la palabra y/o estableciendo comunicación utilizando los recursos de la misma plataforma (reacciones predeterminadas por medio de emoticonos, chat o gestos corporales), lo que se traducía en minutos de silencio en la sesión pese a las constantes invitaciones a participar por parte del equipo docente.

En la narrativa de las situaciones, emerge de parte del equipo formativo respuesta emocionales relacionadas con *la incomodidad y tristeza* debido a la realización de clases basadas en la transmisividad y no en el diálogo y la participación, lo que en muchas ocasiones producía cansancio, ya que mencionan haber dedicado tiempo para la planificación y preparación de sus clases, y, además, debieron suplir el papel esperado por parte de los participantes en la interacción durante las clases.

En este sentido, la actuación docente se caracterizó por indagar y abordar las razones de las interrupciones en la participación en este formato de enseñanza. Dentro de las respuestas obtenidas se mencionó que, paralelo al desarrollo de esta formación, los y las participantes debían cumplir con demandas de las mismas instituciones laborales a las que pertenecían. De esta forma, algunas/os reportaron la interrupción del espacio formativo para focalizar su atención en estos emergentes y luego retomar la jornada. Al respecto, el equipo docente reflexionó sobre cómo la gestión de las instituciones no siempre ofrece las condiciones mínimas para la participación de sus trabajadores y trabajadoras en programas de FCD requeridas por las mismas.

De esta forma, el equipo formativo levantó estrategias pedagógicas para fomentar la implicación y participación de los profesionales asistentes. Además, buscaron involucrarlos utilizando *recursos didácticos como el recuerdo de sucesos* del programa formativo.

La docente comienza con la exposición del criterio que se denomina Búsqueda de una Alternativa optimista (...) la docente señala: “¿se acuerdan de que al inicio

de las primeras clases, cuando teníamos que hacer una actividad en grupo y no nos funcionó Zoom, y no pudimos hacer los grupos? Yo me acuerdo haberles dicho -no importa, no se preocupen porque esta es como la representación viva de uno de los criterios que se llama alternativa optimista; Zoom no nos está mostrando la posibilidad, entonces hagámoslo todos juntos- y lo hicimos de manera enriquecedora también. (Nota de Campo 8, Sección 1, septiembre de 2020)

En la misma línea, el equipo formativo busca representar los contenidos del programa empleando *ejemplos prácticos y cotidianos* que faciliten la apropiación de la interacción mediada a partir de los criterios de mediación.

(...) se inicia con el criterio de mediación de Búsqueda de la novedad y complejidad, en donde la docente expuso un ejemplo de la cotidianeidad en relación con el uso del microbús, vinculado a la sensación que se experimenta cuando al transportarse en dicha locomoción, repentinamente, el chofer cambia la dirección habitual, alertando al pasajero. En este sentido, la docente señala que el rol del conductor es fundamental para traer tranquilidad a quienes se encuentran en el medio de transporte; de similar forma, sucede con la sensación del estudiante que realiza una experiencia nueva o con cierto grado de dificultad, en donde la tarea del mediador es fundamental para acompañar ese proceso e ir bajando la tensión. (Nota de Campo 6, Sección 1, agosto de 2020)

Además, el uso de ejemplos cotidiano-pedagógicos facilita la participación, ya que permite establecer una articulación teórico-práctica, en la que el conocimiento se comparte y co-construye a partir de situaciones vivenciadas por los y las participantes. En la medida que el programa avanza y se diversifican las modalidades de participación, se visualizó un aumento significativo de intervenciones. Esto coincide con el desarrollo de desafíos pedagógicos colectivos efectuados en salas para grupos reducidos. En este aspecto, los y las participantes valoraron positivamente la instancia grupal, puesto que se observó como una experiencia colaborativa que permitió co-construir reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas en el contexto del Programa de Integración, y como oportunidad para el establecimiento de lazos fuera del curso:

Al finalizar la sesión, una participante señala que la formación le ha encantado, y que ha sido una oportunidad para entablar relaciones de acompañamiento, tanto fuera como dentro de las clases. En este sentido, se señala que el grupo que crearon en WhatsApp de manera autónoma e independiente al curso de formación les ha permitido 'tirarse amor', y otorgar continuidad a las conversaciones y debates que se iniciaban dentro de las actividades grupales (...) en esta línea, la misma participante señala que las instancias en grupo como de plenario con el resto de compañeras y compañeros, han permitido nutrir los contenidos del curso y darle una mejor bajada a los aspectos teóricos de la formación. (Nota de Campo 7, Sección 4, septiembre de 2020)

En esta línea, el equipo formativo identifica estas últimas situaciones pedagógicas como positivas ya que se logró interactuar y abordar la Experiencia de Aprendizaje Mediado, proyectando la práctica reflexiva hacia sus labores docentes, puesto

que cuando de verdad la instancia uno se las ofrece, es una instancia que los profesores lo toman de una manera muy consciente, de verdad para reflexionar, para discutir, para avanzar en aspectos que de verdad son importantes. (Docente 3, Entrevista, octubre de 2020)

Por último, un aspecto que se presentó como interrupción de la participación de los profesionales, fueron los problemas técnicos derivados y mediados por los dispositivos de conexión a internet que se utilizan para este tipo de propuestas.

### CONTROVERSIAS RESPECTO A LA PROPUESTA FORMATIVA: “LOS TIEMPOS EN LO VIRTUAL Y LAS NECESIDADES CONTEXTUALES”

Refiere a aquellas situaciones emergentes que implican una tensión entre el equipo formativo y los profesionales participantes en cuanto a la estructuración y los sentidos de la propuesta pedagógica, manifestando una serie de pugnas y negociaciones orientadas a la consideración de los intereses de los actores involucrados en la implementación del programa. Estas tensiones emergen debido a las características del programa en cuanto a una posición epistemológica co-constructiva a través de una interacción abierta y dialógica, que permita acceder a los mundos de vida de los participantes.

Asimismo, la emergencia de estas situaciones conflictivas, son vivenciadas, desde un punto de vista afectivo, con *sorpresas y frustración*, puesto que muchas de las problemáticas eran visualizadas con cierta resignación ante demandas de los y las participantes inesperadas dentro del contexto a distancia. En otras palabras, el equipo formador no podía modificar el escenario de la pandemia y la demanda y estrés vinculado a la continuidad del ejercicio laboral como contexto del programa formativo. Lo anterior, en un momento fue percibido como falta de empatía al analizar la doble cara del rol docente y la asistencia en pandemia:

Yo no supe qué decir. Le respondí que claro, que no lo sabríamos, pero su actitud ante la obviedad de la situación me dejó sin palabras (...) la verdad es que lo que sentí fue sorpresa porque lo que estaba diciendo era evidente, pero creo que fue más frustración por la falta de empatía. Ellos también estaban en modalidad online y saben lo que significa estar al otro lado de la pantalla. Entonces que dijera que para qué iba a contar la asistencia si ellos podrían hacer como que estaban sin en realidad estar. Y creo que eso me frustró porque no le podía decir, -claro eso es evidente, pero entendemos que estamos en este contexto, que no depende de mí y que igual es frustrante cuando los estudiantes hacen eso o no- (...) Siento que esto es parte de las clases en línea, y esta forma de enseñanza es una nueva realidad, y es una situación que de todas formas va a seguir sucediendo. (Docente 3, Entrevista, octubre de 2020)

En este sentido, se describen tensiones a partir del contexto virtual como condicionante en la ejecución del programa, puesto que las actividades desarrolladas en clases fueron diseñadas considerando materiales y ejemplos pedagógicos producidos en contextos de presencialidad y adaptados a la situación online. En este sentido, es el contexto el que genera una baja participación, por los formatos de enseñanza *emergentes*, por la dificultad de construir enfoques dialógicos y experimentar la interacción de manera óptima, tal como se observa en la siguiente situación:

Una participante señala que si el contexto hubiera sido diferente, ellas pudieron haber ejecutado los criterios de mediación en la práctica, haciendo que el curso tomara lógicas distintas, puesto que cada una de sus acciones pudieron haber sido comentadas al momento que eran formadas. La misma participante señaló que el contexto actual de teletrabajo no le ayudaba mucho para aplicar de manera óptima los lineamientos propuestos por el curso, aunque cree que más de algunos de los aprendizajes pueden ser aplicados en el contexto actual. (Nota de Campo 7, Sección 4, septiembre de 2020)

Otra situación controversial fue la crítica de una participante respecto a lo redundante de los contenidos de inicio del programa, orientados a sentar las bases socioculturales del aprendizaje y así comprender la propuesta de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. Esta situación surgió en una de las actividades prácticas en sesiones de grupos pequeños y fue abordada por la docente a través de una disposición de escucha, abierta a la mejora, aunque manteniendo una postura crítica acerca de lo acontecido, puesto que si bien se puede:

Buscar que alguien nos diga con precisión cómo mejorar la práctica, esto va en contra de un proceso de transformación sustentable, lo sentí como un desafío sistémico, porque yo también lo hago en otros contextos, pedir que alguien me dé una opción que tomar. En este sentido, el desafío es lograr que las situaciones que inquietan a otros puedan ser abordadas desde ambos lados. Lo que sería el corazón de la Experiencia de Aprendizaje Mediado en términos de reciprocidad, de dos seres humanos en conexión. Quien está inquieto que sienta el espacio de confianza (que fue, pensaba yo, explicitado al preguntar ¿cómo vamos?, ¿cuéntenme cómo estamos?) para poder acogerla e intercambiar opciones de mejora. (Docente 1, Entrevista, octubre de 2020)

Por último, se encontraron discrepancias en los ajustes del *timing* pedagógico en relación con la inversión de tiempo necesaria para responder algunas actividades formativas. De esta forma, en las primeras actividades grupales se observan desajustes entre lo planificado y el desempeño concreto, lo que hizo retrasar el horario de finalización en dichas sesiones. Esta situación llevó al equipo formador a reflexionar en sus reuniones acerca del dilema de generar espacios para profundizar y construir conocimientos y, de manera simultánea, cubrir lo comprometido en el programa. Referente a esto, una docente señala:

Me parece que esta situación tiene relación con un desafío importante que es desarrollar en un espacio de tiempo determinado, una misma temática con una alta demanda programada de participación, pero por distintos equipos de docente y tutor. Entonces, no creo que nos hayamos planteado en un inicio qué pasa si no alcanzamos a abordar en profundidad, creo que fue un buen ejercicio de flexibilidad para trabajar con cada grupo. (Docente 1, Entrevista, octubre de 2020)

Esto implicó que el equipo formador abordara con mayor rigurosidad los cierres de las jornadas, aspecto que incidió en un mayor ajuste de la planificación pedagógica y en una mayor demanda de autorregulación a los participantes para el desarrollo de las actividades grupales, gracias a un encuadre más acotado. Esto, en primera instancia se vio reflejado en momentos de la clase en que los temas fueron abordados de manera más expositiva con la expectativa de alcanzar a desarrollar las actividades colaborativas planificadas. En segunda instancia, se delimitan los tiempos dedicados a la producción grupal, lo que instala una dinámica demandante, en donde las/os participantes mencionan de manera generalizada que “no alcanzan a hacer el Jamboard” (Nota de Campo 6, Sección 1, agosto de 2020) y “decían: — ah, pero estábamos tan bien conversando, analizando —, pero si no cortábamos eso, no alcanzábamos” (Docente 3, Entrevista, octubre de 2020).

En línea con lo anterior, uno de los tutores del equipo docente reflexiona respecto al

distinto funcionamiento que tiene el tiempo en el espacio virtual, que cuestiona los procesos de planificación docente al momento de levantar estas propuestas formativas. (Tutor 1, Nota de Campo 6, Sección 1, agosto de 2020)

Además, una docente adhiere a que estas dinámicas y pugnas acerca del *timing*, en un primer momento, permitió transparentar un mayor equilibrio en los tiempos para alcanzar a cubrir lo planificado, considerando la apertura de espacios dialógicos, porque la situación

no nos permitía cerrar alguna idea o foco específico, y muchas veces este sentir que íbamos muy a contrarreloj, y a veces muy acelerada en la entrega y en el compartir para llegar a tiempo. (Docente 3, Entrevista, octubre de 2020)

Finalmente, los hallazgos de las tres categorías presentadas están transversalmente articulados por la interacción entre docentes y participantes en donde el primero busca constatar la presencia del segundo y conseguir reciprocidad. Lo anterior debido a que el desarrollo de la labor pedagógica en el contexto de virtualidad -y emergencia- instala la problemática adicional de no contar con referentes experienciales que permitan interpretar (y aprender) acerca de estas situaciones sociales vivenciadas y así producir escenarios para el aprendizaje profesional de los participantes. En este sentido, la situación que mayor ejemplifica esto, se expresa en el siguiente extracto de nota de campo:

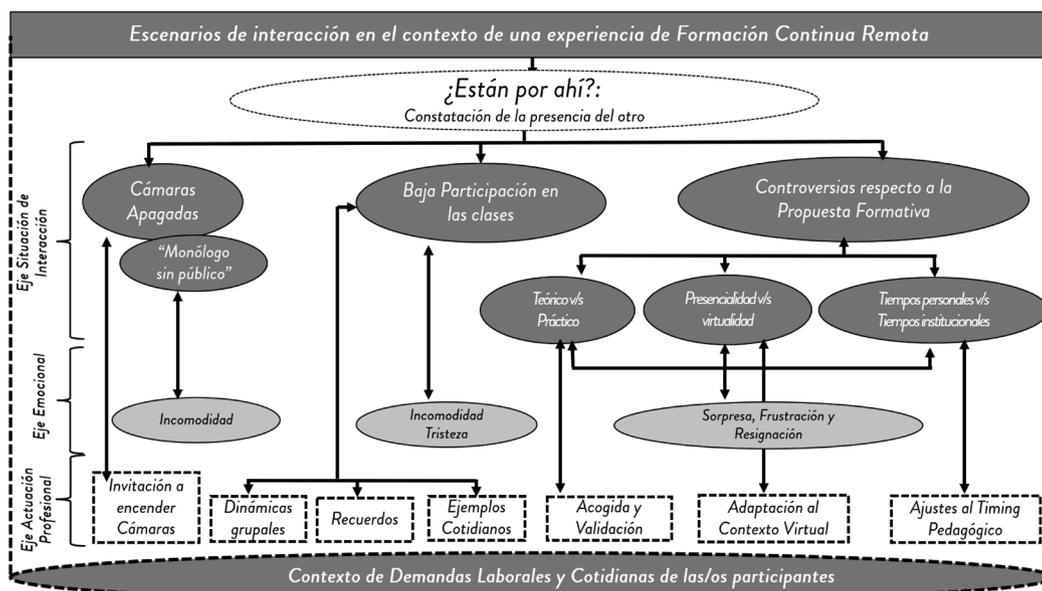
La jornada comienza con la docente dando la bienvenida (...) Por lo general, es complejo para la docente obtener intervenciones (...) la docente, de manera transversal insiste en que las/os participantes puedan participar, y esto queda expuesto en la siguiente situación: “(...) y con este objetivo ¿nos estaremos refiriendo al objetivo de aprendizaje únicamente?, ¿qué creen ustedes?, ¿pueden ser algún otro tipo de objetivo? (silencio). ¿Están por ahí, no?, veo algunos poquitos videos, pero quisiera saber si están con nosotros en esta revisión (...). (Nota de Campo 5, Sección 1, agosto de 2020)

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo comprender las situaciones sociales que se dan en un programa de Formación Continua Docente considerando las perspectivas de los formadores, en contexto de pandemia. Emergen como resultado tres grandes situaciones, que hemos denominado escenarios de interacción: *cámaras apagadas*, *baja participación en clases* y *controversias respecto a la propuesta formativa*. Lo anterior asociado a la pregunta base “¿Están por ahí?”, que implica la necesidad de constatar la presencia del otro en la interacción, resultando un elemento nodal en el marco comprensivo de la situación social estudiada. Los tres tipos de situaciones generan respuestas en el eje emocional ligadas a la *incomodidad* y *tristeza* (*cámaras apagadas* y *baja participación*), así como *sorpresa*, *frustración* y *resignación* (*controversias*). Finalmente se da cuenta, en el eje de la actuación profesional, de una serie de prácticas interactivas que buscan revertir el escenario y poder propiciar intercambios de calidad, en un contexto virtual en el que los participantes deben atender a las clases y simultáneamente a demandas laborales y cotidianas (ver Figura 2).

Analizando cada componente en detalle, las *cámaras apagadas* se reporta como un “monólogo sin público”, en el que existe sospecha del equipo formador respecto a la “asistencia” real de las personas. Este escenario de interacción genera *incomodidad* en los formadores y formadoras, produciendo actuaciones que buscan invitar a *encender las cámaras*, argumentando a partir de la reciprocidad necesaria para la interacción mediadora (Feuerstein, Feuerstein y Falik, 2010). Estos resultados son consistentes con los de Elgueta Rosas (2020) y Gavotto y Castellanos (2021) quienes reportan el fenómeno de las cámaras apagadas, dando cuenta que el aprendizaje virtualizado se asocia a pasividad y a una *fatiga de zoom* de los aprendices, problemas de conectividad, temor a la exposición pública de su imagen y a la idea que el encendido de cámaras es una cuestión voluntaria que no afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo.

**Figura 2 – Esquema escenarios de interacción en el contexto de una experiencia de formación continua remota.**



Fuente: elaboración propia (2022).

También, la invitación al encendido de cámaras resulta coherente con la necesidad de brindar respuestas tecnológicas (CEPAL-UNESCO, 2020), intentando comprender el nuevo contexto, desplegando acciones improvisadas (Hodges *et al.*, 2020; Abaci *et al.*, 2021), a la luz de la implantación de la educación remota de emergencia (Elgueta Rosas, 2020; Portillo Peñuelas *et al.*, 2020; Crompton *et al.*, 2021). Lo anterior ha implicado un alto desgaste físico y psicológico de docentes y estudiantes producto de los desafíos contextuales a los que han sido sometidos en un contexto en el que se cuestionan las propias posibilidades de seguir existiendo (Patiño Torres, 2020).

Por otro lado, la *baja participación en clases* implica extensos silencios de parte del grupo de participantes, que generan en el equipo formador *incomodidad* y *tristeza* ante la falta de respuesta y diálogo. El equipo formador actúa fortaleciendo las *dinámicas grupales*, recordando *intervenciones previas* y *dando ejemplos cotidianos*, cercanos emocionalmente y relevantes para los y las participantes. Dichas estrategias tienen un éxito parcial, que lleva a aproximarse a la situación desde un marco (*frame*) asociado a la interacción presencial. Se observan, entonces, barreras para construir una experiencia dialógica, lo que motiva al equipo formador a buscar la reciprocidad y constatar regularmente la existencia de un otro con quien interactuar buscando alejarse de una clase magistral expositiva (Elgueta Rosas, 2020). Lo anterior, teniendo en cuenta la escasa eficacia de programas de formación continua que se encuentran basadas en este tipo de modelo para la transformación de prácticas docentes en servicio (Yang y Liu, 2004; Dede, 2006; Escudero-Muñoz, 2020; Taddese y Rao, 2021).

En última instancia, las *controversias sobre la propuesta* refieren a tensiones respecto a la experiencia llevada a cabo (*tensión teoría-práctica*, lo *“presencial” v/s lo “virtual”*, los *tiempos personales v/s los tiempos institucionales*) lo que genera emociones de *sorpresa*, *frustración* y *resignación* de parte en el equipo formador. Las actuaciones docentes van en la línea de *acoger y validar la crítica* al contexto del programa formativo, buscando *adaptar los encuadres originales*, *flexibilizando tiempos* y *normas* de las sesiones, considerando el contexto pandémico (ámbito de la cotidianidad de lo personal — cuidados de hijos/as, por ejemplo- o de lo profesional -reuniones, entrevistas o elaboración de informes, entre otras acciones). En este ámbito, el

equipo formador busca concretar un encuentro de saberes compartidos, reconociendo al otro y legitimando sus propias construcciones y experiencias (Figuroa Céspedes, 2019) y, al mismo tiempo, reconoce y aborda la experiencia residual de la pandemia: malestar, incertidumbre, intensificación de las jornadas de trabajo, vivencia de desamparo, proximidad de la muerte, entre otras (Patiño Torres, 2020).

En este sentido, las actuaciones del equipo formador persiguieron en todo momento una interacción auténtica la que al interrumpirse genera escenarios de tensión, con emociones de malestar. La búsqueda de una interacción similar a la presencial resultó ser problemática debido a que, inicialmente, los y las docentes no eran completamente conscientes de que ésta se encontraba mediada por la tecnología y al mismo tiempo, por una situación de crisis sanitaria que transforma la situación comunicativa. En este sentido, contraponerse a la pasividad propia del escenario de enseñanza remota (Elgueta Rosas, 2020), resultó un desafío para el equipo formador. De esta forma, las expectativas respecto a conseguir reciprocidad resultaron difíciles de ser cubiertas en todo momento.

A pesar de las dificultades presentadas en el formato virtual, cabe destacar que el equipo formador desplegó un conjunto de *actuaciones interactivas* (Feuerstein, Feuerstein y Falik, 2010; Howe y Abedin, 2013), como prerrequisito para generar *condiciones óptimas* para implementar un modelo educativo en modalidad remota, considerando su manejo en las plataformas digitales y de los aspectos socioemocionales vinculados a la acogida y empatía en dicho proceso (Gavotto y Castellanos, 2021). En otras palabras, el equipo formador buscó producir oportunidades de aprendizaje a través de la interacción mediada (Feuerstein, Feuerstein y Falik, 2010) comprendiendo y validando las experiencias del otro e indagando respecto a los enfoques necesarios para adaptar y transformar los escenarios de aprendizaje (París, Tejada Fernández y Coiduras Rodríguez, 2014). Así, siguiendo a Vidal (2023), queda claro que la escucha y la mediación son esenciales para que el aula (física o virtual) emerja como un escenario (o espacio/tiempo) que permita potenciar la enunciación y negociación de significados compartidos.

Dichos elementos cobran mayor relevancia al considerar su contraste con las estrategias tradicionales que ha adoptado la Formación Continua Docente en Chile, pues el equipo formador buscó eludir el carácter transmisivo en la formación (Looi *et al.*, 2008; Gárate Carrillo y Cordero Arrovo, 2019), para aproximarse a una experiencia situada (Díaz, 2020). Así, la propuesta formativa estudiada, desde un ámbito de consistencia, instala la generación de instancias significativas de aprendizaje profesional que buscan la transformación de las prácticas a partir de la articulación teórico-práctica del quehacer en aula, con foco en la interacción y la consideración del ámbito socioemocional implicado en el contexto pandémico.

A partir de esta óptica, es importante señalar que el formador de FCD experimenta tensiones que requieren de una reflexión que permita problematizar y transformar las respuestas disponibles. Es importante acoger su emocionalidad, autorregulación y habilidad para restablecerse en el contexto de su desarrollo profesional (Pinya Medina y Rosselló Ramón, 2015; González, 2019) en especial en este escenario pandémico, en donde ha asumido el desafiante ejercicio de construir una didáctica y planificación pedagógica atingente (Aguilar, 2020; Sepúlveda-Escobar y Morrison, 2020) y acorde a la integralidad de su rol (CPEIP, 2017; Martínez Dominguez y Rodríguez Entrena, 2017; Gómez-García *et al.*, 2020).

En concordancia con Abaci *et al.* (2021) resulta necesario mirar el aprendizaje profesional docente como un proceso sistemático, en el que se requiere construir distintas habilidades pedagógicas no solo del profesorado sino que también de quienes ejercen el rol de formadores de formación continua. Para esto es requerido ampliar los repertorios pedagógicos para definir (y posiblemente) co-definir las situaciones sociales que se dan en la de interacción. Lo anterior

es de suma relevancia, ya que de acuerdo con Chihu Amparan (2018) al definir una situación nos encontramos enmarcados por una comprensión del mundo y por la vivencia de situaciones sociales cercanas o parecidas. Sin embargo, el contexto pandémico al ser un fenómeno sin pre-existencia (CEPAL-UNESCO, 2020), desencadenó una dificultad en formadores y participantes para estipular significados a partir de este encuentro, en vistas a la construcción de un erario propio.

Para finalizar, resulta importante generar un proceso de desculpabilización en los equipos formadores (Patiño Torres, 2020), frente a la sensación de no estar cumpliendo de la misma forma que antes del COVID-19. Lo anterior muestra el desafío de abordar la dimensión institucional de la Formación Continua para elaborar las experiencias que ocurren en la práctica cotidiana y, así, construir una identidad docente estratégica (Monereo y Badía, 2011), capaz de responder deliberadamente a escenarios de incertidumbre. Para esto es necesario diseñar políticas de acompañamiento docente y programas formativos de calidad (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016; Taddese y Rao, 2021) articulados en propuestas pertinentes a los contextos en los que se desarrolla la práctica pedagógica contemporánea.

## REFERENCIAS

ABACI, Serdar; ROBERTSON, Judy; LINKLATER, Holly; MCNEILL, Fiona. Supporting school teachers' rapid engagement with online education. **Educational Technology Research and Development**, v. 69, n. 1, p. 29-34, 2021. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09839-5>

AGUILAR, Floralba. Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. **Estudios Pedagógicos**, v. 46, n. 3, p. 213-223, 2020. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>

ALMOGUEA, Minerva Almogueva; BAUTE, Luisa María Baute; RODRÍGUEZ, Raúl Rodríguez. La formación continua de docentes en la Educación Técnica y Profesional: algunas reflexiones. **Revista Conrado**, La Habana, v. 15, n. 68, p. 275-280, 2019. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1018>. Acceso el: 17 jun. 2021.

BAQUERO, Ricardo. La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos. En: ABATE, Nora; ARUÉ, Raúl (eds.). **Cognición, aprendizaje y desarrollo**. Buenos Aires, Noveduc, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares**. 3. ed. Madrid: OEI/FUHEM, 2015.

BORKO, Hilda. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. **Educational Researcher**, v. 33, n. 8, p. 3-15, 2004. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>

CERDA-JOPIA, Juan Luis; VIZCARRA-MORALES, María Teresa; REKALDE RODRÍGUEZ, Itziar; SÁNCHEZ-LETELIER, María Eugenia. Algunas propuestas para mejorar la formación del profesorado de Chile a la luz de las prácticas pedagógicas de éxito en el País Vasco. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, v. 38, p. 98-111, 2021. <https://doi.org/10.15366/tp2021.38.009>

CHIHU AMPARAN, Aquiles. Los marcos de la experiencia. **Sociológica**, Ciudad de México, v. 33, n. 93, p. 87-117, 2018. Disponible en: <https://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1282/1220>. Acceso el: 07 abr. 2021.

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP). **CPEIP Escucha a los docentes: Para una lectura de las consultas participativas de Voces Docentes**. Santiago: CPEIP, 2017.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL); ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. Santiago: UNESCO y CEPAL, 2020.

CROMPTON, Helen; BURKE, Diane; JORDAN, Katy; WILSON, Samuel W. G. Learning with technology during emergencies: A systematic review of K-12 education. **British Journal of Educational Technology**, v. 52, n. 4, p. 1554-1575, 2021. <https://doi.org/10.1111/bjet.13114>

DEDE, Chris. **Online Teacher Professional Development**. Cambridge: Harvard Education Press, 2006.

DÍAZ, Francisca. Política de Desarrollo Profesional Docente en Chile. En: MARTINI, Gabriela Martini; DE LA VEGA RODRÍGUEZ, Luis Felipe (eds.). **Seminario Internacional. Profesión Docente y Educación Continua en América Latina: Aprendizajes y Desafíos**, Santiago, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio y Unesco, 2020. p. 64-68.

ELGUETA ROSAS, María Francisca. ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 7, n. 2, p. 1-8, 2020. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.60556>

ELLIOTT, Joshua C. The Evolution from traditional to online professional development: a review. **Journal of Digital Learning in Teacher Education**, v. 33, n. 3, p. 114-125, 2017. <https://doi.org/10.1080/21532974.2017.1305304>

ERADZE, Maka; BARDONE, Emanuele; DIPACE, Anna. Theorising on COVID-19 educational emergency: magnifying glasses for the field of educational technology. **Learning, Media and Technology**, p. 1-16, 2021. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1961802>

ESCUADERO-MUÑOZ, Juan M. Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. **Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa**, v. 33, p. 97-125, 2020. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>

ESPÍRITO SANTO, Eniel; PINTO DE LIMA, Tatiana Polliana. Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. **Dialogia**, n. 36, p. 283-297, 2020. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18355>

FERNÁNDEZ-NÚÑEZ, Lissette. Cómo aplicar el análisis narrativo temático a narrativas escritas en entornos online. **REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació**, Catalunya, v. 8, n. 1, p. 92-106, 2015. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.1816>

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change**. New York: Teachers' College Press, 2010.

FIGUEROA CÉSPEDES, Ignacio. El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. **Paideia Revista de Educación**, n. 64, p. 143-165, 2019. Disponible en: <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/2140>. Acceso el: 10 ene. 2021.

GADEA, Carlos A. El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. **Sociológica**, Ciudad de México, v. 33, n. 95, p. 39-64, 2018. Disponible en: <https://www.sociologiamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1392>. Acceso el: 13 abr. 2021.

GAJARDO-ASBÚN, Karen; PAZ-MALDONADO, Eddy; SALAS, Gonzalo. Concepciones de los formadores de profesores a partir de la COVID-19. Un estudio comparativo en tres regiones de Chile/Conceptions of teacher trainers from COVID-19. A comparative study in three regions of Chile. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 38, p. 69-89, 2021. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28867>

GÁRATE CARRILLO, Mónica Itzel; CORDERO ARROYO, Graciela. Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. **Revista de estudios y experiencias en educación**, Concepción, v. 18, n. 36, p. 209-221, 2019. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>

GAVOTTO NOGALES, Omar Iván; CASTELLANOS PIERRA, Lidia Isabel. Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. **RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 12, n. 23, 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1006>

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis: los marcos de la experiencia**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006.

GOMENDIO, Montserrat. **Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all**. París: OECD Publishing, 2017.

GÓMEZ-GARCÍA, Melchor; BOUMADAN HAMED, Moussa; POYATOS DORADO, Cesar; SOTO VARELA, Roberto. Formación docente en línea a distancia. Un análisis de los perfiles y la opinión de los profesores. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 23, n. 2, p. 95-111, 2020. <https://doi.org/10.6018/reifop.423001>

GONZÁLEZ, Pedro. Formación de formadores/as en la escuela: indagación y reflexión como claves para el aprendizaje profesional. En: RAMIS, Alicia; PEÑA, Maria (eds.). **Educación para la ciudadanía: fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente**, Santiago: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile, 2019. p. 139-166.

GUERRA GUAJARDO, Paulo Roberto; PLAZA Maldonado, Rodrigo. El desarrollo profesional continuo en profesores y profesoras en Chile: ¿Entramado en la política de accountability?. **Revista Reflexión E Investigación Educativa**, Chillán, v. 3, n. 2, p. 123-137. 2021. Disponible en <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4909>. Acceso el: 03 nov. 2021.

HART, Tabitha. Online Ethnography. **The International Encyclopedia of Communication Research Methods**, p. 1-8, 2017. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0172>

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**. 2020. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acceso 09 dic. 2020.

HOWE, Christine; ABEDIN, Manzoorul. Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. **Cambridge Journal of Education**, v. 43, n. 3, p. 325-356, 2013. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. Conferencia magistral inaugural. Formación continua y desarrollo profesional docente. En: ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI); MEJORA DE LA EDUCACIÓN (MEJOREDU) (eds.). **La Formación Continua y el Desarrollo Profesional Docente en el Contexto de las nuevas normalidades**. México: OEI y MEJOREDU, 2020. p. 17-26.

LOCKEE, Barbara B. Shifting digital, shifting context:(re) considering teacher professional development for online and blended learning in the COVID-19 era. **Educational Technology Research and Development**, v. 69, n. 1, p. 17-20, 2021. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09836-8>

LOOI, Chee-Kit; LIM, Wei-Ying; CHEN, Wenli. Communities of practice for continuing professional development in the twenty-first century. En: VOOGT, Joke; KNEZEK, Gerald (eds.). **International handbook of information technology in primary and secondary education**. Boston: Springer, 2008. p. 489-505.

MARTÍNEZ DOMINGUEZ, Begoña; RODRÍGUEZ ENTRENA, María Jesús. Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencia y omisiones. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 21, n. 3, p. 41-61, 2017. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59788>. Acceso el: 07 sep. 2021.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). **Programa de Integración Escolar (PIE). Ley de Inclusión 20.845**: Manual de Apoyo a la Inclusión Escolar en el Marco de la Reforma Educacional. Santiago: MINEDUC, 2016.

MONEREO, Carles; BADÍA, Antoni. Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. (eds.). **La Identidad en Psicología de la Educación**: necesidad, utilidad y límites. Madrid: Narcea, 2011. p. 57-75.

MUÑOZ-MEJÍA, Bolívar Geovanny; GARCÍA-HERRERA, Darwin Gabriel; GUEVARA-VIZCAÍNO, Claudio Fernando; ERAZO-ÁLVAREZ, Juan Carlos. Innovación docente en espacios virtuales y aplicación de WIX en el aula. **EPISTEME KOINONIA**, Coro, v. 3, n. 1, p. 4-24, 2020. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i1.989>

NAVÍO GÁMEZ, Ana. **Las competencias del formador de formación continuada**: análisis desde los programas de formación de formadores. 2001. 705 f. Tesis (Doctorado en Pedagogía) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2001.

NIEVA CHAVES, José Antonio; MARTÍNEZ CHACÓN, Orietta. Una nueva mirada sobre la formación docente. **Revista Universidad y Sociedad**, Cienfuegos, v. 8, n. 4, p. 14-21, 2016. Disponible en: [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202016000400002](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202016000400002). Acceso el: 09 jun. 2021.

OLNEY, Tom; PIASHKUN, Siarhei. Professional development for sustaining the ‘pivot’: the impact of the learning design and course creation workshop on six Belarusian HEIs. **Journal of Interactive Media in Education**, Milton Keynes, v. 10, n. 1, p. 1-15, 2021. <https://doi.org/10.5334/jime.639>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe**. París: Unesco, 2013.

OTZEN, Tamara; MANTEROLA, Carlos. Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. **International Journal of Morphology**, v. 35, n. 1, p. 227-232, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

PARÍS, Georgina; TEJADA FERNÁNDEZ, José; COIDURAS RODRÍGUEZ, Jordi Lluís. La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in] definición en Europa. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 18, n. 2, p. 267-283, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56732350015>. Acceso el: 29 ago. 2021.

PATIÑO TORRES, José Fernando. Salud mental y subjetividad: pensando el mundo universitario pospandemia. En: OREJUELA GÓMEZ, Johnny Javier; CASTAÑO GONZÁLEZ, Fabio César; QUINTERO TORRES, John Alexander; REYES SEVILLANO, Wilmar Hernán; PATIÑO TORRES, José Fernando; MONCAYO QUEVEDO, Jorge Eduardo; LOAIZA MEJIA, Andrés Felipe (eds.). **Reimaginar el futuro pospandemia**. Editorial Universidad Santiago de Cali, 2020. p. 68-82.

PÉREZ VALVERDE, Cristina; RUIZ CECILIA, Raúl. Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. **Andamios**, Ciudad de México, v. 11, n. 24, p. 215-234, 2014. <https://doi.org/10.29092/uacm.v11i24.240>

PERIFANOU, Maria; ECONOMIDES, Anastasios A; TZAFILKOU, Katerina. Teachers' digital skills readiness during COVID-19 pandemic. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, Viena, v. 16, n 8, p. 238-251, 2021. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i08.21011>

PETROVICI, Merima Carmen. Project experiences: primary Teacher's continuous training in blended learning system. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, n. 142, p. 738-744, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.608>

PHILIPSEN, Brent; TONDEUR, Jo; PAREJA ROBLIN, Natalie; VANSLAMBROUCK, Silke; ZHU, Chang. Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. **Educational Technology Research and Development**, v. 67, n. 5, p. 1145-1174, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>

PINYA MEDINA, Carme; ROSSELLÓ RAMÓN, Maria Rosa. El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. **Revista complutense de educación**, Madrid, v. 26, n.3, p. 661-678, 2015. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44642](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44642)

PORTILLO PEÑUELAS, Samuel Alejandro; CASTELLANOS PIERRA, Lidia Isabel; REYNOSO GONZÁLEZ, Óscar Ulises; GAVOTTO NOGALES, Omar Iván. Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia COVID-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. **Propósitos y Representaciones**, Lima, v. 8, n. (SPE3) 589, p. 1-17, 2020. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative methods for the human sciences**. Los Ángeles: Sage, 2008.

RODÉS, Virginia; PORTA, Mariana; GARÓFALO, Lucia; RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, Carolina. Teacher education in the emergency: a MOOC inspired teacher professional development strategy grounded in critical digital pedagogy and pedagogy of care. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2021. <https://doi.org/10.5334/jime.657>

SALGADO, Ana. Investigación cualitativa: disertos, evaluación del rigor metodológico y retos. **Liberabit**, Peru, v. 13, n. 13, p. 71-78, 2007. Disponible en: [http://www.scielo.org.pe/sdolo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-482720070001000098Jng=es&tlng=en](http://www.scielo.org.pe/sdolo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-482720070001000098Jng=es&tlng=en). Acceso el 15 mar. 2023.

SANDOVAL-FLORES, Etelvina. Encuentro 2. Formación Continua de Docentes. En: ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI); MEJORA DE LA EDUCACIÓN (MEJOREDU) (eds.). **La Formación Continua y el Desarrollo Profesional Docente en el Contexto de las nuevas normalidades**. México: OEI y MEJOREDU, 2020. p. 63-69.

SANDOVAL, Carlos Henry. La educación en tiempo del COVID-19 herramientas TIC: el nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. **Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0**, Lara, v. 9, n. 2, p. 24-31, 2020. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>

SARDI, Valeria. **Relatos inesperados: la escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras**. La Plata: EDULP, 2013.

SEPÚLVEDA-ESCOBAR, Paulina; MORRISON, Astrid. Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 587-607, 2020. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>

SOTO, Jorge E.; FIGUEROA CÉSPEDES, Ignacio; YÁÑEZ-URBINA, Christopher. Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 11, n. 1, p. 245-264, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100015>

TADDESE, Esayas Teshome; RAO, Congman. School-based continuous professional development of teachers: a case study of primary school teachers in Ethiopia. **Education**, p. 3-13, 2021. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1929382>

VEGA-LÓPEZ, Rodrigo Alejandro. Análisis del rendimiento académico en un curso de educación superior a través de Open EDX. **Ciencia y Educación**, Santo Domingo, v. 4, n. 1, p. 33-45, 2020. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp33-45>

VEGA ROMÁN, Emmanuel Abraham; SÁNCHEZ, Iván Ramón. La Educación por competencias desde las voces del formador de formadores en Ciencias. **Revista de Investigación**, v. 45, n. 103, p. 194-215, 2021. Disponible en: <https://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/654321/5248>. Acceso el: 02 nov. 2021.

VEZUB, Lea. **Análisis comparativos de Políticas de Educación**: Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. Buenos Aires: IIPE Unesco, 2019.

VIDAL PEREIRA, Talita. Is remote teaching not “teaching”? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. 1-17, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280018>

YANG, Shu Ching; LIU, Shu Fang. Case study of online workshop for the professional development of teachers. **Computers in Human Behavior**, v. 20, p. 733-761, 2004. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.005>

**Cómo citar este artículo:** FIGUEROA-CÉSPEDES, Ignacio; FICA-PINOL, Esteban; YÁÑEZ-URBINA, Christopher; CÁCERES ZAPATA, Paulina; MORALES ALDUNATE, Alejandra ¿Están por ahí?: situaciones sociales en formación continua docente a distancia en contexto COVID-19. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290051, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290051>

**Conflictos de interés:** Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación al manuscrito.

**Financiamiento:** El estudio no recibió financiación.

**Contribuciones de los autores:** Administración del proyecto, Conceptualización, Metodología, Análisis Formal, Investigación; Escritura – Primer Borrador, Revisión y Edición: Figueroa-Céspedes, I. Curaduría de Datos, Análisis Formal, Investigación; Escritura – Primer Borrador, Revisión y Edición: Fica-Pinol, E. Metodología, Escritura – Revisión y Edición: Yáñez-Urbina, C. Curaduría de Datos, Escritura – Revisión y Edición: Caceres Zapata, P. Curaduría de Datos, Escritura – Revisión y Edición: Morales Aldunate, A.

## **SOBRE LOS AUTORES**

IGNACIO FIGUEROA-CÉSPEDES es doctor en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Académico Jornada de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales (Chile).

ESTEBAN FICA-PINOL es Licenciado en Psicología por la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Ayudante investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales (Chile).

CRISTOPHER YÁÑEZ-URBINA es doctor en Psicología y Transformaciones Sociales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Asistente de Investigación y Publicaciones del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales (Chile).

PAULINA CÁCERES ZAPATA es magíster en Desarrollo Cognitivo por la Universidad Diego Portales (Chile). Académica de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Autónoma de Chile (Chile).

ALEJANDRA MORALES ALDUNATE es magíster en Desarrollo Cognitivo por la Universidad Diego Portales. Académica de la carrera de educación diferencial de la Universidad Diego Portales (Chile).

Recibido el 20 de diciembre de 2021

Revisado el 21 de abril de 2023

Aprobado el 25 de abril de 2023

