

Enseñanza *online* y práctica reflexiva del profesorado durante la pandemia en la provincia de Concepción

Online teaching and reflective practice of teachers during the pandemic in the province of Concepción

Pablo Montoya Bravo | Alejandra Nocetti de la Barra
Universidad Católica de la Santísima Concepción

RESUMEN

Este estudio describe las condiciones que favorecen la práctica reflexiva y el aprendizaje sobre la enseñanza durante la pandemia en el profesorado de Primer y Segundo Ciclo Básico de la provincia de Concepción. La investigación es interpretativa, participan 19 profesores y se emplea el muestreo intencional. Se realizan 10 entrevistas semiestructuradas y 2 entrevistas focalizadas, resguardando criterios éticos. Los resultados muestran un incremento de la reflexión crítica de los docentes como consecuencia de observar la desigualdad digital y de aprendizaje vinculada a la condición económica y territorial del estudiantado. Se transita de una reflexión individual a una colectiva que visibiliza condiciones familiares y personales del estudiantado desfavorables para el aprendizaje en pandemia. El profesorado aprende a diversificar las estrategias de enseñanza, se actualizan en términos digitales

Contacto:
pmontoya@magisteredu.ucsc.cl
anocetti@ucsc.cl

y subrayan su sentido lúdico e interactivo. Además, desarrollan sensibilidad para contener emocionalmente, mejorar la comunicación con el estudiantado y lograr una nueva gestión de aula que refuerza su sentido de autoeficacia.

Palabras clave: práctica reflexiva, enseñanza modalidad online, profesores en servicio, educación básica, aprendizaje didáctico, pandemia de Covid-19

ABSTRACT

This research focused on knowing the conditions that favor the reflective practice of the teachers from the first and second level of primary school of educational establishments in the province of Concepción, when they teach in online mode and, describe the experiential learning in the framework of the health emergency. It is an interpretative study, in particular a case study with 19 teachers, who participated in interviews and focus groups, safeguarding ethical criteria. The results get allow us to conclude that the conditions that stimulated teacher reflection have a structural, family and individual, that generates this reflection was social inequality, insufficient family support and the student's willingness for learning. In relation to learning, it's noted that as a result of teacher reflection and in the virtual teaching framework, greater constructions of professional knowledge are produced in the didactic field.

Keywords: reflective practice, online learning mode, teachers in service, elementary education, learning about teaching, Covid-19 pandemic

INTRODUCCIÓN

La práctica reflexiva continúa siendo un desafío en las instituciones educativas, porque no se logra contar todavía con una generación de profesores reflexivos, a pesar de que se ha demostrado la relación de esta dimensión reflexiva con el desarrollo profesional, al develar problemáticas en la enseñanza y poder experimentar con otras estrategias que acentúan la efectividad didáctica (Tajeddin y Aghababazadeh, 2018). Numerosos autores (Dewey, 1933; Domingo, 2020; Schön, 1992; Perrenoud, 2004) proponen que la reflexión sistemática incrementa

la comprensión de la enseñanza y se disponen a la transformación didáctica para responder mejor a las metas educativas. Además, se ha observado que la reflexión se facilita cuando se trabaja con un enfoque colaborativo (Bell y Mlanedovic, 2015; UNESCO, 2020), que reconoce el saber práctico que construye el profesorado (Contreras, 2013) y que posibilita la articulación entre la teoría y la práctica (Lezama y Montoya, 2016). Asimismo, la práctica reflexiva incrementa la conciencia de aspectos de la enseñanza que deben fortalecerse, particularmente prácticas evaluativas (Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016) y, desde una mirada sistémica, permite realizar cambios estructurales que inciden en la cultura formativa del profesorado (Lupión y Gallego, 2017).

La emergencia sanitaria generó alta incertidumbre en el profesorado (Cáceres et al., 2020), desencadenando procesos de reflexión (Fardoun et al., 2020) al visibilizar desigualdad en el sistema educativo y reconocer la desactualización en términos de la integración de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza (Martínez y Garcés, 2020). Además, aumentó la reflexión y el deseo de mejorar la enseñanza (Tovar-Gálvez, 2020). A pesar de la alta demanda y sobrecarga laboral (Araujo y Kurth, 2020; Soto, 2020), surgen nuevos desafíos que exigen priorizar la contención emocional por sobre la cobertura curricular (Sáez et al., 2020).

Por otra parte, el profesorado se cuestionó las brechas digitales asociadas al nivel socioeconómico del estudiantado y las dificultades tecnológicas para participar en las clases *online* (Álvarez et al., 2020). El aprendizaje de la población escolar más pobre disminuyó, lo que hizo urgente implementar intervenciones para frenar la diferencia ante la adquisición del conocimiento (Cáceres et al., 2020). A pesar de las dificultades enfrentadas, los docentes lograron dar continuidad al proceso formativo y evitar los vacíos de aprendizaje en los estudiantes pertenecientes a los sectores más vulnerables desde una perspectiva económica (Britez, 2020).

En este contexto de alta incertidumbre didáctica se suscitó naturalmente una práctica reflexiva (Fardoun et al., 2020) que, en

coherencia con lo planteado por Schön (1992), contempla conocimiento en la acción, la reflexión *en* y *sobre* la acción. En el marco de la enseñanza virtual se genera un aprendizaje sobre la educación a distancia que posibilita mantener los procesos educativos (Delgado, 2020) y, en particular, el profesorado adquiere conocimiento sobre la incorporación de tecnologías con fines didácticos (Britez, 2020). Entonces, la reflexión que emerge de situaciones inesperadas conduce a nuevas respuestas pedagógicas y didácticas (Perrenoud, 2004) y a un fuerte cuestionamiento del conocimiento para la acción didáctica (Tovar-Gálvez, 2020).

En el contexto de la pandemia, la práctica reflexiva ayudó a reconstruir y actualizar competencias docentes en el marco de la enseñanza virtual (Tejedor et al., 2020). De este modo, la reflexión docente orientó la acción didáctica y predispuso a una mayor experimentación didáctica para responder a las problemáticas específicas de la enseñanza (Pedró, 2020).

En general, se puede observar que la práctica reflexiva está más presente en docentes comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes, quienes, por ello, se cuestionan y experimentan con estrategias alternativas que van aumentando su autoeficacia docente (Raihimi y Weisi, 2018). Además, los docentes que muestran una actitud favorable hacia la práctica reflexiva se predisponen al aprendizaje desde lo vivido en el aula, especialmente cuando experimentan el fracaso didáctico y se desencadena la reflexión necesaria para realizar cambios significativos en sus prácticas (Fardoun et al., 2020). Tal fenómeno se acentuó en este tiempo de enseñanza no regular bajo condiciones de alta incertidumbre (Delgado, 2020).

Respecto de las condiciones que desencadenan la reflexión, la literatura señala que las situaciones problemáticas, desconcertantes o perturbadoras (Dewey, 1933; Perrenoud, 2004; Schön, 1992) producen una experiencia reflexiva. En ese sentido, es importante reconocer que la docencia llevada a cabo en este periodo de emergencia sanitaria se transforma en una práctica fuertemente determinada y contextualizada por la situación específica de la pandemia (Brito et al.,

2020). Además, predominó una alta incertidumbre y frustración por el fracaso inicial de las actividades didácticas tradicionales (Fardoun et al., 2020; Araujo y Kurth, 2020), y por ello surge el interés de explorar qué condiciones desencadenan la reflexión docente y qué aprendizajes sobre la enseñanza se obtienen de dicha experiencia.

MÉTODO

Enfoque y método

El enfoque de la investigación fue interpretativo (Álvarez-Gayou, 2013; Sandin, 2003) y, en particular, el método correspondió a un estudio de casos instrumental (Merriam, 1988; Stake, 2013), que reconoce alto potencial de aprendizaje a partir de la experiencia de sujetos en contextos particulares.

La relevancia del caso está dada porque los profesores representan la experiencia de la educación infantil en una provincia en el sur Chile en contexto de emergencia sanitaria. Además, los participantes pertenecen a establecimientos de educación pública y subvencionada que atendieron educacionalmente a los estudiantes de los sectores económicos medios y bajos de la región del Biobío.

Participantes

La selección de los casos se llevó a cabo de acuerdo con los siguientes criterios: profesores de Primer y Segundo Ciclo, sin formación específica en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y que se desempeñan en la provincia de Concepción en establecimientos públicos y particulares subvencionados. Se empleó un muestreo de caso típico (Patton, 1990), basado en la selección de casos específicos, de los cuales se trata de mostrar los rasgos más distintivos de un fenómeno, personas y/o escenarios.

Participaron 19 docentes pertenecientes a las 11 comunas que integran la provincia de Concepción. Todos los docentes trabajan

en Educación Básica, la mayoría en el Primer Ciclo (6 a 10 años) y el resto atiende a estudiantes del Segundo Ciclo (11 a 14 años).

Técnicas e instrumento de la producción de datos

Las técnicas de producción de datos cualitativos correspondieron a: 1) la entrevista en profundidad (Kvale, 2011; Valles, 2009) y 2) el *focus group* (Canales, 2006). Se realizaron 10 entrevistas con el objetivo de examinar la experiencia del profesorado en torno a la experiencia reflexiva. El guion contempló los siguientes temas: causas de la reflexión en los ámbitos personal, profesional y contextual. Además, se desarrollaron dos entrevistas focalizadas con el objetivo de analizar el aprendizaje sobre la enseñanza que surge de la reflexión en el marco de la emergencia sanitaria. El guion contempló los siguientes temas: planificación, gestión de aula y evaluación de aprendizajes. Es importante señalar que todos los participantes firmaron el consentimiento informado.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante el análisis de contenido (Gibbs, 2012), procedimiento que incluyó una fase descriptiva y otra interpretativa. En la primera se realizaron tareas de reducción de los datos mediante la codificación que dio origen a un libro de códigos, y luego, los códigos se agruparon de acuerdo a su significado configurando un conjunto de categorías. Posteriormente, se emplearon matrices para identificar las subcategorías, las que se representaron mediante esquemas conceptuales que posibilitaron la obtención de los resultados y conclusiones (Miles et al., 2014).

Resultados

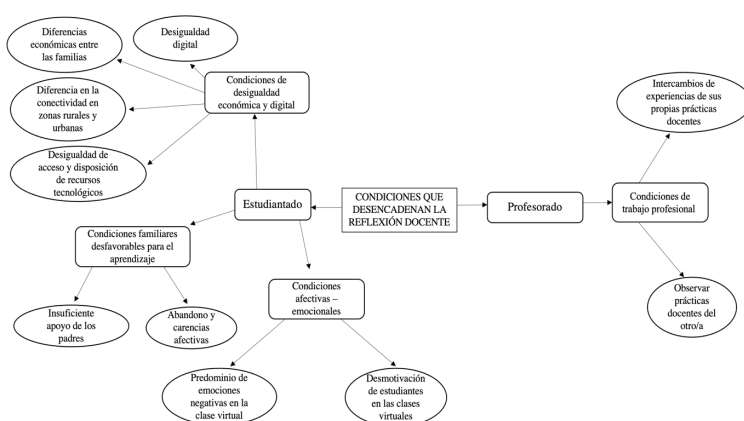
Al explorar en la experiencia de enseñanza de los profesores que trabajaron durante la pandemia por Covid-19 en la provincia de Concepción, en el sur de Chile, se pudo comprender cómo este

escenario configuró ciertas condiciones que acentuaron la reflexión docente y estimularon ciertos aprendizajes sobre la enseñanza. A partir de lo anterior, se construyeron dos categorías: 1) Condiciones que desencadenan la reflexión en tiempos de pandemia, y 2) Aprendizaje docente mediado por la reflexión en tiempos de pandemia.

Categoría 1. Condiciones que desencadenan la reflexión en tiempos de pandemia

En la figura 1, se describe la categoría 1 correspondiente a las *Condiciones que desencadenan la reflexión docente en tiempos de pandemia* y sus subcategorías. Por una parte, se observa que las condiciones se vinculan con el estudiantado, es decir, condiciones de desigualdad económica y digital que afectan su aprendizaje, o condiciones familiares que evidencian falta de apoyo y abandono, y el predominio de emociones negativas y desmotivación en ellos. Por otra parte, se visibilizaron condiciones profesionales, ya que la incertidumbre predispuso al profesorado a una mayor reflexión entre pares basada en la observación de la práctica del otro/a.

Figura 1
Condiciones que desencadenan la reflexión docente en tiempos de pandemia



Fuente: Elaboración propia

SUBCATEGORÍA 1: CONDICIONES DE DESIGUALDAD ECONÓMICA Y DIGITAL

Durante la emergencia sanitaria, los hogares disminuyeron sus ingresos, lo que acentuó las diferencias socioeconómicas entre las familias de los estudiantes. Esta situación generó una reflexión sobre la relación entre la condición económica y el derecho al aprendizaje de niños y niñas en edad escolar cuando se emplea la modalidad telemática. Este hallazgo coincide con Álvarez et al. (2020), quienes indican que el profesorado se cuestiona la asociación entre brecha digital y nivel socioeconómico del estudiantado.

Es triste ver cómo las familias se empobrecieron más durante la pandemia, y los estudiantes provenientes de familias con menores ingresos tienen menos oportunidades para aprender en tiempo de pandemia. Esto cuestiona el derecho a la educación de todos los niños y niñas de nuestro país. Pero la realidad mostró que hay muchos estudiantes que no tienen recursos básicos y, por consiguiente, no pueden aprender, y esto definitivamente se debe a una falta de responsabilidad por parte del Estado. (P. 3, entrevista personal, 25 de octubre de 2020).

Por otra parte, en las clases *online* uno de los aspectos que generaron una profunda reflexión en el profesorado fue observar la desigualdad digital entre los estudiantes, al comparar la disposición de recursos tecnológicos y de conectividad según distintas clases sociales. Además, se observó que esta situación no solo rebaja las oportunidades para aprender, sino también disminuye el rendimiento académico de los estudiantes según el grupo social al que pertenecen. Esto devela una reflexión con carácter crítico poco común en el profesorado ya que, en tiempos regulares de enseñanza, se focalizan en una reflexión con carácter técnico (Erazo, 2009) que invisibiliza condicionantes económicas y sociales de la educación.

Hay hogares en los que todos tienen sus computadores y una buena señal de internet, pero en otras familias solamente cuentan con un celular;

esta situación devela no solo desigualdad social, sino desigualdad para aprender en tiempo de pandemia (P. 7, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

Una de las experiencias que causaron mayor reflexión en mí fue que noté menor rendimiento en aquellos estudiantes que no podían conectarse; entonces se van restringiendo las oportunidades de aprendizaje de ciertos grupos sociales (P. 11, entrevista personal, 2 de diciembre de 2020).

También generó reflexión crítica la desigualdad digital que se percibe geográficamente, porque existe una notoria diferencia en el aprendizaje debido a la conectividad de la ciudad y la de las zonas rurales, lo que afecta negativamente el aprendizaje del estudiantado. Esta constatación coincide con Cáceres (2020), quien advierte que los estudiantes más pobres disminuyeron su aprendizaje y se hace necesario una intervención pedagógica para superar dicha problemática.

Otro caso extremo se vive en sectores rurales en los que no se hacen clases debido a problemas de conectividad, mientras en la ciudad se sigue avanzando en el currículum nacional; y así la escuela va generando más desigualdad social en el largo plazo (P. 17, *focus group*, 27 de diciembre de 2020).

La reflexión generada por la falta de igualdad de oportunidades para aprender en el marco de la enseñanza digital llevó al profesorado a idear estrategias de enseñanza basadas en la telefonía móvil y en las redes sociales para estudiantes sin acceso a internet en sus hogares. Este hallazgo evidencia la vinculación entre un proceso de reflexión y acciones alternativas que permitan superar las problemáticas que enfrenta el profesorado (Perrenoud, 2004) y, además, coincide con Pedró (2020), quien indica que los docentes innovaron para responder a desafíos didácticos durante la pandemia.

Yo trataba de aprenderme los nombres de todos los estudiantes que no se podían conectar y muchos de ellos vivían en el campo; trataba de enviarles cápsulas educativas a sus WhatsApp con el objetivo de que no

perdieran el ritmo de sus aprendizajes. Esto realmente me hizo reflexionar pedagógicamente (P. 17, *focus group*, 27 de diciembre de 2020).

SUBCATEGORÍA 2: CONDICIONES FAMILIARES DESFAVORABLES PARA EL APRENDIZAJE

Otro aspecto que generó reflexión fue el insuficiente apoyo de los padres o apoderados en las clases remotas, porque aunque estos estaban en casa las exigencias del teletrabajo disminuyeron el tiempo de acompañamiento de sus hijos/as en las actividades educativas. En los casos más extremos, aumentaron las experiencias de abandono, las carencias afectivas y la violencia intrafamiliar. Lo anterior contradice lo señalado por Mayorga y Llerena (2021), quienes afirman que resulta clave que los padres asuman un rol de apoyo y control del proceso educativo en contexto de enseñanza virtual por la emergencia sanitaria.

Lo que me ha causado preocupación y mucha reflexión es el poco tiempo que tienen los padres para ayudar a sus hijos, porque el teletrabajo aumentó la carga laboral en casa. Los más afectados son los estudiantes más pequeños, porque estos son muy dependientes (P. 1, entrevista personal, 5 de octubre de 2020).

Hay casos que me han dejado muy intranquila, porque hay estudiantes que hemos tenido que ir a buscar a otros sectores, lejos de sus hogares, porque sus padres los han abandonado. Eso te hace mucho reflexionar sobre los límites de la profesión docente (P. 10, entrevista personal, 27 de noviembre de 2020).

SUBCATEGORÍA 3: CONDICIONES AFECTIVAS Y EMOCIONALES DEL ESTUDIANTADO

La desmotivación y falta de participación de los estudiantes en las clases remotas fue otro aspecto que provocó reflexión en el profesorado, porque la filmación evidencia una falta de interés por aprender. Esto coincide con la investigación realizada en la formación inicial docente, en la que el análisis del video de clases visibilizó la falta de

implicación del estudiantado, lo que desencadenó la reflexión en docentes en formación (Nocetti y Medina, 2018).

Entonces mi mayor reflexión fue la motivación de mis estudiantes en las videollamadas, y que puedan cumplir con las tareas. Hoy en día me he dado cuenta de que ellos han perdido el interés por estudiar o estar en las clases *online*, y hay una evidente desmotivación por parte de ellos (P. 19, *focus group*, 27 de diciembre de 2020).

Otro aspecto que generó reflexión docente fue el predominio de emociones negativas como la ansiedad, la angustia, el enojo o la frustración resultantes del fracaso en el desarrollo de las actividades de las clases virtuales. Como esta modalidad era nueva, no existía experiencia previa para gestionar el clima de aula. Este hallazgo refuerza el planteamiento de varios autores que afirman que la reflexión se produce al no contar con conocimiento que permita enfrentar una situación que se vuelve problemática (Schön, 1992).

Los chiquillos han expresado que se sienten muy ansiosos, desesperados en las clases, a veces porque no comprenden y en otras ocasiones porque no pueden participar. Todos quieren hablar a la vez, se toman sus cabezas si no entienden la actividad. En ciertas oportunidades fue caótico hacer clases remotas, porque todos tenían sus micrófonos activados; estos acontecimientos me hicieron reflexionar, llevándome a reconocer que no sabíamos cómo gestionar un buen ambiente de aprendizaje (P. 11, entrevista personal, 2 de diciembre de 2020).

Las clases *online* produjeron mayores diferencias en el aprendizaje. Muchos estudiantes experimentaron vergüenza, puesto que no lograban entender las actividades, ya sea por falta de comprensión, deficientes habilidades en el uso de las tecnologías o problemas de conectividad.

Un aspecto que me generó mucha reflexión fue la frustración que produjo la modalidad *online* en los estudiantes con más deficiencias académicas, quienes tenían deficiencias en su comprensión o pocas habilidades para las TIC, y que se iban quedando atrás. Yo trataba de preguntar qué les

sucedía, determinar por qué no estaban entendiendo y me di cuenta de que sentían vergüenza al fracasar en las actividades y entonces no se cumplían con los objetivos de la clase (P. 13, entrevista personal, 5 de diciembre de 2020).

SUBCATEGORÍA 4: CONDICIONES PROFESIONALES

En el contexto de las clases *online*, el profesorado percibió que la reflexión aumenta a partir del trabajo colaborativo y el diálogo pedagógico en torno a experiencias de aprendizaje exitosas. De este modo, se intercambian propuestas didácticas, acentuándose un aprendizaje profesional compartido. Este hallazgo coincide con las constataciones de Bell y Mlanedovic (2015), quienes establecen que la reflexión docente aumenta la comprensión de la enseñanza, especialmente mediante un enfoque colaborativo.

Yo creo que trabajar en conjunto es algo importante y parte de la reflexión. Trabajar colaborativamente con los demás ha traído mucho provecho y, por lo menos este año de pandemia, junto con otros profesores hemos trabajado en un nivel específico y se nos ha aliviado bastante nuestra carga horaria y el diseño de actividades (P. 8, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

Además, el profesorado experimentó que al observar la práctica del otro/a también se genera en sí mismo/a reflexión sobre la propia práctica docente. Este hallazgo coincide con una experiencia de observación de clases de profesores en formación que generó reflexión en una doble dirección, es decir, tanto el que compartió su video como los observadores de este (Nocetti y Medina, 2018). Además, demuestra que la observación de clases es una estrategia que estimula la práctica reflexiva, en lo que se coincide con varios autores (Nagro, 2019; Bell y Mladenovich, 2015).

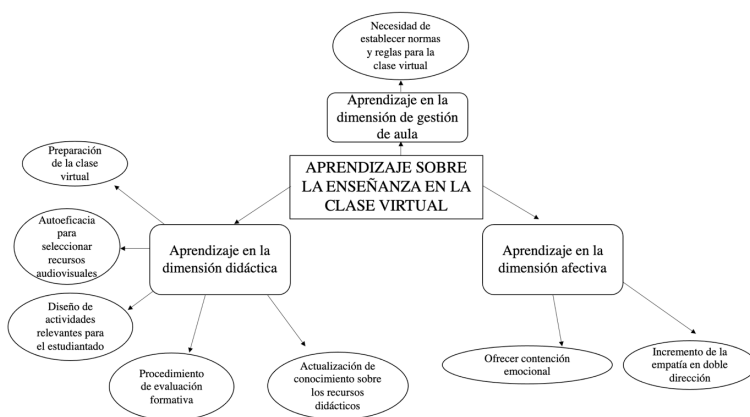
Ver las prácticas de otros profesores, cómo lo están haciendo, me hace reflexionar también en mi propio desempeño: si es que lo estoy haciendo bien o si lo puedo mejorar a través de mis prácticas y las de los demás.

También, compartir nuestras propias prácticas ha generado un aprendizaje diario sobre la enseñanza (P. 6, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

Categoría 2. Aprendizaje docente mediado por la reflexión en tiempos de pandemia

A partir del análisis de la experiencia docente en el marco de la emergencia sanitaria, se observa en la figura 2 que el aprendizaje en torno a la enseñanza configuró tres subcategorías: 1) Aprendizaje en la dimensión didáctica, 2) Aprendizaje en la dimensión afectiva, y 3) Aprendizaje en la dimensión de la gestión de aula.

Figura 2
Aprendizaje docente mediado por la reflexión



Fuente: Elaboración propia

SUBCATEGORÍA 1: APRENDIZAJE EN LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA

Las dificultades para realizar las actividades tradicionales de enseñanza que funcionaban en la sala de clases en el marco de la emergencia sanitaria desencadenaron una búsqueda de actividades alternativas que permitieran lograr los objetivos de aprendizaje propuestos para cada sesión de clases. Este hallazgo coincide con una investigación

de Valencia (2020) que señala la reinención del trabajo pedagógico del profesorado en tiempos de pandemia, lo que les permitió innovar mediante la realización de tareas, procesos, procedimientos y experiencias didácticas aprovechando los recursos digitales disponibles y el espacio del hogar de los estudiantes.

Había momentos en que comenzaba de cero, porque las actividades que hacía en las clases presenciales ya no funcionaban en las clases virtuales. Entonces, me atreví a buscar otras formas de enseñar y, también, idear actividades en las que todos los estudiantes pudieran participar (P. 10, entrevista personal, 27 de noviembre de 2020).

La participación del estudiantado fue una variable difícil de controlar para el profesorado. Para muchos fue frustrante observar pantallas negras, pero esto mismo los instó a variar el repertorio de actividades didácticas para motivar la participación del estudiantado. En este sentido, existe un aprendizaje sobre la importancia de la diversificación de las actividades. Esto coincide con una investigación de Villalobos (2020) que señala que en el trabajo educativo del profesorado se detectaron diferencias en el uso de actividades interactivas mediadas por la tecnología, a través de recursos y aplicaciones en línea como aulas virtuales, redes sociales, *podcasts*, llamadas telefónicas, videoconferencias, entre otras modalidades.

Primero me preguntaba qué hacer con las pantallas negras, y frente a eso desarrollé varias estrategias para mejorar la participación de los estudiantes. Entonces, como profesor, aprendí a idear otro tipo de actividades más pertinentes para la clase virtual (P. 14, entrevista personal, 7 de diciembre de 2020).

El profesorado aprendió a diseñar diversas estrategias de enseñanza y a reconocer que hubo cambios en el ámbito didáctico que significaron un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aprender otras estrategias de trabajo que trajeron todas estas plataformas *online* me permitió utilizar cuestionarios y formularios en los que los

estudiantes pudieran responder, trabajar con preguntas que llevaran a la reflexión y que todo estuviera relacionado con sus aprendizajes (P. 13, entrevista personal, 5 de diciembre de 2020).

Asimismo, el profesorado señala que actualizó sus conocimientos sobre prácticas docentes y reconoció la importancia de mantenerse actualizado en el ámbito didáctico y, particularmente, aprender a integrar curricularmente las tecnologías de la información y comunicación. Esto coincide con la investigación de Aguilar (2020), que señala que el profesorado se vio enfrentado a retos de carácter didáctico y que tuvo que desarrollar un manejo del espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia que le exigía transformaciones en la forma de ser, de pensar y de actuar con los sujetos involucrados en la clase, lo que supuso asumir nuevas formas de enseñar y de aprender.

Yo creo que aquí todos hemos aprendido y que cada día tenemos que seguir aprendiendo algo nuevo. También esto nos dejó a nosotros, los profesores, una lección de lo importante de seguir perfeccionándonos y sobre todo ahora en el tema de las tecnologías, aprovecharlas curricularmente (P. 18, *focus group*, 27 de diciembre de 2020).

Los recursos tradicionales de las clases presenciales dejaron de tener el mismo valor al enseñar en línea, lo que provocó una reflexión didáctica y la oportunidad para aprender a emplear plataformas y recursos digitales que, por una parte, dieron continuidad a las prácticas de enseñanza y, por otra, aseguraron el contacto con los estudiantes. Además, la enseñanza virtual presionó a todo el profesorado a incorporar recursos tecnológicos en sus clases, independientemente de la actitud individual hacia estas. El cambio de recursos tuvo un carácter contextual que sobrepasó las culturas escolares y personales del profesorado. Esto coincide nuevamente con Aguilar (2020), quien señala que el aprendizaje virtual permitió, en estos casos, establecer una mejor conexión con otros usuarios mediante diversos recursos: blogs, wikis, Twitter, Facebook, WhatsApp, y otros relacionados.

El paso del aula presencial al espacio virtual significó que los recursos tradicionales perdieron su efectividad; se nos abrió una puerta para poder realizar clases mediante tecnologías y en eso fue principalmente mi aprendizaje (P. 15, entrevista personal, 16 de diciembre de 2020).

El manejo de las plataformas se volvió una necesidad de un día para otro, no había otra forma de hacer las clases por el peligro del contagio. Entonces, independiente que en la escuela se valoraba o no las tecnologías, había que integrarlas. De un momento a otro fue la única forma de interactuar con el estudiantado (P. 11, entrevista personal, 2 de diciembre de 2020).

Paulatinamente, el profesorado aprendió a dar un uso lúdico a los recursos tecnológicos, generando un clima emocional positivo en el aula. De este modo, se hizo más frecuente la realización de juegos en clases como parte del aprendizaje de un concepto o de un proceso de evaluación. Esta experiencia ratifica los aportes de Werbach y Hunter (2012), quienes señalan que el objetivo de la gamificación es tratar de modificar comportamientos mediante la acción lúdica que motiva a los individuos y que se integra e influye en el aprendizaje (Teixes, 2015).

Aprendí a utilizar los recursos tecnológicos con fines lúdicos para mis estudiantes, para que pudieran participar y se sintieran motivados por usar *softwares* educativos y tuvieran la posibilidad de participar en actividades interactivas de aprendizaje o de evaluación (P. 19, *focus group*, 27 de diciembre de 2020).

Asimismo, se acentuó la incorporación de recursos digitales que crearon un ambiente interactivo estimulante del desarrollo de habilidades que a su vez reforzaron la participación del estudiantado en la clase:

Aprendí a crear un espacio interactivo con los recursos digitales para que los estudiantes pudiesen imaginar, escuchar, dar su opinión, participar, y esto con el fin de aumentar su motivación (P. 14, entrevista personal, 7 de diciembre).

La necesidad de realizar clases *online* desencadenó un proceso de perfeccionamiento en el campo del uso de TIC aplicadas a la educación. Esta experiencia otorgó confianza y mayor autoeficacia al profesorado, quienes se sintieron preparados para desempeñarse en este contexto educativo virtual, lo que contribuye a su desarrollo profesional. Se trata de una experiencia coincidente con los resultados de la investigación de Rahimi y Weisi (2018), quienes señalan que el profesorado que reflexiona es capaz de desarrollar confianza en sus prácticas docentes y lograr mayor efectividad didáctica.

Yo ahora me siento muy preparada para usar plataformas digitales porque tuve que tomar cursos y perfeccionamientos y esta experiencia me ha hecho crecer profesionalmente. Ahora siento que puedo desempeñarme en cualquier contexto educativo por lo menos en el aspecto virtual (P. 7, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

Al iniciarse el proceso de las clases telemáticas quienes experimentaron mayor dificultad para adaptarse a esta modalidad educativa fueron los docentes de mayor edad, pero rápidamente también desarrollaron habilidades para realizar clases de acuerdo con las nuevas exigencias. Esta experiencia incrementó la autoestima en el profesorado.

Como profesores, aprendimos más sobre tecnologías para la enseñanza y fue más desafiante para los profesores de mayor edad, pero mediante el perfeccionamiento y la actualización en TIC desarrollaron mayor seguridad para mejorar su enseñanza en las condiciones actuales (P. 7, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

A partir de la reflexión que suscitaron las clases *online*, el profesorado experimentó una mayor preocupación por preparar actividades que comprometen a todos los estudiantes, lo que resulta coherente con el Marco de la Buena Enseñanza, que estimula un clima propicio para la enseñanza (Mineduc, 2021).

En esta situación de teletrabajo y las clases *online*, la reflexión me ha ayudado bastante con mis planificaciones y actividades para poder llegar a todos mis estudiantes (P. 1, entrevista personal, 5 de octubre de 2020).

La mayoría de los profesores reconoció que aprendió desde la experiencia la importancia de la evaluación formativa, lo que se condice con la noción de saber práctico que parte de la idea de que la experiencia reflexionada produce aprendizaje profesional (Connelly, y Clandinin, 1995). Observaron cómo este procedimiento facilita el seguimiento del progreso del aprendizaje de sus estudiantes y posibilita la obtención de información para tomar decisiones más pertinentes en la perspectiva de una evaluación con enfoque de aprendizaje.

Comprendí que la evaluación formativa es fundamental para el aprendizaje. En mi caso, pude evaluar en forma continua en las clases virtuales, valorando el aprendizaje clase a clase de mis estudiantes, viendo sus progresos y centrándome menos en el producto final. Creo que es necesario este aspecto formativo y creo que este enfoque evaluativo llegó para quedarse (P. 15, entrevista personal, 16 de diciembre de 2020).

Además, se puede observar un cambio de paradigma de los procedimientos de evaluación, en los que deja de predominar la evaluación del producto para privilegiar un enfoque de evaluación interesado en el proceso de aprendizaje y en el estudiante. Por ello, la evaluación asume un rol formativo que favorece la atención de necesidades específicas de aprendizaje de manera individual. Esto coincide con la investigación de Mollo y Medina (2020), para quienes los procesos de evaluación en tiempos de pandemia resaltaron la modalidad formativa como una propuesta pedagógica integral, que se basa en el pensamiento complejo y reflexivo: “aprender a ser” para luego “aprender a convivir”.

Hubo muchas dificultades a la hora de calificar a todos por igual, por lo que aprendí a evaluar el progreso a nivel general y atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante. Antes, solo dábamos énfasis al producto final y ahora, de alguna forma, hay que

hacer actividades para valorar el progreso en el aprendizaje (P. 7, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

También el profesorado aprendió a diversificar los procedimientos de evaluación. Los docentes señalaron que fue importante utilizar distintas formas de evaluación para ajustarse a las diferencias individuales de cada estudiante, como constata Muñoz et al. (2016), quien propone que la práctica reflexiva se vincula con la innovación de prácticas evaluativas.

Aprendí que las formas evaluativas no deben ser siempre las mismas; por ejemplo, existen evaluaciones orales, escritas o la presentación de productos, etc. Esta diversidad de evaluaciones ofrece distintas opciones para demostrar el aprendizaje (P. 13, entrevista personal, 5 de diciembre de 2020).

El profesorado aprendió a valorar la evaluación como un medio para que los estudiantes puedan aprender y alcanzar sus logros. También, consideraron que la evaluación es un proceso necesario y permanente en todos los momentos de la clase y no solo centrado en la finalización del proceso de enseñanza de un contenido específico.

Aprendí que la evaluación es importante de acuerdo con nuestra estructura educacional y es importante en la medida que la usamos como puente para que los estudiantes aprendan y que conozcan que hay más instancias para llegar a sus resultados y logros (P. 10, entrevista personal, 27 de noviembre de 2020).

El profesorado reafirmó que el estudiante es el actor principal en la evaluación, quien tiene el protagonismo en el proceso educativo y es aquel que debe ser acompañado y orientado para que alcance sus metas y logros.

El actor principal de la evaluación es el estudiante y uno, como docente, siempre debe tratar de ayudarlo, no dando la respuesta, sino guiándolo para que la encuentre. Por ejemplo, si el estudiante está en una exposición

oral, nuestro rol no es ser jueces sino un puente de ayuda para sus aprendizajes (P. 13, entrevista personal, 5 de diciembre de 2020).

SUBCATEGORÍA 2: APRENDIZAJE EN LA DIMENSIÓN AFECTIVA

Otro aprendizaje que deriva de las clases virtuales fue reconsiderar variables emocionales y afectivas de los estudiantes. En ese contexto, se propiciaron espacios para el diálogo, la escucha activa de las experiencias de los estudiantes y sus implicancias. De este modo, se logró una mayor conexión con ellos, lo que constata resultados de la investigación de Aguilar (2020), quien sostiene la importancia de generar empatía, confianza, autonomía y capacidad de emprendimiento entre educador y educando, siendo estos elementos necesarios para consensuar sentidos y significados de vida en relación con el mundo y con los otros iguales.

Con esta modalidad de clases *online* pude interactuar con mis estudiantes y me gané la confianza de ellos. Además, descubrí que podía generar un ambiente más agradable en las clases. De a poco las cámaras fueron encendidas, hubo mayor participación de los y las estudiantes y tanto ellos como yo fuimos aprendiendo cómo mejorar el ambiente de la clase (P. 1, entrevista personal, 5 de octubre de 2020).

Igualmente, se volvió relevante reflexionar sobre las formas de comunicación en el aula, y los profesores reconocieron el desarrollo de esta competencia.

Siento que hubo progreso en mi manera de comunicar, no solamente en la gestualidad, sino también en el uso de la voz, el ser claro y preciso para favorecer la explicación de los contenidos que estamos enseñando (P. 13, entrevista personal, 5 de diciembre de 2020).

SUBCATEGORÍA 3: APRENDIZAJE EN LA DIMENSIÓN DE LA GESTIÓN DE AULA

Otro aspecto que destaca es el aprendizaje del profesorado acerca de las condiciones que pueden generar para lograr un buen clima de aula virtual. Entonces, se establecieron normas y reglas para regular la participación del estudiantado en clases. Además, los y las profesoras insistieron en la importancia de mantener un ambiente ordenado y evitar distractores del aprendizaje. Esto coincide con la investigación de Litichever y Fridman (2020), quienes señalan la importancia de gestionar un buen clima de convivencia escolar por medio de normas propias y la democratización de las relaciones dentro de las escuelas en tiempos de pandemia.

Dentro de las clases *online*, aprendí a incorporar el tema de las normas para la participación. Además, insistí a los estudiantes en que tuvieran su mesa ordenada y alejaron elementos distractores para promover el efectivo aprendizaje (P. 6, *focus group*, 21 de octubre de 2020).

Asimismo, el profesorado reflexionó más sobre su responsabilidad para lograr un adecuado clima para el aprendizaje en el aula. En ese contexto, aprendieron a estimular la motivación para asegurar el sentimiento de bienestar, lo que resultaba relevante al considerar que muchos de ellos estaban viviendo difíciles situaciones por la pandemia. Esto coincide con la investigación de Beltrán (2020), quien señala que la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea requirió que se plantearan actividades que posibilitaran una actitud protagónica, de indagación activa y búsqueda del contenido por parte de los estudiantes, a partir de una serie de estrategias que les permitieran mantener la motivación en este complejo escenario.

Esta modalidad de clases hizo verme ante la necesidad de aprender mucho para crear un ambiente grato en el que se perdiera la vergüenza. Mi meta es hacer reír a mis estudiantes, esto con el fin de motivarlos y que simplemente fueran felices en medio de esta situación tan compleja para todos (P. 3, entrevista personal, 25 de octubre de 2020).

DISCUSIÓN

A partir de los resultados del estudio se constata que lo que dio origen a la reflexión en tiempos de pandemia tuvo un carácter distintivo. Se trata de una reflexión que emerge de un cambio en las condiciones de trabajo que afectó a todo el profesorado y, por lo tanto, lo que causó la reflexión fue desconocer cómo hacer clases en medio de una emergencia sanitaria y a distancia. Esto contrasta con investigaciones anteriores que estudiaron la reflexión siempre desde una perspectiva individual, evidenciando que experimentar desconcierto, enfrentar problemáticas, incidentes críticos o dilemas desencadena procesos de cuestionamiento de la acción profesional (Dewey, 1933; Schön, 1992; Perrenoud, 2004). En ese sentido, los resultados de este estudio aportan una visión particular que difícilmente se podrá replicar en el futuro, porque las condiciones evidenciadas se centran en aspectos que sobrepasan el ámbito personal.

Vinculado con lo anterior, el foco de la reflexión al inicio de la pandemia se centró mayoritariamente en condiciones estructurales; el profesorado reconoce en su campo de trabajo la desigualdad educativa producto de la condición económica y digital del estudiantado. Esto es particularmente importante, porque pareciera que esta mirada de la educación que deja de tener el foco en su propia actuación docente conduce a los profesionales de la educación a experimentar una reflexión con un carácter más crítico (Van Manen, 1977; Marco para la Buena Enseñanza, 2021). Es necesario considerar que la mayoría de los estudios precedentes establecían que tanto la reflexión de los estudiantes de pedagogía (Nocetti y Medina, 2019) como de los profesores a nivel nacional se caracterizaba por un nivel técnico (Erazo, 2009) y además, se evidenciaron obstaculizadores personales e institucionales para lograr una práctica reflexiva (Vidal y Nocetti, 2020). Así se constata el planteamiento de autores vinculados a la reflexión crítica (Zeichner y Liston, 1993; Liston y Zeichner, 2003), quienes subrayan la importancia del contexto social e histórico como

factores condicionantes de una postura reflexiva en el profesional de la educación que va más allá de los resultados educativos.

Por otra parte, la enseñanza en tiempos de emergencia sanitaria transformó la filmación de clases en una práctica habitual, lo que significó que el profesorado pudiera observar su propia enseñanza y la de sus colegas, suscitando una fuerte reflexión al constatar una brecha entre la expectativa de desempeño y lo observado. Esto refuerza el planteamiento de numerosos investigadores que reconocen la función reflexiva de este tipo de recurso en profesores en servicio (Paquay y Wagne, 2010; Perrenoud, 2004) y, también, en docentes en formación (Anijovich et al., 2009; Nocetti y Medina, 2018; 2019; Ruffinelli et al., 2020). Además, la experiencia internacional indica que la observación es una estrategia más empleada para estimular la reflexión en estudiantes de pedagogía que en profesores en servicio (Nocetti et al., 2020) y, en función de los resultados de este estudio, surge el desafío de avanzar en el empleo del video de clases con enfoque reflexivo que aporte al mejoramiento de la enseñanza.

El fracaso de las actividades que habitualmente funcionaron en el aula tradicional desencadenó una reflexión que llevó al profesorado a reconocer problemáticas en su enseñanza a partir del aprendizaje que suscita en el estudiantado. Esta experiencia estuvo marcada por la actualización e integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza, cuestión sin precedentes en el sistema escolar chileno. Este resultado es relevante porque revela un proceso de reinención del trabajo pedagógico y didáctico, tal como se ha evidenciado en otros estudios recientes (Valencia, 2020; Villalobos, 2020 y Aguilar, 2020). Vinculado a lo anterior, también se observó paulatinamente una mayor confianza del profesorado en sus habilidades para enseñar. Esto resulta importante porque hoy se está comenzando a profundizar en la comprensión de la relación entre los procesos de reflexión y la autoeficacia docente (Rahimi y Weisi, 2018; Pazhoman y Sarkhosh, 2018). Este estudio develó un aprendizaje del profesorado en el campo de la didáctica, evaluación, gestión del aula y la dimensión afectiva de la enseñanza.

Cabe destacar un avance en la comprensión y en la práctica evaluativa con foco en el aprendizaje del estudiantado. Esto resulta relevante porque va respondiendo a los desafíos de la política pública en materia de evaluación formativa a nivel nacional y, además, reafirma la idea de que la reflexión se vincula también con la innovación evaluativa (Muñoz et al., 2016). Finalmente, el aprendizaje profesional asociado a la actualización e innovación didáctica que experimentó el profesorado se basó en la vivencia de situaciones problemáticas, incertidumbre, reflexión docente que configuró las condiciones para cierto desarrollo profesional vinculado a la práctica reflexiva (Perrenoud, 2004, Vaillant y Marcelo, 2015; Domingo y Gómez, 2014).

CONCLUSIONES

En cuanto a las condiciones que desencadenan la reflexión docente, se observa que aspectos estructurales y sistémicos antes no previstos por el profesorado los cuestionan profundamente, particularmente la vinculación entre acceso al conocimiento y desigualdad tecnológica y digital asociada a la condición socioeconómica y territorial del estudiantado. Lo anterior denota un tránsito hacia una reflexión de carácter crítica sin precedentes a nivel del sistema escolar nacional. Esta reflexión sobre criterios sociales en el profesorado lo llevó a desplegar esfuerzos para emplear las redes sociales como un recurso no solo de comunicación con el estudiante y la familia, sino como un soporte para apoyar procesos de enseñanza en el marco de la emergencia sanitaria. Se observa, además, que la reflexión dejó de estar centrada en el propio desempeño del profesor y, por el contrario, emergió de una mayor conciencia del otro: el estudiantado y su contexto, lo que podría significar una reflexión práctica y crítica.

En relación con el aprendizaje sobre la enseñanza en la clase virtual, se observa que como resultado de la reflexión docente en el marco de la enseñanza virtual se construye conocimiento didáctico, se aprende sobre la gestión de aula y la relación pedagógica. En

particular, el profesorado mejoró los procedimientos de evaluación formativa, actualizó sus conocimientos sobre recursos y plataformas digitales que enriquecieron el proceso de enseñanza, y favorecieron el diseño de actividades relevantes al considerar los intereses de los estudiantes, aumentando su autoeficacia docente. Por otra parte, en cuanto a la relación pedagógica, el profesorado aprendió a valorar la importancia de los aspectos emocionales como condición para lograr el aprendizaje en el contexto de la emergencia sanitaria.

FINANCIAMIENTO

El estudio que se informa se ha llevado a cabo en el contexto del proyecto “Un nuevo modo de articular teoría y práctica, desarrollar una actitud favorable hacia la reflexión y construir saber práctico: empleo de relatos para mejorar la formación docente”, que es financiado por la Agencia Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (ANID), Fondecyt Iniciación 11190899.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 56(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Álvarez, M., Gardyn, N., Lardelevsky y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Alvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Educador.

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Paidós.
- Araujo, M. y Kurth, G. (2020). La pandemia covid-19 y la reinención del docente. *Academic Disclosure UNA FENOB* 1(1), 64-79. <https://revistas.fenob.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/70/15>
- Beltrán, G. (2020). La motivación en línea. *Revista Conrado*, 16(75), 316-321. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400316
- Bell, A. y Mladenovic, R. (2015). Situated learning, reflective practice and conceptual expansion: effective peer observation for tutor development. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945163>
- Britez, M. (2020). *La educación ante el avance del covid-19 en Paraguay. Comparativo con países de la Triple Frontera* (Pre-print versión 2). <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.22>
- Brito, S., Basualto, L., Azócar, R., Gálvez, V., Flores, C., (2020). *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia*. Editorial Aún Creemos en los Sueños.
- Cáceres, J., Jiménez, A. y Martín, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del covid-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Cáceres, V., Gill, N. y Galeano, M. (2020). Incertidumbre docente por pandemia. *Academic Disclosure*, 1(1), 96-108. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/99>
- Canales, M. (2004). *Metodologías de investigación social*. LOM Ediciones.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). *Teachers and teaching*. Taylor & Francis.

- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Delgado, K. (2020). Educación inclusiva durante la emergencia: acciones en América Latina. *CienciAmérica*, 9(2), 154-165. <http://doi.org/10.33210/ca.v9i2.302>
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Domingo, A. (2020). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Erazo, S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educador y Educadores*, 12(2), 47-74. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1485>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C.A, & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio de Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21. <http://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lezama, F. y Montoya, M. S. (2016). La reproducibilidad de situaciones de aprendizaje en un taller de reflexión docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 41. <https://doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2574>
- Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata.

- Litichever, L. y Fridman, D. (2020). Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-010)
- Lupión, T. y Gallego, M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.244931>
- Martínez, J. y Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Mayorga, V. y Llerena, F. (2021). Rol de la familia en la educación virtual del nivel inicial. *Retos de la Ciencia*. 05(e). 23-41. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.03>
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. Editorial ITESO.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. Sage Publications.
- Mineduc (17 de enero 2022). Estándares de la Profesión Docente, Marco para la Buena Enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Mollo, M. y Medina P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651. https://www.researchgate.net/publication/349109462_La_evaluacion_formativa_hacia_una_propuesta_pedagogica_integral_en_tiempos_de_pandemia

- Muñoz J., Villagra, C. y Sepúlveda, E. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. *Folios*, 1(44), 77-91. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios77.91>
- Nagro, S. (2019). Lesson Planning with Engagement in Mind: Proactive Classroom Management Strategies for Curriculum Instruction. *Teaching Exceptional Children*, 48(5), 243-249. <https://doi.org/10.1177%2F1053451218767905>
- Nocetti, A. y Medina J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15), 2-10. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391502.html>
- Nocetti, A. y Medina J. (2019). Significados de la reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 2215-2644. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Nocetti, A. y Vidal, P. (2020). Experiencia de reflexión en el portafolio de desempeño pedagógico (PDP) en la evaluación del docente en Chile. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (29). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1613>
- Nocetti, A., Sáez, F., Contreras, G., Soto, C. y Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), art. 11. <http://www.revistaespacios.com/a20v41n26/20412611.html>
- Paquay, L. y Wagner, M. (2010). La formación continua y video formación: qué habilidades se deben priorizar. Estrategias y competencias. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 222-263). Fondo de Cultura Económica.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.

- Pazhoman, H. y Sarkhosh, M. (2018). The relationship between Iranian English high school teachers' reflective practices, their self-regulation and teaching experience. *International Journal of Instruction*, 12(1), 995-1010. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12164a>
- Pedró, F. (2020). *Covid-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impacto y recomendaciones políticas*. Fundación Carolina.
- Perrenoud P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Raimi, M. y Weisi, H. (2018). Reflective practice, self-efficacy and research practice of EFL teachers: Examining possible relationships. *Issues in Educational Research*, 28(3), 756-780. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1480340>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., Lopez, P. y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Revista Perspectiva Educacional*, 59(1). <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1004>
- Sáez-Delgado, F., Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, O., Lobos-Peña, K. y Olea-González, C. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la covid-19. *Revista CienciAmérica*, 9(2), 334-353. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.325>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coord.), *Manual de investigación cualitativa vol III, Las estrategias de investigación cualitativa* (cap. 17). Gedisa.

- Tajeddin, Z. y Aghababazadeh, Y. (2018). Blog-mediated reflection for professional development: exploring themes and criticality of L2 teachers' reflective practice. *TESL Canada Journal*, 35(2), 26-50. <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i2.1289>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación: motivar jugando*. Editorial UOC.
- Tejedor, S. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 19-40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Tovar-Gálvez, J. C. (2020). Reduciendo la brecha entre teoría y práctica durante la pandemia: planificación de un proyecto ambiental virtual complejo. *Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática*, 1, e020004. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/21>
- UNESCO (13 de mayo 2020). *La educación en tiempos de pandemia de covid-19*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Valencia, W. (2020). *Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. Una reflexión desde el colectivo de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas-REDPPI*. <https://www.uco.edu.co/REDPPI/BiblioRedppi/MIRADA%20A%20LAS%20PR%C3%81CTICAS%20EDUCATIVAS%20Y%20PEDAG%C3%93GICAS%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>
- Valles, M. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-208. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Villalobos, K. (2020). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de Educación Básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 107-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Morata.

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2021

Fecha de aceptación: 19 de enero de 2022

