



RESILIENCIA PEDAGÓGICA Y APRENDIZAJE SITUADO EN EL ABORDAJE DE BRECHAS EDUCATIVAS POS-PANDEMIA FACTOR CLAVE EN LA FORMACIÓN DE NUEVAS GENERACIONES DE PROFESORES PARA CHILE

PEDAGOGICAL RESILIENCE AND SITUATED LEARNING IN ADDRESSING POST-PANDEMIC
EDUCATIONAL GAPS

KEY FACTOR IN THE TRAINING OF NEW GENERATIONS OF TEACHERS FOR CHILE

MARCELA BELTRÁN¹

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, SAN MIGUEL-CHILE

marcela.beltran@uautonoma.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1930-543X>

MARÍA ANGÉLICA ARÁN¹

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, TEMUCO, CHILE

maria.aran@uautonoma.cl

<https://orcid.org/0000-0001-6562-6256>

MARJORIE SÁMUEL¹

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, TALCA, CHILE

marjorie.samuel@uautonoma.cl

<https://orcid.org/0000-0003-3519-3984>

CLAUDIO ALMONACID

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, SANTIAGO, CHILE

claudio.almonacid@umce.cl

<https://orcid.org/0000-0002-7987-3335>

JUAN MANSILLA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, TEMUCO, CHILE

jmansilla@uct.cl

<https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Fecha de recepción: 10 marzo 2023

Fecha de aceptación: 29 septiembre 2023

¹Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación para la Primera Infancia (GIIPEI), Universidad Autónoma de Chile.

Beltran, M., Aran, M. A., Samuel, M., Almonacid, C., y Mansilla, J. (2023). Resiliencia pedagógica y aprendizaje situado en el abordaje de brechas educativas pos-pandemia. Factor clave en la formación de nuevas generaciones de profesores para Chile. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 9 (18), 193 – 215. <https://doi.org/10.55560/arete.2023.18.9.9>

a) RESUMEN

El escenario educativo actual y la formación de profesores han sido objeto de preocupación en contextos remotos. Es en este sentido, la innovación tecnológica en la educación supone procesos lentos, en los que las habilidades y actitud del docente ante el uso de las plataformas digitales juegan un papel importante. Bajo esta óptica, esta investigación busca analizar los desafíos que ha enfrentado el profesorado a partir de la pandemia y como se observa la resiliencia pedagógica y la construcción de aprendizajes situados en docentes, de tres facultades de educación de universidades chilenas. Se sigue una metodología cualitativa, de nivel exploratorio-descriptivo, a través de un estudio de casos múltiples, utilizando el método de análisis de contenido. Los participantes de este estudio son docentes que dictan cátedra en carreras de Educación Parvularia y Educación Básica. Los resultados reportan la capacidad de adaptación de los docentes a los distintos escenarios, y transformaciones del entorno, dando cuenta de esta capacidad de resiliencia. Sin embargo, se hace necesario fortalecer procesos formativos virtuales e híbridos de manera de dar respuesta a las necesidades de los nuevos tiempos.

PALABRAS CLAVE: Resiliencia pedagógica; Aprendizaje situado; docentes; Contextos remotos.

b) ABSTRACT

The current educational scenario and teacher training have been the subject of concern in remote contexts. In this sense, technological innovation in education involves slow processes, in which the teacher's skills and attitude towards the use of digital platforms play an important role. From this perspective, this research seeks to analyze the challenges faced by teachers after the pandemic and how pedagogical resilience and the construction of situated learning is observed in teachers of three faculties of education of Chilean universities. A qualitative methodology is followed, at an exploratory-descriptive level, through a multiple case study, using the content analysis method. The participants in this study are teachers who teach in Early Childhood Education and Elementary Education. The results report the teachers' capacity to adapt to different scenarios and environmental transformations, showing their resilience. However, it is necessary to strengthen virtual and hybrid training processes in order to respond to the needs of the new times.

KEY WORDS: Pedagogical resilience; Situated learning; Teachers; Remote contexts.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19, sin lugar a duda, afectó de forma considerable todos los aspectos sociales del ser humano. Bajo este contexto, la educación y las instituciones educativas tuvieron que desarrollar nuevas metodologías que incluyeran la educación en línea, utilizando todas las herramientas tecnológicas con el fin de dar continuidad a los procesos educativos de los estudiantes. Noroño y Acevedo (2018), explican como las universidades reestructuraron la forma de desarrollar los procesos educativos, de manera que sus pilares siguieran manteniendo firmes las bases de la gestión académica, investigativa, con el fin de seguir formando profesionales de la educación con competencias integradoras, capaces de dar respuesta a las necesidades de un mundo globalizado.

Entendemos que el logro de competencias profesionales está a la base de un conocimiento teórico y conocimiento práctico, y que el enfoque por competencias asumido

en la educación superior por la mayoría de las universidades implica un empoderamiento contextual del aprendizaje, y que desde la mirada de Vega (2020) el profesor debe estar dotado de inspiración para orientar y motivar al estudiantado, asumiendo compromisos para enriquecer la calidad educativa en escenarios híbridos o virtuales. Bajo esas circunstancias el aprendizaje situado, fue parte del desafío de manera que empoderaran al estudiante en formación, de competencias clave establecidas en los perfiles de egreso.

Desde la mirada de diversos investigadores (e.g., Rodríguez et al., 2020; Martín et al., 2021), es necesario brindar un soporte socioemocional y gestionar una inducción efectiva a los profesores, a través de diversos acompañamientos, que les co-ayude a enfrentar los nuevos desafíos de manera positiva en la organización de su acción pedagógica y la ejecución de actividades innovadoras para el aprendizaje.

El perfil del profesor en el contexto de pandemia requería de competencias que le permitieran desarrollar sus capacidades a través de un trabajo colaborativo y participativo, haciendo uso de herramientas tecnológicas, y que además le facilitaran una comunicación asertiva y afectiva para interactuar con los estudiantes en espacios virtuales, para la construcción de aprendizajes autónomos y significativos. Para Giraldo et al. (2020) y Esquerre y Pérez (2021), que el profesor desarrollara todas estas capacidades requería de acompañamiento y, el involucramiento de todos los actores participantes del proceso pedagógico, haciendo uso de estrategias que facilitaran la mediación de los aprendizajes para gestionar la formación global del aprendiz, partiendo de sus necesidades y su contexto socio cultural. Esto puso de manifiesto una de las brechas y dificultades más significativas de la educación “en tiempos de pandemia”, la cual para Fernández- Enguita (2020), está relacionada con las competencias digitales del profesorado y del estudiantado para utilizar adecuadamente las plataformas digitales con fines educativos y la capacidad de crear o proveer contenidos y actividades educativas a través de éstas.

Esto nos lleva a pensar en el reto de conjugar dos elementos valiosos del saber enseñar y aprender en contextos de virtualidad o modalidades *blended*. Para Aguilar (2020) es crucial primero, la capacidad resiliente de adaptarnos a una nueva realidad y luego asegurar que el aprendizaje experiencial, colaborativo, contextualizado, no pierda terreno y la riqueza que aporta en un contexto poco explorado por el sistema educativo. En este sentido, este estudio busca analizar los desafíos que ha enfrentado el profesorado a partir de la pandemia y cómo se observa esta resiliencia pedagógica y el aprendizaje situado para el abordaje de brechas educativas pos-pandemia.

2. FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

La formación de profesores ha sido objeto de interés investigativo, con énfasis tanto en la política pública como en el conocimiento general y específico que deben poseer (Ávalos, 2014). Dada esta preocupación, se levantan los estándares orientadores para carreras de pedagogía (MINEDUC, 2012), que consideran los componentes pedagógicos y disciplinarios, como un elemento que define los conocimientos básicos que deben tener los futuros profesores al egresar de sus carreras, orientando a las instituciones formadoras sobre

todo aquello que el profesor debe saber y saber hacer para desempeñarse satisfactoriamente en los distintos roles y escenarios. Con relación a los distintos escenarios para apoyar los aprendizajes en la era digital, Gargicevich (2020) señala que necesitamos de la capacidad para formar conexiones entre fuentes de información y así recrear patrones de información útiles, siendo esencial entender que el aprendizaje ocurre también como un proceso de auto-organización de búsqueda de información. En este sentido Meza et al. (2021) concluyen que, se debe priorizar en el hacer la gestión de acciones y estrategias orientadas a desarrollar una planificación acorde con las necesidades educativas que permite visualizar el rendimiento profesional del docente.

En este contexto, la formación inicial docente, ha estado centrada en el desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales, con la incorporación de conocimientos instrumentales para la enseñanza como las tecnologías de la información y comunicación, referidos en instrumentos curriculares y orientaciones pedagógicas. No obstante, Sanabria (2011) menciona que la integración de las TIC y los cambios hacia la innovación en la educación suponen un proceso lento, en el que la formación y actitud del docente ante estas tecnologías juegan un papel importante, debido a que se requiere orientar su rol hacia su caracterización como agentes reflexivos, situados y críticos (López et al., 2018), lo que ha repercutido en el rol y en las características medulares de las instituciones educativas. Por otra parte, diversas investigaciones (Cao et al., 2020; Fontana-Hernández et al., 2020) argumentan que la modalidad remota ha dejado de considerar las particularidades y las condiciones de accesibilidad de todos los estudiantes, siendo incapaz de garantizar la inclusión, la equidad y la calidad en la formación universitaria, lo que lleva a un estudiantado a pensar en un futuro lleno de incertidumbres, en tanto, para Beltrán et al. (2020) se ha puesto énfasis en la transformación de la cultura educativa tradicional, por una cultura educativa digital en la que no se dan las mismas condiciones.

La pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo en el uso de plataformas y las necesidades de considerar condiciones diferentes aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto (CEPAL, 2020, p. 4)

Para que la formación virtual funcione, Chen (2008) y Teo (2008) explican que uno de los aspectos a considerar son las creencias que los profesores tienen respecto al papel de las TIC y su aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante este contexto, las investigaciones de Valerio y Paredes (2008) y Goktas et al. (2008), demuestran que los docentes son capacitados en un manejo instrumental de las TIC y no en un uso socio constructivo de la tecnología educativa. Específicamente en el contexto de pandemia García-de-Paz y Bonilla (2021) explican que fueron tres elementos que facilitaron el tránsito de una docencia presencial a una a una docencia remota de emergencia, pudiendo contribuir a construcción de entornos de educación virtual, a saber: la existencia de una infraestructura digital en el centro para la docencia y la comunicación; un modelo de organización escolar que muestra la autonomía de los equipos docentes; y la visión del profesorado acerca de la familia como agente educativo esencial.

3. APRENDIZAJE SITUADO Y RESILIENCIA

En el aprendizaje situado, se reconoce la relación e inseparabilidad entre quien aprende y su contexto. Desde la mirada de Hernández- Mella y Pacheco-Salazar (2017), el aprendizaje es siempre una construcción que implica las experiencias y los significados de la persona, que ocurre en un tiempo y espacio concreto (perspectiva mundo-céntrica), y que debe apuntar a la aplicación de conocimientos y habilidades que contribuyan a la solución de problemas en una situación cotidiana real.

Bajo esta visión surge como estrategia formativa, el aprendizaje situado, que hace que la adquisición de competencias como resultado del aprendizaje no sea tanto el resultado de la consolidación de un mayor o menor saber y capacidad, sino de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas (Niemeyer, 2006), donde se alimentan procesos como la creatividad, la innovación, la afectividad y la motivación sobre el aprendizaje (Gallagher y Lindgren, 2015)

Para Pérez (2017) la naturaleza estratégica, del aprendizaje situado, que no inicia inmediatamente con los contenidos, sino con la realidad, ayudará a que los contenidos teóricos o reflexivos estén contextualizados y tengan un significado concreto y útil, en donde tenga un alcance inmediato en la vida diaria del sujeto. En este sentido, Roman et al. (2020) argumentan que el aislamiento preventivo fue una experiencia nueva, lo cual significó un desafío que puso en juego las habilidades cognitivas, emocionales y sociales de todos, que dificultó la posibilidad de dar respuesta oportuna a las necesidades que se fueron generando tanto a nivel socioemocional como de aprendizaje, siendo una de las amenazas más preocupantes, el abandono o deserción escolar, lo que desafió a lograr que los estudiantes se motivaran para avanzar en sus procesos y experiencias de aprendizaje logrando una autorregulación. En este sentido, Bekerman y Rondanini, (2020) explican que las administraciones educativas debían velar porque todo el estudiantado tuviese acceso a la misma educación y en las mismas condiciones, esto implicaba, según Hodges et al. (2020), conocer y definir las diferencias entre cada modalidad educativa, evitando así copiar o implementar un modelo en una situación para la cual no había sido diseñado. La transición de la docencia presencial a la docencia online fue abrupta y compleja, en tanto, se tuvo que integrar decisiones metodológicas que afectaron procesos de rediseño de asignaturas y de infraestructuras para dar soporte a la demanda de la tele-enseñanza (González-Calvo et al., 2020). Para Agreda et al. (2016) la implementación de las TIC en todos los programas y niveles educativos requiere de docentes competentes para el uso y manejo de plataformas digitales.

Desde la perspectiva de Morin (2015) la ineficacia de los sistemas educativos impide que los niños y jóvenes desplieguen competencias propias para su tiempo como la resiliencia, la aceptación de la diversidad y las prácticas de sustentabilidad. Siendo más específicos, Villalobos y Castelán (2016) argumentan que, bajo contextos virtuales, cobra especial relevancia la resiliencia, en tanto, se desarrolla la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de promover competencias sociales, emocionales, académicas y vocacionales pese a estar expuesto a los acontecimientos adversos. Resulta

entonces indispensable entender la resiliencia, tal como lo señalan Román-Domínguez et al. (2021), como una competencia transversal a la formación docente, iniciando por el reconocimiento introspectivo de la misma, dado que en la medida en que los profesores reconozcan su utilidad, será más fácil poder aplicarla en el contexto educativo.

Desde la literatura, Bermejo (2011) y Turiso (2020), plantean que la resiliencia es un ejercicio diario que lleva a una nueva interpretación de los contextos frente a la adversidad a través de un cambio de mirada, aportando condiciones que alientan el afrontamiento exitoso ante la crisis. Segovia et al. (2020) señalan que la resiliencia pedagógica se establece en el tránsito del proceso educativo, en el cual suceden muchas situaciones difíciles de las que el personal docente se siente comprometido a salir airoso, por lo que busca en la refracción desarrollar la empatía y el autoconocimiento, que según Vanistendael (2015), abre la puerta a nuevas ideas e inspira transformaciones en las prácticas de intervención, trabajando en el refuerzo y desarrollo de potencialidades, más que en cubrir las carencias

Asimismo, no debe extrañar que el docente sea resiliente, pues para Aguaded y Pires (2016), la resiliencia es una característica que surge de este proceso de transformación a lo largo del desarrollo humano, ya que cuanto más desarrollada está la persona, mayor es su flexibilidad y mejor se adapta a las situaciones adversas.

Dado lo anterior, se hace necesario seguir investigando en cómo han de abordarse los elementos formativos del aprendizaje experiencial, contextualizado y colaborativo, a partir de estos nuevos escenarios virtuales de aprendizaje que vienen a exigir atención en cómo dar continuidad con calidad, a un sistema educativo diseñado en presencialidad. Con base en lo anterior el objetivo de esta investigación busca analizar los desafíos que ha enfrentado el profesorado en tiempos de pandemia y como se observó la resiliencia pedagógica para fortalecer la formación del estudiantado, en tres facultades de educación chilenas.

4. METODOLOGÍA

Con el fin de responder al objetivo de investigación, este trabajo sigue una metodología cualitativa (Maxwell, 2013), amparada en el paradigma interpretativo-comprensivo (Gadamer, 1977), con alcances descriptivos densos (Geertz, 1973), diseñado en términos de estudio de casos múltiples (Yin, 2014). Se utilizó el método de análisis de contenido cualitativo (Cohen et al., 2011), se buscaba analizar los desafíos que ha enfrentado la formación inicial docente a partir de la pandemia y como se observó la resiliencia pedagógica y el aprendizaje situado en la formación profesional de profesores y educadores. La población en este estudio estuvo conformada por académicos de las carreras de pedagogía en educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica de tres Universidades Chilenas, donde los investigadores tienen una mayor accesibilidad para realizar la investigación. La muestra, fue de tipo intencional (Otzen y Manterola, 2017), quedando conformada por académicos de planta con más de tres años de experiencia en docencia universitaria, que impartían asignaturas del área de formación profesional en las carreras de Educación Parvularia y Educación Básica, distribuidas según se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Muestra participantes del estudio

Universidad	Decanos	Directores carreras	Docentes carreras
Universidad 1	1	4	5
Universidad 2	1	4	5
Universidad 2	No participo	4	5

Como técnica de recolección de los datos se utilizó la entrevista semiestructurada (Taylor y Bogdan, 1996) y el *focus group* (Kitzinger, 1995). La entrevista semiestructurada tiene el propósito de conocer la visión que tenían los docentes y directores de carrera sobre la práctica pedagógica y visión sobre los desafíos que enfrentó la formación docente en tiempos de pandemia. Junto a ello como se observó la resiliencia pedagógica y el aprendizaje situado en la formación profesional de profesores y educadores. Para ello, se contemplaron procedimientos exploratorio-revisionista, a partir de la recolección, catalogación y lectura profunda de las fuentes escritas. Se propone un instrumento para docentes (D) y directivos de carrera (DC), formado por 10 preguntas, considerando los elementos relacionados a la temática a desarrollar, las que fueron obtenidas luego de su validación por juicio de expertos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

El instrumento que se aplicó a directores de carrera y docentes consideró categorías y subcategorías vinculadas a los objetivos, las cuales estuvieron basadas en elementos teóricos propios de la formación docente, adecuaciones curriculares y evaluativas, y las características del perfil de egreso de las carreras seleccionadas, tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Instrumento con dimensiones y categorías aplicado a docentes y directores de carrera

Dimensiones	Categorías
Adecuaciones curriculares, procesos evaluativos y prácticas pedagógicas que se han aplicado en tiempos de pandemia,	Adecuaciones curriculares y procesos evaluativos Adecuaciones en prácticas pedagógicas Formación en competencias digitales
Perfiles de egreso de las carreras y la educación a distancia.	Desaciertos modalidad virtual en logro del perfil de egreso de los estudiantes. Aciertos modalidad virtual en logro del perfil.
Desafíos de la formación docente en tiempos de pandemia.	Dificultades en la implementación de la docencia virtual. Oportunidades en la implementación de la docencia virtual: c) Elementos que permanecieron de la educación virtual cuando al retornar a la presencialidad d) Integración de la educación virtual en el perfil de profesores. e) Motivación de los estudiantes.
Acciones pedagógicas para abordar el rezago académico/ estudiantil	Abordaje pedagógico/ rezago académico/ apoyo complementario.
Acciones de acompañamiento pedagógico para motivación a los estudiantes.	Acompañamiento socioemocional complementario de los estudiantes Acciones pedagógicas complementarias para sostener las motivaciones del estudiantado.
Acciones de contextualización teórica y práctica del aprendizaje.	Adecuación aprendizajes de enfoque teórico Adecuación de aprendizajes de enfoque práctico.

Luego, para los decanos de facultades de educación (DFE) se propone un instrumento más acotado con siete preguntas (1-2-3-4-5-6 y7) extraídas del instrumento inicial, que responden al rol que asumen como líderes de directivos y profesores. Estas siete preguntas fueron consensuadas con el equipo investigador debido a la importancia para la investigación, siguiendo la misma lógica del instrumento aplicado a docentes y directores de carrera.

Para profundizar aún más en aquellos aspectos que a juicio de los investigadores no quedaron claros en la entrevista a los docentes, se les aplicó un *focus group* de manera que pudieran ampliar sus observaciones y comentarios, respecto de preguntas de la entrevista. Para Kitzinger (1995) el grupo focal, es una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. En este caso se buscaba poder ampliar y contrastar la información dada por los participantes de la investigación en la entrevista y *focus group*. Los datos obtenidos de las entrevistas y *focus group* (FG) fueron transcritos y analizados mediante el software NVivo, donde se distinguieron aspectos nucleares y periféricos para incorporar no sólo los aspectos compartidos por el grupo, sino también aquellos en los cuales existió disenso, desde una mirada deductiva.

Para cumplir con los aspectos y resguardos éticos de la investigación, se solicitó consentimiento informado respecto de la participación en las actividades indagatorias consideradas en el diseño metodológico, donde se compromete, por parte del equipo de investigadores, el anonimato de los participantes; aceptándose la grabación y su posterior transcripción para análisis y elaboración de material científico.

5. RESULTADOS

En este apartado se muestran los resultados según las dimensiones descritas anteriormente.

En la dimensión 1, que considera tres categorías: *adaptaciones curriculares y evaluativas; adaptaciones en prácticas pedagógicas y formación en competencias digitales*, como se observa en la Figura 1, tanto los docentes como directores de carrera reconocen la complejidad de un proceso educativo virtual, que obligaba a hacer adaptaciones en todos los aspectos, es decir, adaptaciones curriculares, modificación sobre todo en las asignaturas teórico- prácticas y procesos evaluativos que eran presenciales, para que los y las estudiantes demostraran las competencias en función del perfil de egreso.



Figura 1. Nube de palabras dimensión 1. Docentes y directivos de carrera

Como una manera de visualizar las respuestas dadas por los entrevistados, se muestra esta nube de palabras que busca responder a la pregunta sobre adaptaciones curriculares y procesos evaluativos. Al respecto los docentes y directivos señalaron que fueron de distinto tipo según realidades, enfatizando que en los procesos evaluativos es donde más se han realizaron adaptaciones, en tanto, los programas de estudio están diseñados bajo un contexto de presencialidad. Es así como se privilegió el trabajo en grupo, con elaboración de informes teóricos. La complejidad estuvo en las actividades prácticas y de terreno, y la manera en que se evaluarían. Pensando que en un contexto virtual es complejo ver desempeños ligados a ejercicios prácticos de los estudiantes. A raíz de aquello comentan que no se consideraron por ejemplo simulaciones en ninguna asignatura. Para González-García et al. (2020) son

relevantes las adecuaciones y la flexibilidad en que deben plantearse, siendo importante el desarrollo de métodos de enseñanza y aprendizaje más novedosos, que involucren a la tecnología. En este sentido los docentes y directivos fueron capaces de adaptarse a nuevos escenarios y desarrollar capacidades resilientes para responder a la demanda del contexto particular.

[...] las adecuaciones curriculares fueron de distinto tipo y de distinto alcance de las distintas carreras por las razones propias de las características de cada carrera, pero sí hay ciertos elementos que hay que señalar, entre ellos por ejemplo de que en algunos casos hubo adecuaciones de forma como por ejemplo el horario de inicio y término de la clase, ya que en presencialidad empezamos de 8 a una, y en formato virtual empezamos a las 9 y las sesiones son más cortas (D1)

[...] con relación a las adecuaciones curriculares no fue una política general de hacer una adecuación curricular más que nada hubo criterio de cada 1 de los profesores en realizar priorización de algunos contenidos porque nosotros manejamos el enfoque por competencias y eso se puede manejar con muchos elementos y por eso se priorizaron algunos contenidos algunos aprendizajes para el logro de aprendizajes. (DFE1)

Desde la mirada de las adecuaciones evaluativas, tanto los directivos de carrera como los docentes señalaron que estas actividades, dada la complejidad de un entorno virtual, fueron compartidas al interior de los equipos, privilegiándose evaluaciones grupales, valorando los contenidos de cada asignatura. Así mismo se desarrollaron evaluaciones como portafolios digitales, lo cual, permitió desarrollar una competencia y habilidad digital, tanto en docentes como en estudiantes.

[...] acá todos los profesores se volvieron más abiertos compartían sus evaluaciones preguntaban cómo lo estaban haciendo y se copiaban las actividades que tenían buenos resultados. Estos pequeños cambios son importantes en el sentido de un trabajo colaborativo todo se reduce a eso voluntad trabajo colaborativo y flexibilidad (DC)

[...] tuvimos que cambiar nuestras formas de evaluar, con evaluaciones abiertas, donde nos interesa saber cómo el estudiante desarrolla una problemática, para lo que necesariamente debe manejar los contenidos. (D7)

Con relación a la categoría *adecuaciones en prácticas pedagógicas*, tanto docentes como directores de carrera coincidieron en la importancia de la práctica docente, la cual es muy distinta en un contexto presencial que virtual. Tanto la práctica académica, como las actividades de práctica de las y los estudiantes fueron afectadas, y tuvieron que buscar diversas alternativas para poder responder a las exigencias de una educación de calidad, asegurando una construcción de aprendizajes y una formación profesional de los y las estudiantes que diera cuenta del avance de las competencias de los perfiles de egreso. Estos aspectos resultaron altamente complejos a desarrollar en un escenario virtual según los entrevistados. Para Sverdlick et al. (2020) “la práctica” o “la experiencia” es altamente valorada como una fuente de saber y para la construcción del rol profesional.

[...] nuestra carrera tiene muchas actividades prácticas las que no tenían mucha lógica si no se tenía detrás un apoyo de las clases teóricas, o sea si no teníamos laboratorio o salida a terreno era difícil que se lograrán los aprendizajes, entonces una de las cosas que se nos ocurrió al inicio fue aplicar la misma cantidad de horas para trabajar lo práctico y lo teórico (DC3)

[...] solo se realizaron las prácticas profesionales en formato online, lo que tuvo sus pro y contra, lo bueno es que tuvimos centros de práctica desde Arica a Punta Arenas... fue bastante productivo, ya que fue un aprendizaje mutuo (DFE)

Lo que dice relación con la categoría *formación en competencias digitales*, si bien docentes y directivos valoraron significativamente el poder tener un mayor y mejor dominio de estas, herramientas, manifestaron que fue un trabajo muy fuerte y complejo, el adecuarse a estas nuevas plataformas. Se necesitó tiempo y mayor conocimiento para poder ejercer los procesos educativos. No obstante, siempre contaron con todo el apoyo para dar respuesta al nuevo escenario. Así mismo comentaron que las Universidades no estaban preparadas para una utilización masiva de distintas plataformas, lo cual dificultó aún más el trabajo. Para Fainholc (2016) la virtualidad en la universidad es hoy la propuesta de educación superior para responder lo más satisfactoriamente posible a los cambios sociales, económicos y culturales en tiempos latinoamericanos digitales.

[...] yo tengo sentimientos encontrados porque para mí fue muy frustrante ese proceso, porque se supone que teníamos que tomar la batuta en cosas que tradicionalmente no manejábamos (DC)

[...] la Universidad trabajo la plataforma Teams, y para todos, el inicio fue prueba y error, pero muy colaborativo, el profesor que sabía más ayudaba a otros que no sabían mucho. (DC3)

En esta misma dimensión y a modo general los decanos de las facultades de educación que participaron en esta investigación argumentaron que se hicieron adecuaciones en todos los ámbitos, se generaron acciones de acompañamiento tanto a docentes como estudiantes. Se trabajó de manera sistemática para que todos los docentes pudieran realizar sus clases bajo nuevas plataformas, y poder subir herramientas pedagógicas de apoyo a los estudiantes. Se levantaron dispositivos para elaboración de diversas herramientas tanto para docentes y estudiantes, resguardando en todo momento el cumplimiento del itinerario formativo.

Tal como se observa en la Figura 2, se reconoce como un elemento coincidente con los docentes y directores de carreras, las adecuaciones en las prácticas pedagógicas y las actividades evaluativas. Las prácticas pedagógicas fueron la mayor dificultad en un escenario virtual, dado que no estaban adaptadas las pautas de evaluación para valorar herramientas como cápsulas educativas.

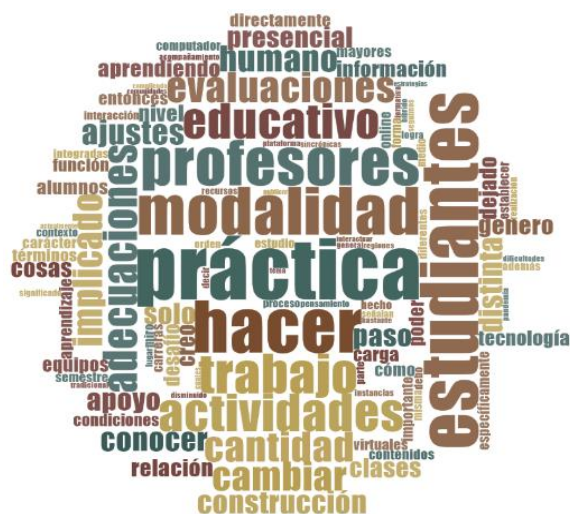


Figura 2. Nube de palabras dimensión 1 decanos de Facultad de Educación

[...] si yo miro el triángulo profesor, estudiante contenido, en esos tres niveles se generaron instancias de adecuaciones, o de trabajo adaptativo. En contenidos como en todas las instancias a nivel nacional hubo un tema de recorte, lo que significa un tema de ajustes para determinar qué era lo esencial, lo que, además significó que los equipos tuvieron que juntarse y hacer adecuaciones y generar las mejores condiciones (DFE1)

Respecto de cómo se enfrentaron los diferentes procesos de práctica señalaron que las carreras tuvieron que adaptar sus procesos, tanto docente como pedagógica, generando mayores condiciones, buscando como obtener evidencias del aprendizaje de los estudiantes a través de plataformas virtuales y herramientas tecnológicas, lo cual no sólo generó dificultades, sino que también significó una oportunidad para repensar las propias prácticas de enseñanza. Al respecto, Carlino (2020) destaca cómo este proceso de virtualización y distanciamiento imprevistos dieron lugar a reflexiones en los docentes que quizá hasta ese momento no se habían producido con la suficiente fuerza.

[...]ajustaron sus prácticas a la modalidad virtual, ya sea el trabajo con estudiantes y con los centros de práctica a través de esta modalidad remota, señalando además que los profesores recibieron mucho apoyo de la unidad de práctica en términos de poder realizar ajustes del modo tradicional al virtual o híbrido (DFE2).

Lo señalado por los sujetos que participaron en este estudio, encuentra sintonía en lo planteado por Finkelstein (2020) en tanto, señala que la pandemia, obligó a repensar las formas de enseñar en la universidad, la no presencialidad se ha impuesto como alternativa y como un modo de seguir sosteniendo los sistemas formativos.

Con relación a la dimensión 2, que buscaba conocer la percepción de los *desaciertos* y *aciertos de la modalidad virtual para el logro del perfil de egreso de los estudiantes*, los directores de carrera consideran que el profesor debe ser capaz de desarrollarse en diferentes contextos, esto incluiría un contexto virtual. Además, respecto del perfil de egreso todas las

carreras en su rediseño tienen competencias asociadas a la tecnología, lo cual está explícitamente definido en el mapa curricular. Esto no guarda relación en llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales.

[...] Hay una competencia genérica que está relacionada con la virtualidad con el uso de tecnologías, no es un elemento que haya aparecido porque se vivió una situación de emergencia (DC11)

Si bien las competencias tecnológicas Desde esta perspectiva Gazzo (2020), argumenta la necesidad de plantear una nueva carrera docente a tono con las demandas del siglo XXI en general y a la contingencia 2020 en particular, la cual, deberá ser orientada hacia un nuevo contrato entre la sociedad, los estudiantes y los profesores, donde la complejidad del contexto es evidente, pero tiene carácter de urgencia.

[...] Yo creo que la pandemia lo que hizo fue tensionar todos los perfiles... entonces, en ese contexto, el sector educativo es uno de los que fue más demandado, porque los perfiles de egreso están organizados de hacia atrás hacia lo que viene, pero no con una mirada a largo plazo... el tema de la tecnología viene mencionado de forma transversal, así que estoy seguro de que va a afectar, y eso va a marcar la diferencia de aquellas instituciones que administran el presente y aquellas que hacen un salto y miran a futuro (DF1)

Luego, con relación a los desafíos de la formación docente en tiempos de pandemia, y en particular las estrategias o metodologías de la educación virtual, tanto docentes como directores coinciden que la virtualidad llegó para quedarse, y que abrió un espacio para la educación a distancia sobre todo para los contextos rurales. El desafío es cómo se construye esta nueva normalidad, en tanto, requiere readaptarse a nuevos escenarios, y considerar contextos híbridos para desarrollar y /o fortalecer competencias del estudiantado, implementando estrategias y dispositivos que estén insertos en los itinerarios formativos. Al respecto, Walder (2020) señala que, a raíz de la pandemia, las y los docentes han debido implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje de una educación a distancia, incorporando diversas herramientas digitales en su quehacer pedagógico actual sin haberse formado para esto. Dado aquello, para Martín et al. (2020) resulta importante recoger la opinión de los docentes universitarios después de este brusco cambio de escenario, sin tiempo suficiente de adaptar planificaciones y estrategias educativas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

[...] espero que todas las estrategias se sigan utilizando, no podemos volver a la modalidad antigua. Si me gustaría volver a las evaluaciones individuales, para poder ver si realmente los alumnos están obteniendo los aprendizajes esperados para cada asignatura (DC4).

[...] Los foros, los chats, la infografía, elaboración de cápsulas, el cómo las estudiantes desarrollaron diferentes estrategias interactivas con los niños, con los más pequeños... y cómo usaron esos recursos para realizar clases de una manera mucho más interactiva innovadora... van a tener un camino muy amplio para ofrecer al

mundo laboral, y nosotros como docentes ver la manera de enriquecer nuestras prácticas académicas (DC12).

En este mismo sentido, Gazzo (2020) señala que la tecnología nos acerca, desafiándonos, en la digitalización de documentos, de producción de materiales audiovisuales y la interacción a través de distintas aplicaciones nos acompañarán en el desarrollo de las clases.

Bajo esta lógica, los decanos valoraron el uso de estas estrategias virtuales, en tanto, combinar actividades remotas con presenciales, promovieron la reflexión y discusión, entre estudiantes y docentes, reconociendo que esta capacidad no se desarrolla en solitario, sino en conjunto, se modela, se trabaja.

[...]el uso del espacio virtual permitió algo que los precursores del currículum buscaban, que el currículum se abriera a varios aspectos, y que se considerara el “ambiente casa” en los procesos educativos. Ahora es muy necesario que se produzcan cambios, pero siempre con otros. Desde una mirada más crítica el tema de cómo, a pesar de estar en un escenario distinto mantener las capacidades de análisis, de darse tiempo; ya que ahora todo está al alcance, pero está la información, está el dato, pero falta el análisis profundo (DFE1)

[...] El uso de la plataforma es clave, las plataformas nos han enseñado muchos recursos para apoyar los procesos de aprendizaje reflexivos...yo creo que es posible avanzar y hacer una combinación de ambas, una modalidad que combine la presencialidad con actividades remotas (DFE2)

Con relación a la categoría *oportunidades en la implementación de la docencia virtual*, cuando se consulta sobre las competencias relacionadas con la educación virtual que consideran en un futuro proceso de adecuación del perfil de su carrera, los docentes y directivos señalan que se hace necesario la digitalización formal que permita regularizar los procesos pedagógicos que ya se instalaron dentro de un itinerario formativo, maximizando estas herramientas. Argumentan además la necesidad de infraestructuras adecuadas, lo que permite pensar la universidad desde otras perspectivas que dé respuesta a las necesidades de los nuevos tiempos.

[...] está instalado ya el uso de la tecnología como recurso entonces sí o sí se tiene que dejar evidencia dentro del itinerario formativo de instancias que se usan, esto llegó para quedarse y deben seguir ocupándose, es una competencia que hay que seguir desarrollando con mayor fuerza, y está declarado dentro de los principios del plan 2030 de la Universidad, el uso de la tecnología como una herramienta que nos permite fortalecer la formación inicial (DC9)

[...] debemos revisar y mejorar nuestro perfil de egreso... se deben incorporar en forma permanente las herramientas tecnológicas (FGD)

Si bien se están haciendo los mayores esfuerzos desde la política pública y las instituciones con sus docentes y estudiantes, es necesario según Gazzo (2020) redoblar los esfuerzos para que las instituciones educativas sigan funcionando con métodos alternativos y realizando las adaptaciones necesarias, superando estos grandes desafíos, ya que nada será

igual y la resiliencia es la clave. Desde la mirada de Massarini y Schnek (2015) los estudiantes deberían tener el espacio y la libertad en contextos virtuales que permitan poner en juego sus ideas, encontrar los apoyos, las alternativas, las autorregulaciones, descubrir ellos mismos sus dificultades y pedir y encontrar ayuda para superarlas.

Desde la mirada de los decanos de las facultades consultadas, reconocen que los contextos virtuales demandan creatividad de los distintos actores, para seguir incorporando la tecnología en los procesos formativos que se han desarrollado históricamente bajo la presencialidad. Bajo esta misma lógica, Araya-Castillo y Rivera-Arroyo (2021), argumentan de igual manera que los desafíos que tienen las instituciones de educación superior son enormes, y deben tener claridad sobre cómo aprovechar de forma positiva los cambios que se han experimentado con la incorporación de las herramientas tecnológicas, consideradas vehiculizadores para lograr los resultados de aprendizajes esperados en los estudiantes.

[...] entonces, cuando se habla de competencias digitales, más que decir los elementos que deben estar presentes, yo hablaría de condiciones que son muy importantes y que no pueden faltar: no podemos olvidarnos que estamos en un contexto que demanda alta creatividad, un contexto que demanda el desarrollo de pensamiento crítico o análisis de la situación; que demanda una comunicación fluida, que demanda colaboración (DFE1).

Luego, al abordar la dimensión *acciones pedagógicas para enfrentar el rezago académico y estudiantil* y particularmente al consultar sobre aquello, a modo general tanto directivos como docentes explicaron que, se levantaron una serie de dispositivos y acciones para enfrentar el rezago, como por ejemplo realizando seguimientos a los estudiantes, tratando de mantener contactos permanentes, reforzando ayudantías y tutorías. Además, se avanzó en la flexibilización de muchos procesos después de la pandemia, velando siempre por la exigencia académica, para formar un profesional con altas competencias, acorde a los nuevos tiempos.

[...] no se bajaron los niveles de los contenidos declarados ya que son lo mínimo que se necesita para enfrentar un rol profesionalizante, muchas alternativas de enviar lecturas, ppt con audio para las clases que eran más de aplicación. La retroalimentación marco el tiempo de pandemia (DC11).

[...]yo creo que hemos cambiado, aprendimos del periodo de crisis, hay muchas cosas que ya se instalaron. ¿El desafío es como construimos esta nueva normalidad, y como vamos a poder influir en esta construcción nosotros? Ese es el gran desafío que tenemos como docentes (DFE1).

Respecto de cómo se abordó la motivación de los estudiantes, docentes y directores de carreras, señalaron la complejidad en aquello, dado que la pandemia al establecer clases virtuales permitió que los estudiantes buscarán fuentes laborales, en virtud de la situación económica familiar. Por otra parte, los problemas de conectividad y el no contar con equipos computacionales, provocó desmotivación en los estudiantes. La motivación externa se abordó a través de ayudas de equipamientos tecnológicos, talleres y charlas que abordarán la problemática emocional del estudiantado y su entorno. Aunado a ello, la flexibilización de

muchos procesos en virtud de las necesidades y requerimientos de los estudiantes, de manera de asegurar la continuación de su proceso académico. Para Hurtado (2020) los escenarios sociales de cada estudiante en tiempos de pandemia debieron ser considerados, dado que siempre existirán casos de estudiantes vulnerables que no pueden adquirir aparatos tecnológicos, ni mucho menos cuentan con conexión a internet, estando en desventaja con aquellos estudiantes que sí cuentan con conectividad permanente.

[...]por las condiciones técnicas, ya que no tenían las condiciones mínimas en su hogar, para sacar adelante el proceso formativo, problemas de espacio. Ahí se generó un proceso muy alto de desmotivación, sobre todo para nuestros estudiantes que son más de movimiento (DC3)

[...]en relación a acuerdos pedagógicos y motivación eh ha sido un tema, yo me acuerdo cuando recién empezó la pandemia, me tocó trabajar con matemática, un grupo grande de 40 estudiantes, bien diverso y como a la tercera clase me pidieron el horario de atención de estudiantes; y consensuamos un día, pensando que no iba a llegar nadie, como pasa en presencialidad. Ese día llegaron todos, ya que todos querían conversar sobre su vida, sobre lo que estaban viviendo (FGD)

Respecto de la última dimensión *acciones de contextualización teórica y práctica del aprendizaje*, que buscaba conocer las acciones pedagógicas que se ajustaron para poner a resguardo las competencias del perfil de egreso, los directores concuerdan que las asignaturas prácticas tuvieron que ajustarse al contexto, sin embargo, las herramientas como por ejemplo portafolios, vinculadas a su formación, fueron apoyadas para su elaboración desde un contexto tecnológico, asegurando el alcance de todas las competencias, de manera de no resguardar una formación que diera cumplimiento al perfil de egreso.

[...]A nivel de práctica tuvimos que estructurar muchas competencias de las prácticas, y a nivel de estrategia metodológica y de evaluación, los portafolios digitales se convirtieron en las mejores herramientas (DC10)

[...]si yo vuelvo al perfil de egreso y la pandemia, creo que la redacción de cómo están hechos nuestros perfiles de egreso deben cambiar, el liderazgo la comprensión son competencias importantes, pero tenemos que considerar además ahora la innovación, lo que debe cambiar es tener claro cuál es el perfil que queremos lograr para dar respuesta a lo que la sociedad necesita, debemos hacer un cambio en la concepción (DC12)

Por otra parte, para los docentes las acciones pedagógicas que tuvieron que ajustar están vinculadas a los tiempos, plazos y flexibilidad en las asistencias y procesos de retroalimentación, los cuales fueron particularmente exhaustivos para que todos los estudiantes lograrán las competencias de los distintos programas de estudio.

[...] fundamentalmente tienen que ver con tiempos, con plazos, haciendo una retroalimentación permanente, reuniéndonos con los alumnos para explicar sus aprendizajes (FGD)

[...] generar instancias permanentes de retroalimentación, utilizando una lógica psicoanalítica, desde ahí generar espacios de conversación que claramente implica

hacer dos revisiones de los trabajos, y con ello favorecer los procesos de aprendizaje. también dar flexibilidad a los plazos de entrega, y considerar la flexibilidad en todo ámbito (FGD)

6. CONCLUSIONES

La pandemia, obligó a remirar los procesos formativos, y en este sentido, tal como lo señala Kemelmajer (2020), no solo los docentes, sino también los estudiantes, deberían estar dispuestos a cambiar los modelos tradicionales y encontrar roles más participativos para que esta situación que se dio en la emergencia se traduzca en un cambio a nivel educativo que perdure. Como un primer paso, esta investigación buscó analizar los desafíos que enfrentó el profesorado en tiempos de pandemia y como se observó la resiliencia pedagógica para fortalecer la formación del estudiantado, considerando que sus miradas son aportativas para enfrentar nuevos desafíos en contextos similares.

Lattanzi y Venegas (2020) refieren que a través de la gestión de estrategias y procedimientos se genera confianza en las capacidades docentes contribuyendo a una superación permanente, la cual se ve reflejada en el desempeño cuando desarrolla su labor educativa; asimismo, Meza et al. (2021) concluyen que, se debe priorizar en el hacer la gestión de acciones y estrategias orientadas a desarrollar una planificación acorde con las necesidades educativas del contexto en el cual se está trabajando.

El contexto actual, conlleva a pensar planes de estudios que incorporen competencias de este alcance y que faciliten una pedagogía resiliente, conforme comporta una oportunidad para acompañar a los niños y jóvenes que se educan, en contextos adversos y colaborar a la superación de barreras de su aprendizaje. Esto genera una oportunidad para conformar habilidades resilientes en docentes y que seguramente podrán trascender a través del ejercicio pedagógico a sus estudiantes, abordando el desafío de reducir sus brechas educativas, en contextos que ponen en riesgo y acrecientan desigualdades difíciles de controlar. Lo anterior implica reconocer que estamos ante un cambio de época, y no solo ante una época de cambios. Hoy esta adquisición de competencias digitales relevadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite enfrentar los cambios sociales, y resultan eficaces al momento de brindar una respuesta a las necesidades de una sociedad cada día más globalizada (Díaz y Serra, 2020).

Es reconocido por todos los participantes de esta investigación que es posible adaptarse a los distintos escenarios, a las transformaciones del entorno, dando cuenta de esta capacidad de resiliencia y poder situar los aprendizajes bajo los diferentes contextos. Esto se argumenta en Ortega y Oyanedel (2022) al señalar que dadas las condiciones del contexto que se encuentra en constante cambio, los docentes están en un estado de expectación y de flexibilidad a lo que pueda pasar más adelante.

Las capacidades de recuperarse y adaptarse con éxito frente a situaciones adversas y desarrollar así una competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a ambientes tensionantes, es posible, si se existe voluntad de mejorar condiciones y fortalecer capacidades digitales tanto en docentes, como en estudiantes. Así mismo, se concluye que,

para enfrentar estas nuevas modalidades, los docentes, estudiantes y las instituciones deben contar con equipamientos y capacitaciones respecto del uso de plataformas y herramientas digitales, de manera de seguir avanzando en un proceso formativo.

Esta idea es refrendada en Miramontes et al. (2019) al señalar que es importante mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes en la modalidad virtual, pues esta no se condiciona solo al aspecto económico, sino también a la formación y buenas prácticas educativas.

Asimismo, los profesores expresaron que promovieron los procesos cognoscitivos que orientan la enseñanza-aprendizaje a través de la curiosidad y la consciencia del entorno educativo; a su vez, mayor facilidad en el manejo del grupo, control de actividades, trabajo fluido, comunicación asertiva, resolución de problemas desde la tolerancia a la frustración y búsqueda activa de herramientas perceptibles en el medio. Para Álvarez (2021), esto dinamiza los procesos de la planificación de actividades de aprendizaje y la gestión para el logro de los propósitos de las tareas educativas promoviendo una participación activa de los estudiantes contribuyen al desarrollo de un buen desempeño.

Las complejidades del proceso de educación en contextos virtuales son comprendidas por todos los actores, la necesidad de remirar las actuaciones y la reflexión profunda y crítica permitirán avanzar y estar mejor preparados para las nuevas demandas de un mundo globalizado.

f) AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por la organización de estados iberoamericanos (OEI) en el marco de la convocatoria de apoyo a la investigación en temas de educación 2021.

g) REFERENCIAS

- Aguaded, M.C. y Pires, N.A. (2016) La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167-180. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Agreda, M., Hinojo, M.A. y Sola, J.M. (2016). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital de los docentes en la educación superior española. *Píxel-Bit*, 49, 39-56.
- Álvarez, E.D. (2021). Gestión pedagógica para el desempeño directivo en instituciones educativas con jornada escolar completa del distrito de Cajamarca [Tesis doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/54935>
- Araya-Castillo, L. y Rivera-Arroyo, J. (2021). Nota de actualidad. ¿Cómo las instituciones de educación superior deben enfrentar los nuevos desafíos del entorno? *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(1), 22-32

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Bekerman, U. y Rondanini, A. (2020). El acceso a internet como garantía del derecho a la educación. *Diario DPI Suplemento Salud*, 58, 1-7.
- Beltrán, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D. y de Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: la tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación*, 13(2), 92-104.
- Bermejo, J. (2011). *Resiliencia educativa*. Publicación web. <https://www.josecarlosbermejo.es/resiliencia-educativa/>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. y Zheng, J. (2020). The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934.
- Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En L. Beltramino (Eds.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*. (pp. 86-91) Universidad Nacional de Córdoba.
- CEPAL (2020). *América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. Informe Especial COVID-19*. CEPAL.
- Chen, C. (2008). Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? *Journal of Educational Research*, 102(1), 65-75.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Planning educational research. Research methods in education*. Routledge Editors.
- Román-Domínguez, I., Reyes-Cabrera, W.R. y Cortés-González, P. (2021). La resiliencia: competencia para innovar el proceso pedagógico en educación superior. En A. Zapata-González, P.J. Canto-Herrera y E. Cisneros-Chacón (Eds.), *Memoria del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa 2020* (pp. 283-295). Universidad Autónoma de Yucatán.
- Díaz, A. y Serra, L. (2020). Competencias digitales del docente universitario. *SUMMA. Revista disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales*, 2(1), 105-125.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Esquerre, L. A. y Pérez, M.Á. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación*, 45(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *Revista de Educación a Distancia*, 48, 1-22.
- Fernández-Enguita, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Blog cuaderno de Campo. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>

- Finkelstein, C. (2020). *La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia*. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Fontana-Hernández, A., Herrera-Sibaja, S., Leiva-Durán, B. y Montero-Cascante, J. (2020). El Proyecto UNA Educación de Calidad en el contexto de la COVID 19. *Revista Electrónica Educare*, 24(especial 1), 44-46.
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.
- Gallagher, S. y Lindgren, R. (2015). Enactive metaphors: learning through full-body engagement. *Educational Psychology Review*, 27(3), 391-404.
- Gargicevich, A. (2020). En tiempos de pandemia y cuarentena: el conectivismo como nueva teoría de aprendizaje en la era digital. *Agromensajes*, 56, 5-8
- García-de-Paz, S. y Bonilla, P. J. S. (2021). La transición a entornos de educación virtual en un contexto de emergencia sanitaria: Estudio de caso de un equipo docente en Formación Profesional Básica. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1-24. <https://doi.org/10.6018/red.450791>
- Gazzo, M. (2020) La educación en tiempos del COVID-19: Nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes? *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7(2), 58-63.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures; selected essays*. Basic Books.
- Goktas, Y., Yildirim, Z. y Yildirim, S. (2008). A review of ICT related courses in pre-service teacher education programs. *Asia Pacific Education Review*, 9(2), 168-179.
- Giraldo, O., Zuluaga, J. I., y Naranjo, D. (2020). La proyección social una apuesta desde el acompañamiento pedagógico. *Praxis*, 16(1), 77-84. <https://doi.org/10.21676/23897856.3033>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D. y Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a ser docente sin estar en las aulas. La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 2(9), 152-177
- Hernández-Mella, R. y Pacheco-Salazar, B. (2017). La (pre)ocupación por el aprendizaje: desde la complejidad piagetiana al conocimiento situado. *Ciencia y Educación*, 1(1), 37-44.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://n9.cl/5o8n>
- Hurtado, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187.
- Kemelmajer, C. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales*. CONICET. <https://n9.cl/xinko>
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. R. Lattanzi y C. Vanegas-Ortega (2020). Accompaniment of initial training

- pedagogical practices: A self-study based on the role as a guide teacher. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 141-160.
- López, L., López, B. y Prieto, E. (2018). Tendencias innovadoras en la formación on-line. La oferta web de postgrados e-learning y blended, learning en España. *Píxel-Bit*, 53, 1-15.
- Martín, J., Gutiérrez, E.A., Bigliani, J.C. y Rocchietti R. (2020). Nuestras prácticas docentes en tiempo de pandemia. *Revista Enseñanza de la Física*, 32(extra), 233-240.
- Martín, A. M., Corral, M.J. y Estrada, A. F. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes nóveles. *Revista Ethika+*, 3, 147-165. <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61040>
- Massarini A. y Schnek, A. (2015). Un enfoque pedagógico situado e indisciplinado. En A. Massarini y A. Schnek (Eds.), *Ciencia entre todos. Tecnociencia en contexto social. Una propuesta de enseñanza* (pp. 103-134). Paidós
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3 ed.). Sage.
- Meza, L.F., Torres, J. S. y Mamani, O. (2021). Gestión educativa como factor determinante del desempeño de docentes de educación básica regular durante la pandemia Covid-19, Puno-Perú. *Apuntes Universitarios*, 11(1), 46-58. <https://doi.org/10.17162/au.v11i1.543>
- MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía*. CPEIP.
- Miramontes-Arteaga, A., Castillo Villapudua, Y. y Macías Rodríguez, J. (2019). Estrategias de aprendizaje en la educación a distancia. *RITI*, 7(14), 199-214.
- Morín, E. (2015). *Penser global*. Champs / Essais.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.
- Noroño, J. G. y Acevedo, Á. E. (2018). Integración regional como mecanismo de desarrollo sustentable latinoamericano: punto de vista ontológico. *Sapienza Organizacional*, 6(11), 101-141.
- Ortega, J. y Oyanedel, C. (2022). Docentes y las tecnologías de la información y la comunicación: el nuevo rol en tiempos de pandemia por COVID-19. *Revista Educación*, 46(1), 497-512.
- Ozten, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una población de Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232.
- Pérez, G. (2017). El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad. *Glosa. Revista de Divulgación*, 5(8), 1-14.
- Pinzón, D., Vargas, N. y Ballén-Pulido, P.Y. (2023). Tejiendo redes de conexión: la pedagogía de la empatía como estrategia didáctica para el aprendizaje y la motivación escolar, estudio desarrollado en la institución educativa técnico integrado de Trinidad-Casanare, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 5416-5439.

- Rodríguez, Á.F., Medina, M.A. y Tapia, D.A. (2020). The induction and the pedagogical support of the novel teacher. An opportunity to improve your professional performance. *Revista EDUCARE* 24(3), 339-361. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1378>
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., ... y Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87.
- Sanabria, A. (2011). Percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de las TIC en los procesos de cambio e innovación en la enseñanza superior. *Aloma*, 29, 273-290.
- Segovia, S., Fuster, D. y Ocaña, Y. (2020) Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2)1-26 <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Sverdlick, I., Motos, A. D. V., Lucas, J., Mosqueira, M. y Ginocchio, M. V. (2020). Gestionar escuelas en tiempos de pandemia. Una oportunidad para repensar la escuela. *Revista de Educación*, 21(2), 203-216.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 1-12.
- Turiso, A. L. (2020). *Educa covid-19: ¿Por qué es importante educar sobre el nuevo coronavirus?* UNICEF España.
- Valerio, C. y Paredes, J. (2008). Evaluación del uso y manejo de las tecnologías de información y comunicación en los docentes universitarios. Un caso mexicano. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(1), 13-32.
- Vanistendael, S. (2015). El sentido de vida en la construcción de la resiliencia. *Nous*, 19, 9-20.
- Vega, L. V. (2020). Gestión educativa y su relación con el desempeño docente. *Ciencia y Educación*, 1(2), 18- 28. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202008>
- Villalobos, E. M. y Castelán, E. (2016). *La resiliencia en la educación*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Walder, G. (2020). *Educación en tiempos del COVID 2019 – Paraguay*. CLACSO.
- Yin, R. (2014). *Case study research: design and methods*. Sage.

Marcela Beltrán. Educadora de párvulos. Licenciada en Educación. Magister en educación parvularia. Doctora en gestión y organización de instituciones educativas por la Universidad de Sevilla. Directora de carrera de Educación Parvularia de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Santiago. Líneas de investigación Diagnóstico organizacional, formación docente e innovación educativa. Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación para la Primera Infancia (GIIPEI), Universidad Autónoma de Chile.

María Angélica Arán. Educadora de párvulos, Licenciada en Educación, Magister en educación con mención en Curriculum y evaluación. Doctora en psicología y educación por la Universidad de Granada. Directora de carrera de Educación Parvularia de la Universidad Autónoma de Chile, Sede Temuco. Líneas de investigación enfoques de aprendizaje, evaluación de aprendizajes y práctica reflexiva. Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación para la Primera Infancia (GIIIEPI), Universidad Autónoma de Chile.

Marjorie Samuel. Educadora de párvulos, Licenciada en Educación. Magister en educación, mención gestión curricular. Doctora en educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Directora de carrera de Educación Parvularia de la Universidad Autónoma de Chile, Talca. Líneas de investigación Didáctica de la matemática, educación infantil, formación de profesores. Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación para la Primera Infancia (GIIIEPI), Universidad Autónoma de Chile.

Claudio Almonacid. Se desempeña como profesor titular en el Departamento de Formación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Educación. Su área de especialidad es el análisis de las políticas educacionales, en particular el análisis de los efectos de la privatización de la educación pública, investigando sobre los procesos de exclusión social y educativa en Chile. Se ha desempeñado como docente en el área educacional en diversos programas de pregrado y postgrado nacionales e internacionales.

Juan Mansilla. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica. Magíster en Desarrollo Regional y local. Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Pontificia de Salamanca y un destacado investigador en diversos campos de la educación y humanidades, tanto en nuestro país como en América Latina.



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.