



Rosse Marie Vallejos Gómez,* Marcela Palma Troncoso**
y Gretel Coll Coronado***

Las brechas digitales que evidenció la pandemia, una aproximación desde futuros profesores chilenos

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar las diferentes experiencias de práctica profesional de profesores en formación en establecimientos educacionales públicos y privados de la ciudad de Concepción (Chile) durante la pandemia, abriendo un diálogo entre las características del establecimiento y las percepciones sobre las prácticas realizadas en ellos. La metodología utilizada responde a un enfoque mixto de tipo concurrente. El instrumento empleado fue un cuestionario que constó de dieciséis preguntas. Los principales resultados apuntan a problemas relativos a los recursos tecnológicos, a las características de la modalidad virtual, a la falta de preparación para la enseñanza remota, y, por otro lado, se destaca la importancia de la figura del profesor mentor en este proceso de los profesores en formación. Las conclusiones de este estudio destacan una importante brecha digital en los procesos de enseñanza virtual que se dieron en establecimientos públicos respecto a los privados, destacándose la figura del profesor mentor en los acompañamientos, con un perfil que varía según el tipo de establecimiento. Lo

* Profesora de Filosofía por la Universidad de Concepción. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Académica del departamento de currículum e instrucción y Coordinadora General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: rovallejos@udec.cl

** Profesora de Filosofía por la Universidad de Concepción y magíster en Evaluación para el aprendizaje. Académica del departamento de currículum e instrucción de la Universidad de Concepción, Chile. Correo electrónico: mpalmat@udec.cl

*** Profesora de Filosofía y magíster en Educación por la Universidad de Concepción. Coordinadora administrativa del área de Formación Práctica, FID y profesional de la Coordinación General de Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción. Correo electrónico: gretelcoll@udec.cl



antes expuesto permite proyectar desafíos en dos líneas que contribuyan a acortar las brechas digitales establecidas: la formación inicial de profesores y la generación de políticas públicas en atención del sistema escolar público.

PALABRAS CLAVE

Brechas digitales ▪ formación inicial docente ▪ pandemia ▪ enseñanza remota ▪ prácticas pedagógicas virtuales

TITLE

The digital gaps evidenced by the pandemic, an approach from future Chilean teachers

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the different experiences of professional practice of teachers in training in public and private educational establishments of the Concepción commune during the pandemic, establishing a dialogue between the characteristics of the institution and the perceptions about the practices carried out in them. The methodology used responds to a mixed concurrent approach. The instrument used was a questionnaire consisting of 16 questions. The main results point to problems related to technological resources, the characteristics of the virtual modality, the lack of preparation for remote teaching, and, on the other hand, the importance of the mentor teacher figure in the professional development process of teachers in training. The conclusions of this study highlight a significant digital gap of virtual teaching processes that occurred in public establishments versus private institutions, emphasizing the role of the mentor teacher in the accompaniments, with a profile that varies depending on the type of establishment. The aforementioned allows us to project challenges along two lines that contribute to reducing the established digital gaps: the initial training of teachers and the generation of public policies addressing the public school system.

KEYWORDS

Digital gaps ▪ initial teacher training ▪ pandemic ▪ remote teaching ▪ virtual pedagogical practices

INTRODUCCIÓN

La actual emergencia sanitaria asociada al covid-19 irrumpió en todo el mundo complicando los distintos escenarios y, particularmente, el del sistema escolar, en donde la suspensión de la presencialidad abrió paso a la demanda de una virtualización de los procesos educativos, exponiendo así la diferencia en el acceso y el manejo de las tecnologías. Esta brecha digital desafía el cumplimiento de los objetivos educativos. Muñoz-Barahona (2021) nos da un claro pie de inicio respecto



a la situación particular que encontramos en Chile, “Educación 2020 de Chile (2020) señala que los establecimientos educacionales no estaban preparados para desarrollar clases en modalidad online, por lo cual han improvisado la forma de continuar con sus procesos formativos” (p. 84).

Es por ello que el cambio más radical se da dentro de las aulas, generando nuevas formas de interacción. Esta interacción directa entre estudiantes y docentes se ha puesto en tensión frente a este nuevo contexto. En esta línea Muñoz-Barahona (2021) comenta que:

el docente es la clave educativa en esta pandemia, por ello es fundamental entender que las TIC son primordiales para la innovación educativa, pero si no van acompañadas de una buena planificación pedagógica, así como de estrategias y recursos innovadores sería un desperdicio de tecnología; es decir se educa para hoy con metodologías de ayer, esperando que los estudiantes rindan en el mañana. (p. 85)

Frente a estas nuevas prácticas en las aulas virtuales, y al enfrentarse a las diversas subjetividades, tanto de estudiantes como de docentes, se pueden encontrar distintas respuestas y/o modos de adaptación, ya que “las modificaciones en las dinámicas de estudio alteran la estabilidad anímica de los sujetos; lo que provocó una afectación emocional en estudiantes de primaria, secundaria, nivel medio superior y superior” (Castillo et al., 2021, p. 123).

Lo antes expuesto toca y desafía también a la Formación Inicial Docente, en adelante FID, la cual contempla distintos escenarios formativos, siendo uno de ellos, y quizá el más relevante, el de la formación práctica. Allí el futuro profesor ejecuta y desarrolla los distintos saberes teóricos que ha ido adquiriendo a lo largo de su formación. A partir de esta experiencia los futuros profesores vivenciaron y han dado cuenta de sus apreciaciones sobre cómo las brechas digitales afectaron los procesos formativos, tanto propios como de sus estudiantes.

MARCO REFERENCIAL

Castañeda y Vargas (2021) se refieren al contexto de enseñanza virtual en emergencia sanitaria como Enseñanza Remota de Emergencia (ERT por sus siglas en inglés), la cual abarca “todos los niveles educativos. Esta definición lleva a entender que la formación se realiza bajo el uso de herramientas tecnológicas que permitan llegar a la mayoría de los estudiantes”; es un tipo de instrucción alternativa y temporal que surge a partir de la crisis actual y que proporciona acceso a materiales de enseñanza (p. 17). No obstante, este tipo de enseñanza debe entenderse como una solución pasajera en la que los docentes cuentan con recursos mínimos y poco tiempo de planificación.

Losada-Sierra y Villalba (2021) identifican tres grandes desafíos e inquietudes que permiten comprender a su vez los desafíos y conflictos de la enseñanza



virtual en contexto de pandemia: falta de preparación de las instituciones y de los docentes para el desarrollo de programas virtuales, diseño de programas y evaluación virtual, obligatoriedad de funcionar bajo modelos virtuales aun cuando los recursos tecnológicos y el internet no son accesibles a todos, encontrar la forma en que los procesos educativos asumen su repercusión ética de la vida en sociedad.

Lo antes descrito también impacta la formación inicial de profesores, que según la definición del Ministerio de Educación en Chile es entendida como “una preparación para que el futuro docente realice un buen trabajo, al inicio de su vida profesional” (Castro, 2017, p. 15), para lo cual requiere recibir aprendizajes vinculados a conocimientos y habilidades que le permitan dar cuenta de los desafíos de la actualidad.

Respecto a lo anterior, Pavié (2012) advierte:

se puede decir que hay una ausencia de política de mediano y largo plazo en relación con la cantidad y calidad de formación docente, hecho que se ha dejado en evidencia con medidas de mejoramiento que se han calificado como improvisadas y esporádicas. (p. 202)

En consonancia con lo antes expuesto, Vezub (2014), en un análisis de distintos programas de formación de docentes en Latinoamérica, observa que a pesar de las diferencias que se encuentran en estos, hay un punto común, y es que “muestran la preocupación de los países por la formación de docentes que ‘puedan hacer’, es decir, que sean capaces de actuar, de tomar decisiones fundadas y de indagar sobre sus prácticas educativas” (p. 37).

Dentro de la ruta formativa del futuro profesor, existe la práctica profesional como una instancia curricular integradora de distintos saberes disciplinarios, pedagógicos, didácticos, con un enfoque teórico-práctico que busca permitir a los estudiantes demostrar las competencias requeridas para organizar y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La práctica profesional está compuesta por la tríada formativa, la cual reúne a tres actores clave: profesor tutor de la universidad, estudiante en práctica y profesor mentor del sistema escolar.

Mena et al. (2020) señalan que “la práctica constituye un espacio fértil para el desarrollo de competencias de los tres actores directamente involucrados: estudiante, profesor colaborador y supervisor” (p. 16), lo que en la Universidad de Concepción entendemos como tríada formativa.

En este proceso de formación práctica se genera una relación entre la escuela y la universidad que guarda en sí una visión más tradicional que intenta avanzar hacia nuevas formas de vinculación. En palabras de Álvarez y Osorio (2014),

[I]a tradicional percepción, no exenta de verdad, de que la universidad está demasiado escorada hacia la investigación y la escuela hacia la enseñanza, de tal manera que solo se producen intercambios entre estas instituciones cuando una



precisa de la otra, han generado dinámicas de colaboración mutua, en general, muy escasas. (p. 216)

Al respecto Esteve (2013) aporta que “es importante resaltar la idea de que no se puede avanzar como grupo si no existe un objetivo de mejora compartido. Para ello, es necesario concretar y compartir, ya desde el inicio, un centro de interés” (p. 208).

Como resultado de su investigación sobre la relación universidad-escuela, Álvarez y Osorio (2014) resuelven que:

la relación entre Universidad y Escuela es una puerta abierta al establecimiento de conexiones teoría-práctica que es preciso destacar por las numerosas mejoras que permite introducir en universidad y escuela: mejora de la práctica docente, reparto de la capacidad de decisión, del poder, establecimiento de proyectos comunes que antes no existían. (p. 224)

Díaz y Bastías (2013) afirman: “se concibe la práctica como motor de la formación inicial y continua, en tanto esta vertebrada el plan curricular, tanto horizontal como verticalmente, favoreciendo así una comprensión más global y compleja de la realidad” (p. 302), esto es, estructurado en consideración de la presencialidad.

En una investigación junto a profesores mentores y futuros profesores en práctica, Díaz y Bastías (2012) recogen el concepto de lo que implica ser Mentor(a) para los propios docentes, los cuales “definen mentoría como un proceso de guía y apoyo y de crecimiento mutuo y como una relación establecida entre quien sabe más (profesor-mentor) y quien está aprendiendo (profesor-estudiante)” (p. 249).

Cabe destacar que cada Profesor(a) Mentor(a) puede intervenir de distintas formas en el modo en que se desarrolla el proceso de práctica. Díaz y Bastías (2013) muestran tres posibles tipos de intervenciones:

- **Intervención directiva:** Profesor Mentor es quien dirige el proceso de intervención, el estudiante en práctica solo ejecuta según las indicaciones de su mentor.
- **Intervención alternativa:** el Profesor Mentor plantea una multiplicidad de alternativas para la intervención por medio de retroalimentación, así dentro de estas alternativas el estudiante en práctica puede seleccionar la que le parezca más apropiada. Aún hay cierto control sobre el estudiante en práctica, pero es menos directivo.
- **Intervención no directiva:** el Profesor mentor usa “un discurso propio de un profesional experto, comprensivo, reflexivo y flexible, con el propósito de facilitar el proceso de exploración y desarrollo profesional del estudiante-profesor” (p. 308).

En este último caso, la relación tiene un carácter más horizontal.



METODOLOGÍA

El estudio responde a un enfoque mixto de tipo concurrente (Sampieri et al., 2014), por cuanto este posibilita una mayor profundidad en la comprensión del fenómeno investigado, al permitir obtener datos tanto cualitativos como cuantitativos en una misma etapa de recolección, acerca de las experiencias de las prácticas profesionales en contextos de pandemia. Para ello se utilizó un cuestionario que constó de 16 preguntas, 8 de tipo cerrado, que buscaron medir, a través de una escala Likert, el grado de acuerdo frente a afirmaciones sobre el cumplimiento de los objetivos, los lineamientos y adecuaciones realizadas por la universidad a las prácticas en contexto de pandemia, la comunicación fluida con profesores guías y mentores, así como el cumplimiento de las expectativas personales sobre esta etapa formativa. Por otro lado, las 8 preguntas abiertas del instrumento buscaron información cualitativa acerca de las experiencias de los futuros profesores en la práctica virtual, y en específico, las que serán presentadas en este artículo, comentarios de la realización de las clases en formato virtual y el acompañamiento del profesor mentor a su proceso de práctica profesional.

El análisis se efectuó considerando un enfoque mixto, según el tipo de datos obtenidos en las distintas preguntas del instrumento (Sampieri et al., 2014), estableciendo además comparaciones, a partir de lo pautado en el objetivo del estudio, que es examinar las diferencias de las experiencias de práctica profesional en pandemia realizadas en centros educativos públicos y privados de la comuna de Concepción, y entablando un diálogo entre las características del centro y las percepciones sobre las prácticas llevadas a cabo en ellos, sumadas a la modalidad virtual en las que se efectuaron.

La encuesta fue respondida voluntariamente por 42 estudiantes de la última etapa de formación de pedagogía de la Universidad de Concepción, la cual implicaba dictar clases a estudiantes del sistema escolar en modalidad virtual. De ellos, el 54,7% se vinculó con establecimientos públicos, y el 45,3% con establecimientos privados, en dicha etapa formativa. Según los datos aportados, las plataformas utilizadas por los futuros profesores fueron Zoom y Google Meet en ambos tipos de establecimientos (Gráfico 1). Es importante considerar este dato, desde una perspectiva comparativa, para poder determinar la igualdad o desigualdad de condiciones en las que, al menos en términos de plataformas, se desarrolló el trabajo pedagógico de los futuros docentes encuestados.

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados por tipo de establecimiento: públicos y privados. En primer lugar, se presentarán las respuestas a las preguntas cerradas del instrumento, referidas a la percepción general de los profesores en formación, y luego las respuestas a las preguntas abiertas, relacionadas con los comentarios



sobre su apreciación acerca de lo que consideraron más relevante de las clases en formato virtual y el acompañamiento que el profesor mentor realizó.

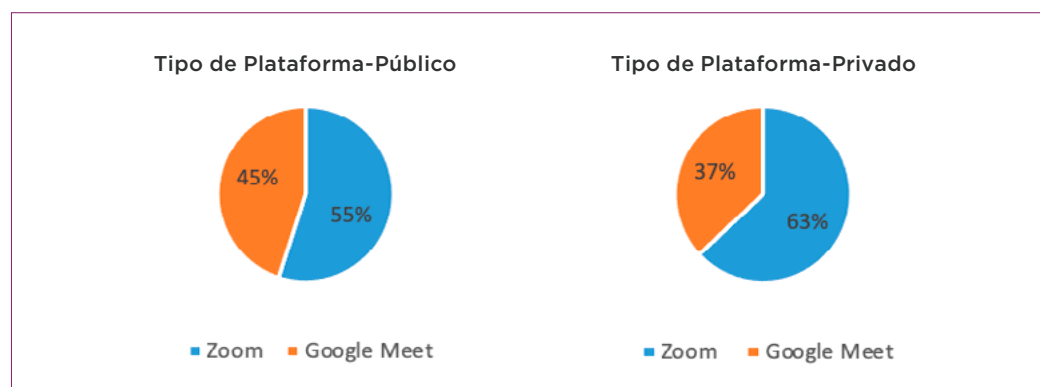
I. RESULTADOS. RESPUESTAS A PREGUNTAS CERRADAS

Estas respuestas corresponden a 8 afirmaciones de una Escala Likert, en las que los sujetos respondían escogiendo una de las alternativas de respuestas (*de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo*), las que buscan recoger información sobre la percepción general del profesorado en formación en cuanto al desarrollo de las prácticas profesionales en contexto de pandemia.

El Gráfico 2 ilustra la diferencia en las apreciaciones de aquellos profesores en formación que realizaron sus prácticas profesionales en establecimientos públicos y privados, la cual se advierte más negativa en los primeros. Sobre el grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas, llaman particularmente la atención las respuestas sobre el cumplimiento de los objetivos propuestos para las prácticas. Aquellos que efectuaron prácticas en establecimientos públicos se manifiestan en un 39% de acuerdo, un 9% en desacuerdo, siendo un 52% los que no emiten juicio sobre ello. Por otro lado, quienes desarrollaron su práctica final en establecimientos privados, manifiestan en un 78% estar de acuerdo con el cumplimiento los objetivos. Lo anterior es similar a lo que ocurre con las expectativas que tenían de sus prácticas profesionales, el 35% de quienes desarrollaron sus prácticas en centros educativos públicos están de acuerdo, y un 48% no emite juicio, en contraste con los establecimientos privados, en los que el 67% manifiesta que la práctica sí cumplió sus expectativas.

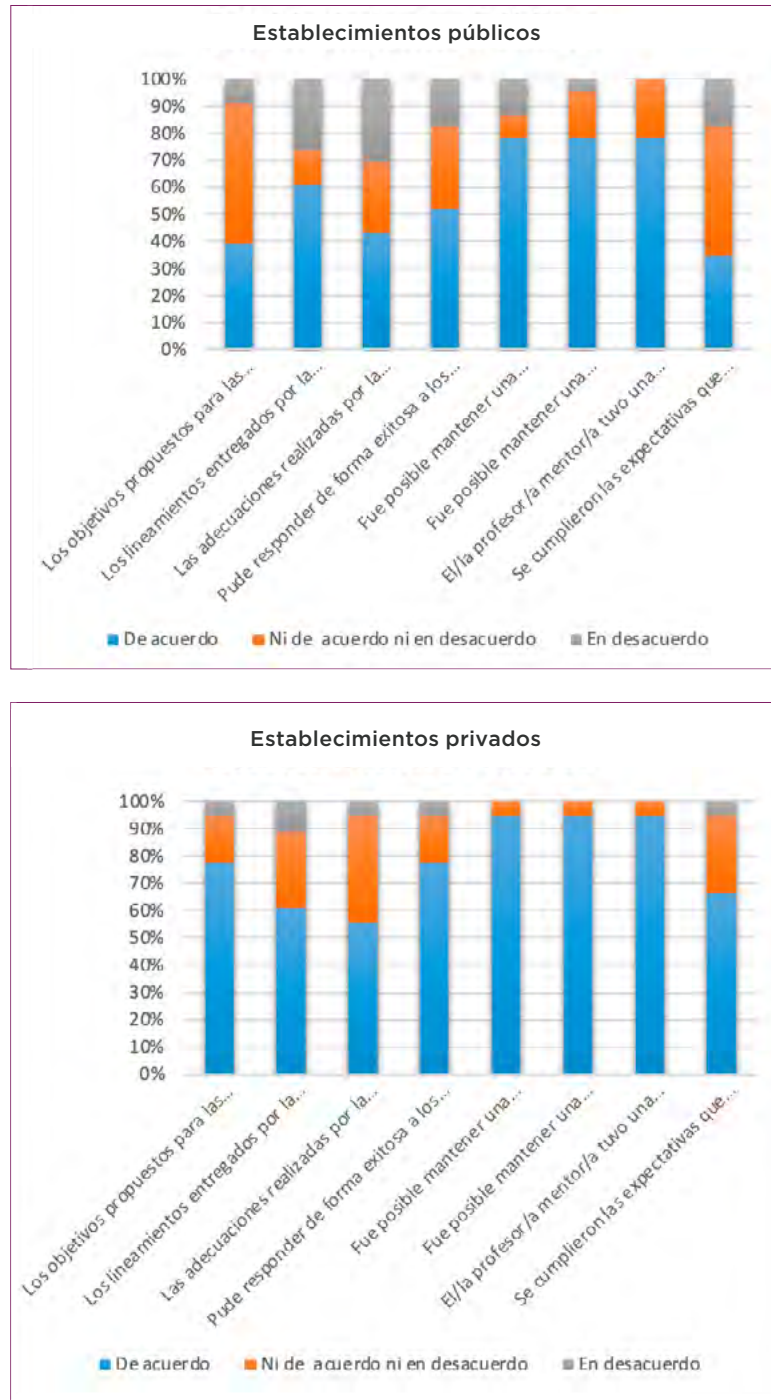
En los ítems que abordan la especificidad y precisión de los lineamientos entregados por la Universidad para el desarrollo de la última etapa formativa, y la pertinencia de las adecuaciones según el contexto en que se realizarían, se aprecia una clara diferencia en las percepciones de los futuros profesores, pues en los públicos estos porcentajes rondan el 30% (un 26% para la primera afirmación, y un

Gráfico 1. Plataformas utilizadas en las prácticas profesionales por tipo de establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2. Resultados de la percepción general de los profesores en formación sobre la realización de la práctica profesional, por tipo de establecimiento



Fuente: Elaboración propia.

30% para la segunda), mientras que en los colegios privados son más bajos, 11% y 6%, respectivamente.

Respecto a la percepción en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos educativos, los futuros profesores coinciden en que aquellos establecimientos públicos enfrentaron dichos procesos de manera



deficiente en comparación a aquellos establecimientos que son privados. Para indagar en la fundamentación de estas percepciones es que a continuación se exponen los principales resultados asociados a las respuestas de las preguntas abiertas.

II. RESULTADOS. RESPUESTAS A PREGUNTAS ABIERTAS

En este ítem del cuestionario se responde a preguntas abiertas sobre los aspectos más significativos de las clases virtuales en el marco de la práctica final en el sistema escolar y, por otro lado, a preguntas referidas a las características del acompañamiento realizado por el/la profesor/a mentor/a en dicha práctica.

A partir de las respuestas de los entrevistados, es posible distinguir dos ejes temáticos. A saber: experiencia en el dictado de clases virtuales, y el segundo, características del acompañamiento del profesor mentor. Sobre estos resultados se traza una comparación de los hallazgos en la información proporcionada por los profesores en formación encuestados según el tipo de establecimiento.

Tema 1. Apreciación de la realización de clases en formato virtual

1.1. Problemas relativos a los recursos tecnológicos

Los problemas de conexión a internet son más recurrentes para los profesores en formación que desarrollaron sus prácticas en establecimientos públicos. La mala calidad de la señal de internet y, en particular, los dispositivos utilizados para las clases aparecen como aspectos que no solo dificultaron la realización de las prácticas profesionales, sino que también afectaron el aprendizaje de los estudiantes en dichos establecimientos educativos. Estos problemas finalmente repercuten en la asistencia a las clases sincrónicas, ya que no pueden conectarse, o se conectan intermitentemente, lo que implica que deben generarse estrategias complementarias para nivelar los procesos y retroalimentar la enseñanza. Lo anterior se aprecia en las siguientes citas:

Es difícil, sobre todo en un establecimiento donde los chicos no tienen 100% conectividad, ya sea por falta de herramientas o internet, el no poder verlos a las caras dificulta mucho el proceso y la baja participación tampoco ayudan [...] (profesor en formación 20).

El desarrollo de las clases depende mucho de los recursos de los alumnos. Algunos alumnos usan el celular y otros el computador. Lo cual muchas veces impide el acceso a plataformas o material, esto impacta negativamente en la participación y realización de actividades (profesor en formación 13).

[...] En primer lugar, el manejo de las TIC por parte de los docentes, apoderados y estudiantes es limitado, existe mucha desinformación y falta capacitación [...] (profesor en formación 11).



Muchas de las situaciones vivenciadas por los profesores en formación de este tipo de establecimientos generaron estrés, por la falta de condiciones para la realización de clases:

Fue un poco complejo inicialmente, pero por temas externos (conexión a internet, apagones de luz, etc.), y en ocasiones me sentí frustrada por no tener respuesta de los estudiantes, ante preguntas o actividades realizadas. Pero en lo demás, creo que los supe manejar acorde a la situación (profesor en formación 32).

Por otro lado, los profesores en formación que dictaron clases virtuales a los estudiantes de establecimientos privados evidencian este aspecto en menor medida, y en específico referido a la señal de internet,

La caída de conexión que tienen muchos estudiantes dificulta el proceso de enseñanza de ellos y las clases se vuelven más lentas a mi parecer, pero aun así se pueden realizar muchas actividades y usar la tecnología a nuestro favor (profesor en formación 32).

Tabla 1. Comparación subtema 1

Establecimiento público	Establecimiento privado
<ul style="list-style-type: none">· Problemas con los dispositivos utilizados por los estudiantes para conectarse a las clases sincrónicas· Problemas con la señal de internet· Estudiantes que no se pueden conectar	<ul style="list-style-type: none">· Problemas con la señal de internet

Fuente: Elaboración propia.

1.2. Problemas asociados a las características de la modalidad no presencial

Un aspecto en el que hay coincidencia guarda relación con la falta de interacción pedagógica que provocan las clases virtuales, lo que genera en los profesores en formación dudas acerca de los aprendizajes que están logrando sus estudiantes, impidiendo un monitoreo que les permita tomar decisiones pedagógicas sobre la enseñanza, pues incluso se cuestiona si esos estudiantes prestan o no atención a la clase, lo que, en el caso de los establecimientos públicos, también se relaciona con la falta de apoyo familiar.

Las grandes dificultades [son] captar la atención de los estudiantes y hacer que tengan un buen recibimiento a las tareas o actividades para el hogar, en su mayoría



no las hacían ya sea porque se olvidaban, porque no tenían quien los apañase haciendo, etc. (profesor en formación 8).

Se dificulta la interacción con los estudiantes, ya que estos muchas veces no pueden acceder al micrófono o cámara, porque su señal es muy débil. Incluso actividades no se pueden efectuar por la propia señal de las docentes (profesor en formación 12).

Lo más difícil es hacer que los alumnos participen en clase, sobre todo cuando uno no está viendo ni sus caras y ni siquiera sabe si en verdad se encuentran ahí detrás de la pantalla; muchas veces me ha pasado que pareciera que estoy haciendo una clase con 3-4 alumnos y en realidad según Zoom hay 10 conectados (profesor en formación 23).

Para el caso de las prácticas en establecimientos pagados, se aprecia también un énfasis en la falta de interacción en las clases virtuales, no solo entre profesor y alumno, sino también entre alumnos, lo que se suma a la poca participación.

[...] El dinamismo de las clases se vio claramente reducido a un par de actividades, lo que de manera presencial habría sido totalmente distinto (profesor en formación 25).

Es bastante más simple gracias a las múltiples opciones que nos da el internet, pero la desconexión profesor(a)-estudiante es más notoria debido a que [las y los estudiantes] no siempre están con las cámaras encendidas [...] (profesor en formación 34).

La dificultad que más puedo identificar y me parece relevante tenerla en cuenta es la interacción y socialización entre los niños y niñas dentro del aula virtual, ya que generalmente observé y evidencié una conversación entre educadoras y niños/as, sin haber más contacto entre ellos y ellas (profesor en formación 42).

Tabla 2. Comparación subtema 2

Establecimiento público	Establecimiento privado
<ul style="list-style-type: none"> · Falta de interacción profesor-estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> · Falta de interacción profesor-estudiante · Falta de interacción entre estudiantes

Fuente: Elaboración propia.



1.3. Problemas referidos a la falta de preparación para la enseñanza remota

Los participantes del estudio reconocen que el mayor obstáculo para dictar clases en este nuevo formato de enseñanza remota es la falta de preparación e incorporación en sus planes de estudio de herramientas tecnológicas, y señalan que el manejo de las TIC se debe más bien a una disposición autodidacta, restringida por los costos económicos de los cursos en esta área.

Todo el éxito que tuvieron las clases realizadas es gracias a mi labor investigativa en el área de las TIC, ya que de parte de la universidad la capacitación fue nula en TIC (profesor en formación 1).

Existe poca preparación previa a las prácticas en modalidad online. No basta con el manejo y uso de recursos virtuales, sino también las estrategias y apoyos utilizados para las clases, también se han visto modificadas (profesor en formación 4). [...] Muchas de las herramientas online para crear clases interactivas son pagadas. Esto limita la creatividad e innovación al planificar una clase (profesor en formación 13).

En el caso de las prácticas en establecimientos privados, se ahondó en esta falta de preparación específicamente en cuanto a herramientas didácticas, nuevamente reconociendo un autoaprendizaje en este ámbito (Tabla 3).

Al principio me sentí desorientada por el uso de la plataforma, cómo presentar y cómo realizar dinámicas lúdicas frente a un computador. Esas fueron las principales dificultades que pude apreciar, las cuales se fueron aclarando al pasar los días (profesor en formación 26).

Para realizar una buena clase online es necesario tener los conocimientos técnicos del uso de las diversas plataformas, sin embargo, nunca se nos hizo un taller o algo similar, sino que fui autodidacta (profesor en formación 27).

[...] también presenté algunas dificultades respecto al uso de plataformas educativas y que fui aprendiendo sobre la marcha de mi práctica profesional (profesor en formación 31).

1.4. La práctica áulica en contexto virtual como desafío

En esta categoría es donde se aprecian mayores diferencias en las percepciones y opiniones de los encuestados, tanto en cantidad de profesores en formación que mencionaron aspectos positivos como en el tipo de aprendizajes logrado. En el caso de quienes desarrollaron sus prácticas en establecimientos públicos, estas fueron un proceso difícil por una serie de factores, algunos ya explicados, como la



Tabla 3. Comparación subtema 3

Establecimiento público	Establecimiento privado
<ul style="list-style-type: none">· Poca preparación previa a las prácticas en modalidad online· No hubo capacitación por parte de la universidad· Necesidad de autoaprendizaje	<ul style="list-style-type: none">· Poco conocimiento de plataformas y recursos para el aprendizaje en modalidad de enseñanza remota· No hubo capacitación· Necesidad de autoaprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

brecha digital existente en este tipo de contextos, en parte superados por el compromiso evidenciado por los profesores.

Considero que fue bastante insuficiente. Si bien se extraen múltiples aprendizajes desde el punto de vista de la enseñanza (estrategias didácticas, evaluación, etc.) y del trabajo docente (planificación, creación de material, tareas administrativas, etc.), el actual contexto aporta cuestiones que no se abordan o que se abordan de manera superficial en nuestra formación inicial (TIC en educación, alfabetización y competencias digitales y un largo etcétera) y que sin duda dificultaron el proceso (profesor en formación 21).

Las clases virtuales significan un desafío tanto para docentes como para los estudiantes y sus familias. En primer lugar, el manejo de las TIC por parte de los docentes, apoderados y estudiantes es limitado, existe mucha desinformación y falta capacitación. El acceso a los recursos tecnológicos y a internet es deficiente y no adecuado para la realización de clases online (profesor en formación 11).

Si bien las prácticas resultaron más complejas para quienes efectuaron clases en establecimientos públicos, hay quienes destacaron los aprendizajes logrados en esta experiencia, los cuales se relacionan con los anteriormente expuestos, sobre el autoaprendizaje de recursos y herramientas para la enseñanza virtual.

Tuve buen manejo de recursos tecnológicos, estrategias diversificadas, apoyé a docentes que son parte de la escuela a cómo usar diversas plataformas (profesor en formación 24).

En mi caso fueron clases bastante completas y de carácter exitoso pues me he preocupado de aprender sobre nuevas plataformas y herramientas tecnológicas. Además de mezclar con elementos de motivación intrínseca que potencian el aprendizaje (profesor en formación 14).



Dentro del manejo de herramientas, se tuvo un buen manejo, respecto principalmente de Google Meet y Classroom, otras plataformas como Quizziz fueron utilizadas para la diversificación (profesor en formación 25).

Para el caso de los establecimientos privados la percepción es más positiva con respecto al desafío que supuso este tipo de trabajo pedagógico de enseñanza remota, donde se destacan en mayor medida los aprendizajes y aspectos logrados,

Mi apreciación acerca de la realización de las clases en formato virtual en el establecimiento asignado es lograr llevarlas a cabo de manera adecuada, la gran parte del curso asiste y participa de ellas, tienen un buen manejo de los recursos tecnológicos y cuentan con el apoyo de sus padres en el caso de no manejar estos. Las clases eran adecuadas al contexto, motivadoras, atractivas, priorizando los objetivos y contenidos más importantes para el nivel (profesor en formación 5).

[...] El formato de clases online, si bien es complejo, ha propiciado el uso de recursos didácticos tecnológicos que no se utilizaban previamente, los cuales podría adaptar e implementar en mi futuro profesional (profesor en formación 17).

Considero que en base a mi experiencia es posible desarrollar aprendizajes significativos para los niños y niñas mediante plataformas virtuales, utilizando diferentes medios y recursos para esto (profesor en formación 26).

Es bastante más simple gracias a las múltiples opciones que nos da el internet, pero la desconexión profesor(a)-estudiante es más notoria debido a que no siempre están con las cámaras encendidas. Pero de todas formas la plataforma que se ocupó en las clases de música era Bandlab y es un tipo de programa con el cual ya me familiarizaba por estudios personales y, gracias a esto, no hubo muchas dificultades para abordar los objetivos con los y las estudiantes (profesor en formación 34).

Tabla 4. Comparación subtema 4

Establecimiento público	Establecimiento privado
<ul style="list-style-type: none"> · Práctica en modalidad virtual como desafío complejo · Permitió aprendizajes profesionales relativos a TIC 	<ul style="list-style-type: none"> · Permitió aprendizajes profesionales relativos a TIC · Valoración de los aprendizajes profesionales

Fuente: Elaboración propia.



Tema 2. Características del acompañamiento realizado por el/la profesor/a mentor/a

En esta pregunta se indaga en qué consistió el acompañamiento realizado por el profesor mentor del establecimiento educativo. Los resultados evidencian distintos énfasis de la labor de este actor de la formación inicial, en los que, habiendo puntos coincidentes, adquieren matices diferentes en uno u otro contexto.

Se presentarán los subtemas a partir de las categorías emanadas del análisis, describiendo estas diferencias a través de las experiencias de los profesores en formación según tipo de establecimiento.

2.1. Presencia del mentor en la realización de clases sincrónicas

Los futuros profesores que desarrollaron sus prácticas en establecimientos públicos reconocen en la figura del profesor mentor del sistema escolar una figura fundamental de sus procesos, por cuanto estuvieron presentes en la realización de las clases, apoyando el proceso a través de distintas acciones. En voz de los participantes:

En todas las clases la profesora me acompaña, las intervenciones son programadas con anterioridad para que ambas profesoras participen en la clase (profesor en formación 10).

Mi profesor durante las clases me ayuda a saber lo que ocurre en el chat o quién me habla, ya que no puedo verlo mientras comparto mi pantalla. También me ayuda con el flujo de la clase, cuando no hay participación, me ayuda a elegir alumnos para hacer las actividades (profesor en formación 13).

La profesora mentora estuvo permanentemente conmigo en las clases sincrónicas [...] (profesor en formación 24).

en retroalimentación y en co-enseñanza durante algunas clases (profesor en formación 4).

Lo mismo ocurre en el caso de los centros educativos privados, este tipo de acompañamiento también se da.

acompañarme en las clases, ofrecer ayuda durante las mismas [...] (profesor en formación 31).

Siempre estuvo atenta a mis consultas y siempre presente en las clases que yo realicé, apoyándome (profesor en formación 32).



La profesora mentora estuvo presente en cada actividad de clase donde yo inter-ferí [...] (profesor en formación 33).

Tabla 5. Comparación subtema 1

Establecimiento público	Establecimiento privado
· Observación participativa del mentor en clases sincrónicas	· Observación participativa del mentor en clases sincrónicas

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Retroalimentación

En el caso de los centros educacionales públicos se reconoce ampliamente la labor del profesor mentor en la retroalimentación del trabajo pedagógico, en términos generales, y de la actuación en las clases sincrónicas observadas por el mentor. Esta retroalimentación es entendida como los comentarios sobre el trabajo pedagógico que debe llevarse a cabo, a modo de sugerencias y consejos, y no solo relativa a la realización de clases, como la revisión de material para las clases, sino más bien reflexiva.

Mi profesora mentora me fue guiando en el proceso de cómo ir avanzando, con cuánta profundidad ver un contenido, etc., ya que ella conocía [desde hacía] más tiempo a los estudiantes (profesor en formación 18).

Apoyo pedagógico sobre los contenidos a tratar, sugerencias sobre cómo abordar-los, formas de evaluar y retroalimentar, instrumentos de evaluación, etc. Reflexio-nes pedagógicas sobre la enseñanza y la evaluación (profesor en formación 21).

Estuvo permanentemente conmigo en las clases sincrónicas y me retroalimentó cada vez que fue necesario, además de los consejos y tareas a las que me desafiaba a realizar (profesor en formación 24).

Consistió en entregarme los lineamientos para llevar a cabo las diferentes accio-nes que hay que realizar dentro de un jardín infantil. Además de otorgarme los espacios para desenvolverme adecuadamente (profesor en formación 15).

En establecimientos privados también se aprecia la retroalimentación como fun-ción importante del acompañamiento por parte del profesor mentor, pues esta es nombrada en muchas ocasiones. Ahora bien, esta retroalimentación tiene una



orientación distinta a la de los establecimientos públicos, pues se centra específicamente en las clases, y tiene un fin más de revisión y entrega de sugerencias con base en la experiencia del mentor, adoptando formas más concretas, como la indicación de las metodologías usadas con el curso, la revisión de lo que se va a trabajar en clase y, en menor medida, sugerencias con orientación reflexiva.

señalar cuáles eran mis tareas dentro del grupo direccionando a las técnicas (profesor en formación 37).

aprender a usar el libro de clases virtual, métodos de enseñanza de la música o de distintos contenidos [...] (profesor en formación 40).

Señalar los objetivos que se iban a ver la [siguiente] semana (profesor en formación 42).

Nos juntamos cada semana para revisar mi material y planificar de qué se tratarán las clases siguientes (profesor en formación 41).

Procesos constantes de retroalimentación, revisión de contenidos. Además, comunicación en todo momento (profesor en formación 26).

Tabla 6. Comparación subtema 2

Establecimiento público	Establecimiento privado
<ul style="list-style-type: none"> · Retroalimentación · Comentarios al trabajo pedagógico y la realización de clases por parte del practicante · Reflexión pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> · Retroalimentación · Comentarios a la realización de clases por parte del practicante · Revisión de material y planificaciones

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES PROYECTIVAS

En la revisión de las percepciones recogidas de docentes en formación podemos encontrar distintos focos de interés cuyo examen es importante, ya que son ideas que emergen desde uno de los agentes clave de los procesos de formación práctica y nos indican aquellas temáticas que es necesario mirar con mayor detenimiento y atención.

Sabemos que la situación de contingencia de salud afectó a todos los sectores de la educación, pero también en estos resultados se ha mostrado una nueva cara



de la brecha entre los establecimientos educativos públicos y los privados, la cual, si bien tiene varias aristas, en este caso nos permite prestar atención a aquellas vinculadas al proceso de formación práctica del futuro profesor.

En este sentido evidenciamos, a partir de lo manifestado por los encuestados, la riqueza de ambos contextos para la formación y aprendizaje experiencial de los futuros profesores, sin embargo se aprecia en los resultados el “choque con la realidad”, concepto acuñado por Veenman (1984) para referirse a la situación vivenciada por los profesores principiantes en el primer año ejercicio, pero que bien puede aplicarse a las experiencias de los futuros docentes. Al menos en este contexto de pandemia, dicho choque ha sido mayor para quienes realizaron sus prácticas en establecimientos públicos, por las evidentes diferencias en las condiciones materiales y económicas de los estudiantes y sus familias para la enseñanza remota, que impactan significativamente en los aprendizajes logrados por ellos y aumentan la desigualdad ya existente en el sistema educativo chileno.

“Desde el punto de vista del acceso, es fundamental garantizar una oferta educativa suficiente y equivalente de los diferentes niveles educativos (tanto obligatorios como no obligatorios) para poder asegurar el principio de igualdad de oportunidades en educación” (Jacovkis y Tarabini, 2021, p. 87). Es importante tener esto en consideración ya que en los resultados obtenidos podemos notar cómo las condiciones reales de los establecimientos educativos, sobre todo de dependencia pública, hacen que la realidad tenga más vicisitudes en estos contextos.

En esta línea, Cortés et al. (2017) en su investigación respecto a la posible reducción de la brecha digital en Chile presentan información importante para considerar, ya que concluyen que la brecha de acceso digital en nuestro país sí ha disminuido de manera sustantiva, ya que casi el 90% de los encuestados de su muestra usaba internet, pero también analizan cómo se generan perfiles según el distinto tipo de uso que se le da a este.

En términos generales, el uso menos frecuente y variado de internet se asocia a un menor nivel educativo, mayor edad, menor nivel socioeconómico y a ser mujer. Aunque la brecha digital no sea ya tan visible en el acceso a internet, sí se manifiesta en su uso, y nuevamente son los grupos más desaventajados socialmente los que quedan rezagados. (Cortés et al., 2017, p. 6)

Con esto podemos deducir que, si bien la brecha vinculada al acceso a internet ha disminuido, sigue vigente aquella que se vincula al tipo y tiempo de uso que le dan a este los distintos usuarios, experiencia que se vive también entre los agentes vinculados al sistema educativo.

Por otro lado, respecto a lo que implica el aprendizaje en el proceso de práctica, si bien esto incluye cómo se ve afectado el aprendizaje de los y las estudiantes del sistema educativo, en este caso nos enfocamos específicamente en cómo se ve afectado el aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en formación. Dentro de los resultados encontramos repetidas respuestas que evidencian los



problemas de conectividad, ya sea por falta de conexión o por una conexión intermitente, que se ven influidos por la carencia de herramientas y recursos en mayor medida en los establecimientos educativos de dependencia pública, lo cual, como hemos mencionado antes, merma el aprendizaje de estudiantes y de docentes en formación. En este sentido podemos sostener que la brecha tecnológica no solo se evidencia en los y las estudiantes de los centros educativos, sino también en los docentes en formación, lo cual afecta el rendimiento, y se debe también a factores personales ahora que el aula virtual se encuentra en el hogar, como lo expresa la siguiente cita recogida de las respuestas entregadas por estudiantes en práctica que pone de manifiesto esta situación.

La mayor dificultad recae en que las universidades y elites de poder piensan que el teletrabajo puede darse de manera adecuada en todos los hogares, pero la realidad es que vivimos en casas con poco espacio para poder hacer una buena clase, no contamos con un espacio adecuado por lo que muchos hemos sentido que “molestamos” en el hogar cuando estamos dictando una clase. Esto genera un estrés permanente por no contar con un lugar fijo. Living, comedor o piezas compartidas se han convertido en nuestras salas de clases y eso es agotador para el entorno y para una. Las cuentas de luz han subido y muchas compañeras nos tuvimos que endeudar para comprar un buen equipo para hacer las clases (profesor en formación 3).

Estas dificultades a las que se enfrentan los distintos actores involucrados son también corroboradas por Lozano-Ríos et al. (2021), quienes señalan que el acceso a internet no es garantía de un proceso de aprendizaje óptimo, ya que hablamos de

estudiantes que además están guiados por padres que han estado alejados de la tecnología toda su vida. Esta falta de acercamiento a la tecnología digital por parte de estudiantes, padres y profesores hizo que todos tuvieran que buscar estrategias sobre la marcha para llevar a cabo las clases virtuales más allá de las que se realizaban anteriormente” (p. 190),

lo que así modifica no solo las dinámicas de los centros educativos, sino que también afecta las dinámicas familiares y personales, como aparece en la cita del *profesor en formación 3*.

Una segunda temática que emerge en variadas ocasiones se vincula con el acompañamiento llevado a cabo en los procesos de formación práctica y la retroalimentación como elemento central de este, entendido como la información que se utiliza con el profesor en formación, para estrechar la brecha entre su nivel actual de desempeño y el nivel deseado (Sadler, 1989). Como ya se ha revisado anteriormente, podemos distinguir tres tipos de intervenciones por parte de mentores en relación con los estudiantes en práctica que los acompañan, y estas categorías se visibilizan en las descripciones recogidas de los profesores en formación respecto



a las características que tienen la retroalimentación y acompañamiento que generan los mentores, de forma activa en las clases que los practicantes presentan. Consideraremos la tipología trabajada por el equipo de Enseña Chile (2015) sobre la retroalimentación en los procesos de mentoría.

Los estudiantes que desarrollaron su práctica en establecimientos de dependencia privada tienden más a describir una retroalimentación de tipo directiva, en la cual no se fomentan procesos reflexivos, sino que el mentor dirige el proceso y entrega indicaciones en cuanto a la labor del futuro profesor. En los centros educativos del sector público, encontramos más casos de retroalimentación alternativa y/o no directiva, procesos en los cuales los estudiantes en práctica pueden hacer elecciones en su ruta de práctica, a partir de las sugerencias entregadas por el mentor. Con ello, en estos últimos establecimientos el acompañamiento trata de una guía dentro y fuera del aula, sobre aspectos relativos a la educación y el trabajo pedagógico, lo que podría indicar un proceso más tendiente a lo reflexivo, sin embargo no es posible aseverarlo con los datos obtenidos en este estudio, por lo que sería interesante conocer en mayor profundidad las características que adopta este acompañamiento, los diálogos en torno a la retroalimentación y cómo esta impacta en el desempeño del profesor en formación.

Los resultados de este estudio permiten proyectar una atención hacia desafíos en dos ámbitos. El primero de ellos, en relación con la formación inicial de profesores y la preparación en cuanto al uso de tecnologías como metodología alternativa y complementaria de los procesos de enseñanza y aprendizaje actuales. El segundo de ellos guarda relación con la generación de políticas públicas que atiendan las necesidades de los establecimientos públicos y que apunten a la superación de las brechas digitales evidenciadas en la revisión teórica y los resultados de la presente investigación. Lo antes expuesto permite repensar, además, la relación e implicancias entre el Ministerio de Educación, las universidades formadoras y el sistema escolar, en cuanto a resguardar los procesos, incluso frente a lo inesperado.

REFERENCIAS

- Alliaud, A y Vezub, L. (2014) La formación inicial y continua de los docentes en los países del Mercosur. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46. ISSN: 1510-2432.
- Álvarez, C. y Osorio, J. (2014). Colaboración Universidad-Escuela para la innovación escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación educativa*, (24), 215-227.
- Castañeda, K. y Vargas, A. (2021). En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- Castillo, R., Díaz, H., Rodríguez, F. y Ruán, C. (2021). La educación en tiempos de pandemia. Emociones y percepciones en estudiantes de nivel medio superior y licenciatura. *Política y Cultura*, (55), 121-148. ISSN impreso: 0188-7742.



- Castro, J. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis Educativa*, 21(2), 12-21. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153153528002/html/>
- Cortés, F., De Tezanos-Pinto, P., Helsper, E., Lay, S., Manzi, J., y Novoa, C. (2020). ¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre acceso, uso y factores asociados al empleo de Internet. *Midevidencias*, (22), 1-6.
- Díaz, C. y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI*, 15(1), 241-263. ISSN: 1139-613X.
- Díaz, C. y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315. ISSN (en línea) 2226-4000.
- Enseña Chile. (2015). Mentoría: ¿Cómo hacer crecer un profesor en etapa inicial? [Documento de trabajo].
- Esteve, O. (diciembre 2013). Los centros educativos como comunidades de práctica: la práctica reflexiva colectiva como modelo de formación. *Studia Iberystyczne*, (12), 205-219. DOI: 10.12797/SI.12.2013.12.10
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 14(1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Ley 20.129. (2006). Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Fecha de promulgación: 23-oct-2006. Ley NUM. 20129.
- Ley 20.903. (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Fecha de promulgación: 04-mar-2016. Ley NUM. 20903.
- Ley 21.091. (2018). Sobre Educación Superior. Fecha de promulgación: 11-may-2018. Ley NUM. 21091.
- Losada-Sierra, M. y Villalba, J. (2021). La pandemia y los retos para la educación. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 9-11. <https://doi.org/10.18359/ravi.5784>
- Lozano-Ríos, A., Restrepo-Quiceno, S. y Saavedra, D. (2021). Brecha digital y educación virtual: entendiendo la exclusión social desde el caso de los colegios públicos de Cali. *Trans-Pasando Fronteras*, (17). <https://doi.org/10.18046/retf.i17.4620>
- Mena, C., Troyano, A., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Sepúlveda, A. y Carrasco, H. (2020). Prácticas formativas: una mirada desde la formación inicial docente en Chile. *Revista Espacios*, 41(2), 16-23.
- Ministerio de Educación. (2008). Marco para la Buena enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Muñoz-Barahona, R. (2021). Modalidad de enseñanza en línea en contexto de pandemia: percepciones de docentes y estudiantes chilenos. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 9(1), 83-96. <http://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v09i01/83-96>
- Pavié, A. (2012). Caracterización de la formación inicial docente en Chile. *Revista Líder*, (20), 199-219. ISSN: 0717-0165.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, (18), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>



Vezub, L. (2019). El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Recepción: 27/07/2022

Aceptación: 27/10/2022