



VIRTUALIDAD Y PRESENCIALIDAD EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE PRIMARIA

VIRTUAL AND FACE-TO-FACE LEARNING IN ELEMENTARY PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

Sebastián Escobar González (*)

Universidad Finis Terrae

Macarena Yancovic Allen

Pontificia Universidad Católica de Chile

María Fernanda Rodríguez Palma

Universidad Finis Terrae

Chile

Resumen

La siguiente investigación de tipo cualitativo tiene como objetivo indagar en la experiencia de formación de estudiantes de Pedagogía en pandemia bajo contextos de virtualidad y presencialidad en una universidad privada en Santiago de Chile. Para ello, se realizaron 24 entrevistas semiestructuradas a una muestra de carácter no probabilístico-intencionado. El análisis de la información se realizó por medio de un análisis de contenido convencional. Los resultados muestran cuatro tendencias: la primera evidencia los obstáculos y ventajas que los estudiantes identifican sobre haber estudiado en estos contextos; la segunda indaga el efecto de la enseñanza virtual a su formación; la tercera muestra las relaciones y tensiones entre ambas modalidades, y la cuarta se vincula a su sentir como pronto docente. La presente investigación resulta relevante debido a que se develan distintos tópicos importantes de la formación profesional en un contexto de crisis socio-sanitaria.

Palabras clave: Formación de docentes de primaria; proceso de aprendizaje; percepción; educación a distancia; pandemia.

Abstract

The SARS-CoV-2 pandemic brought about profound changes in education systems worldwide, forcing higher education institutions to move much of their teaching activities to virtual environments. This process highlighted a number of structural problems, including digital access gaps, difficulties in sustaining practical learning experiences, and the socio-emotional challenges associated with lockdown. In the case of initial teacher training, these changes were particularly significant, given that the preparation of future teachers requires constant articulation between theoretical knowledge, practical experiences, and pedagogical interaction processes. In this context, the present study aimed to analyze the experience of students in the Primary Education program regarding their training process during the pandemic, considering the tensions and lessons learned from alternating between virtual and face-to-face modalities.

From a methodological point of view, the research was developed under an interpretive paradigm and was configured as a case study aimed at understanding the perceptions of teachers in training regarding their educational process in the context of a health emergency. The sample consisted of 24 Primary Education Pedagogy students belonging to a private university in Santiago, Chile, selected through a non-probabilistic, intentional sampling. The information was collected through semi-structured interviews conducted virtually, which were transcribed in full and analyzed using conventional content analysis. This procedure made it possible to identify recurring discursive patterns and construct analytical categories based on the experiences reported by the participants.

The results of the study are organized into four main trends. First, students describe various difficulties associated with learning in a confined context, such as concentration problems, loss of academic routines, low motivation, and domestic conditions that are not conducive to study. Second, critical perceptions are identified regarding the impact of virtuality on teacher training, particularly in relation to the reduction of opportunities for practical learning, the manipulation of teaching materials, and the development of pedagogical skills linked to

(*) Autor para correspondencia:

Sebastián Escobar González
Universidad Finis Terrae
Av. Pedro de Valdivia #1509, Providencia,
Región Metropolitana
Correo electrónico: sescobar@uft.cl

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 16.10.2024
ACEPTADO: 29.05.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.1-Art.1653

classroom teaching. Thirdly, participants make comparisons between virtual and face-to-face learning, particularly valuing opportunities for direct interaction with teachers and classmates, as well as the collaborative spaces that are typical of the face-to-face university environment. However, they also recognize some benefits of online education, such as access to recorded classes and the accelerated development of digital skills.

Finally, the findings suggest that the pandemic had ambivalent effects on initial teacher training. On the one hand, there are limitations related to the loss of spaces for pedagogical interaction and practical experiences that are fundamental to professional learning. On the other hand, the emergency context favored the development of digital skills and a greater willingness toward pedagogical innovation. Consequently, there is a need for teacher training institutions to strengthen strategies that integrate the use of educational technologies without neglecting the practical and collaborative experiences inherent to the teaching profession.

Keywords: Primary teacher education; Learning processes, Perception; Distance education; Pandemics.

1. Introducción

Desde el inicio del año 2020 los distintos sistemas educativos a nivel global se vieron afectados por la pandemia del SARS-CoV-2, lo que conllevó a medidas como confinamiento, priorización curricular o abandono de los estudios por parte de los estudiantes en distintos niveles. En este contexto, las instituciones de Educación Superior enfrentaron el desafío de dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente a través de plataformas digitales que requerían de acceso a internet (Bao, 2020). Según datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), el 90% de los países de América Latina y el Caribe ofrecieron plataformas en línea como solución para dar continuidad a la educación durante el confinamiento, a pesar de que menos de la mitad de la población tenía acceso a internet.

En este escenario, diversas investigaciones dieron a conocer la precariedad de los diferentes sistemas educativos, cuyas problemáticas se acrecentaron con el confinamiento. Una de las problemáticas que tuvo mayor impacto en los sistemas educativos del mundo fue la brecha digital a nivel de acceso y confiabilidad de las redes, disponibilidad de equipos y alfabetización digital (Pearce, 2020). En Chile, se evidenciaron brechas en el acceso a redes según el nivel de ingreso económico. Así, y tal como lo menciona el Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020), mientras el 75 % de la población con mayores ingresos económicos poseía acceso a internet, solo un 24 % de la población con menores ingresos tenía acceso.

Sumado a lo anterior, se incrementaron otras problemáticas propias de los sistemas educativos escolares y universitarios. Ejemplo de esto es el escaso apoyo que históricamente han recibido los estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes en el confinamiento tuvieron menores oportunidades para acceder a material manipulativo y se les redujo el tiempo de trabajo con profesionales especializados (Corral & De Juan Fernández, 2021). También quedaron en evidencia las escasas competencias digitales de los docentes y sus líderes, debido a que en muchas escuelas y universidades se adoptó una educación remota de emergencia, recreando los contextos preconfinamiento, sin una adaptación de recursos y metodologías hacia una educación en línea de calidad (García-Zabaleta et al., 2021).

Otro fenómeno que emerge durante el confinamiento fue el derecho a la educación de niños y jóvenes, aspecto que cobró relevancia, por un lado, por las políticas de confinamiento aplicadas en todo el mundo, que escasamente consideraron aspectos como el adecuado desarrollo de la infancia y adolescencia y, por otro lado, debido a las altas tasas de deserción en todos los niveles educativos (Guío, 2020). Al respecto, y tal como lo señala el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2021), en Chile durante el año 2020 se retiraron 186 mil estudiantes del sistema

escolar y, en el período 2021-2022 se retiraron más de 50 mil estudiantes del sistema (MINEDUC, 2022).

Adicionalmente, se visibilizaron problemáticas socioemocionales de los estudiantes en todos los niveles, con cuadros de estrés, sensación de abandono o miedo a la muerte (Gervacio & Castillo, 2021; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2022). También, se evidenció un debilitamiento de las habilidades sociales de los estudiantes de todos los niveles educativos, debido a que no contaron con suficientes oportunidades de interacción y trabajo en equipo, así como tampoco fue posible fortalecer habilidades propias de la interacción social como la comprensión, empatía y paciencia (Fernández et al., 2020). Por lo demás, tanto los estudiantes como los docentes experimentaron una alta ansiedad provocada por la nueva experiencia de aprendizaje a través de plataformas digitales (Bag et al., 2022).

Durante el confinamiento, la Educación Superior adoptó un modelo de enseñanza en línea que combinó actividades síncronas con actividades asíncronas, todas mediadas a través de diferentes plataformas digitales de gestión de contenido (Ramírez-Hurtado et al., 2021); asimismo la gestión de los procesos estudiantiles también debió virtualizarse (Ramírez-Montoya, 2020). La educación en línea afectó principalmente las carreras que requieren una alta exposición a actividades prácticas, como carreras del área de la salud (Yilmaz et al., 2020) o de la educación (La Velle et al., 2020). En estos contextos, se priorizó la enseñanza síncrona a través de videollamadas, y se implementaron actividades de simulación, resolución de casos y seminarios webs interactivos (Agrati & Vinci, 2021). No obstante, en estos espacios de enseñanza el desarrollo de actividades prácticas, el modelamiento de procedimientos y la aplicación de contenidos se redujo.

El modelo de enseñanza en línea dificultó la formación inicial docente, ya que se perdieron oportunidades para ejercer la docencia (Castro-Carrasco et al., 2022), lo que afectó la formación equilibrada entre la teoría y la práctica (Saleh, 2020) y el dominio de estrategias didácticas (Rubio-Hernández & Olivo-Franco, 2020). Por otro lado, la dimensión digital en la formación inicial docente se aceleró con la educación en línea, permitiendo desarrollar habilidades y conocimientos digitales, y una actitud positiva frente a la tecnología (Zhao et al., 2021). Los estudios sobre formación docente en el contexto de SARS-CoV-2 se han focalizado en asuntos generales tales como diseño instruccional (Amador-Solano & Salas-Acuña, 2022), calidad de las clases virtuales (Pérez-López et al., 2021) o usos de las TIC (Díaz Vera et al., 2021). Sin embargo, la percepción de los estudiantes de Pedagogía es un tema escasamente analizado. Debido a esto, el objetivo de esta investigación es conocer la experiencia de formación inicial docente en contexto de pandemia de jóvenes estudiantes de Pedagogía, considerando sus

experiencias de aprendizaje en el contexto virtual y presencial para el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales.

2. Metodología

El presente estudio se anida bajo un paradigma interpretativo, el cual indaga en las percepciones, experiencias y creencias de los sujetos frente al fenómeno investigado (Cohen et al., 2018). Específicamente, en esta investigación se profundiza en las percepciones de estudiantes de Pedagogía sobre su experiencia de formarse en un contexto de alerta sanitaria (SARS-CoV-2), el cual los hizo vivir parte de su proceso de formación inicial en modalidad en línea (online) para retornar, tiempo después y de manera paulatina, a la presencialidad. A través de un estudio de caso se busca investigar, de manera profunda, el fenómeno experimentado por un grupo reducido (Tight, 2010) de docentes en formación, para así poder identificar su complejidad (Simons, 2009).

A través de un muestreo de tipo no probabilístico-intencionado (Cohen et al., 2018) participaron un total de 24 docentes en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de una universidad privada de la ciudad de Santiago, Chile. Los criterios de selección de los participantes fueron ser estudiantes regulares y haber realizado prácticas docentes en período de emergencia sanitaria SARS-CoV-2. Un 88 % de los participantes era de género femenino y un 12 %, masculino. Al momento de la investigación, la edad de los futuros docentes oscilaba entre los 20 y 26 años.

Para conocer la experiencia vivida por los docentes en formación sobre su proceso de formación en el período de pandemia, específicamente entre los años 2020 y 2021, se les aplicó una entrevista semiestructurada. Si bien esta contaba con preguntas bases, se mantuvo la libertad de realizar otras de forma emergente para profundizar o comprender de mejor manera la temática en cuestión (Corral, 2017). Las entrevistas fueron videograbadas, transcritas de manera íntegra y tuvieron una duración promedio de 27 minutos.

A través de un análisis cualitativo del contenido (Glässer & Laudel, 2013) de tipo convencional (Newby, 2010), se pudo definir de manera rigurosa y sistemática un conjunto de procedimientos que permitieron la examinación, inferencia y verificación del contenido de las transcripciones. Para su realización, se siguieron los lineamientos establecidos por Cohen et al. (2018), en donde se identificaron los códigos que se emplearían en el análisis a través de una lectura repetitiva de las transcripciones para identificar patrones de interés y temáticas novedosas o inesperadas. Posteriormente, y a partir de los códigos definidos, se construyeron las categorías de análisis, las cuales fueron desarrolladas, resumidas y sustentadas por citas extraídas de manera literal de las entrevistas realizadas.

3. Principales hallazgos

3.1. Sobre cómo fue estudiar en el contexto de encierro

Una primera tendencia identificada en los discursos del profesorado en formación se relaciona con la experiencia misma de estudiar en un contexto de encierro, el cual fue provocado por el confinamiento de la pandemia. En esta se evidencia la dificultad de generar espacios óptimos para el aprendizaje, ya sea por cuestiones de concentración, por la toma de apuntes durante las indicaciones de la/el docente, o por no contar con insumos o infraestructura en sus hogares para poder construir un espacio fructífero para las sesiones de clases.

Estuve demasiado dispersa, me distraigo con nada, aparece volando una mosca y me distraigo, entonces, eso es lo terrible, que estoy, eh, eh, estoy en mi pieza, entonces como estoy en mi pieza, no sé, tengo todo aquí cerca, tengo mis cuadernos para dibujar, tengo todo cerca, entonces como distraerse demasiado fácil... (Estudiante 3)

Al principio igual fue complicado, porque había que acostumbrarse, eh, me costaba mucho concentrarme al principio o entender, lo que estábamos viendo, entonces, eh... me complicó mucho, pero ya después... eh, me acostumbré. (Estudiante 19)

(...) tuve dificultades para concentrarme. En la presencialidad se me hacía mucho más fácil concentrarme o estar tomando apuntes, enfocarme de lo que dice el profesor. (Estudiante 9)

En complemento con lo anterior, y sobre la experiencia de formarse en este particular contexto, también emergen aspectos ligados a la motivación, sobre todo considerando el paso de la presencialidad a las clases virtuales, y lo que eso conlleva en términos de vínculo pedagógico y su relación con el aprendizaje:

Este semestre ha sido más agotador, más cansador, como que ha... como que ha golpeado así... mucho más duro, porque el año pasado igual como que estábamos recién empezando, entonces como que todos estaban como "no, si los entendemos" y todo eso... Así es que yo igual encuentro que ha afectado eso, como que el estar encerrado tanto y estar frente a la pantalla, ha afectado como la... la motivación que nosotros tenemos. (Estudiante 11)

Lo anterior no resulta azaroso si además se suma la idea de un cambio repentino y profundo de rutinas, considerando los tiempos de viaje, aprovechamiento de espacios entre clases y de espacios universitarios para estudiar y avanzar en tareas académicas.

Me costó mucho adaptarme al ritmo, porque yo tenía como una rutina muy marcada cuando iba presencial. Aprovechaba los tiempos de viaje, los, las ventanas que tenía ahí en la universidad, en cambio aquí en la casa, eh, se mezcla todo, no podía concentrarme pa' las lecturas. (Estudiante 14)

Finalmente, un aspecto relevante de destacar apunta a la relevancia que le dan los y las docentes en formación a la oportunidad que la pandemia y el confinamiento les brindaron en cuanto al aprendizaje de distintas TIC, ya sea tanto en plataformas web como también aplicaciones para trabajar, editar videos o juegos a los que se les podía dar un uso didáctico-pedagógico:

Otra competencia docente [que se ha fortalecido], es el manejo de las TICs también me ha ayudado porque los profes cada día también... tratan de... de innovar en sus clases... entonces como que... me ha ayudado a ver las cosas así, a decir "ah ya, hay varias formas de hacer esto", hay varias otras formas de, de llegar a los estudiantes, de partir una clase. (Estudiante 12)

He aprendido competencias tecnológicas sobre todo. He aprendido muchas cosas, yo no era mucho de estar en el computador, en el celular puedo pasar todo el día, pasaba todo el día, pero... en el computador no, era simplemente cuando tenía que hacer trabajos, PowerPoint en el colegio. por ejemplo, de editar vídeo, jamás lo había hecho, tuve que aprender a, a, seleccionar primero qué aplicaciones, que, que, que me ayudaran más a cada tarea, a cada video que tuviese que hacer. (Estudiante 15)

...como en buscar nuevas plataformas, como... Bueno, no sé si usted ubica Quizizz, o cosas así como... sobre todo como buscar nuevas como plataforma o aplicaciones con que podamos como, para poder compatibilizar un poco lo que son los contenidos, porque de repente igual como que, bueno antes igual hacíamos PowerPoint, pero como que de los chicos como que ya se aburren de ver como un PowerPoint, no es como atractivo, no es llamativo ya... (Estudiante 16)

3.2. Cómo afectó la virtualidad a la formación inicial docente

Una segunda tendencia en esta investigación resultó ser las visiones que existen respecto a cómo y en qué forma la pandemia y, por ende, la realización de clases online afectó en la formación de profesores y profesoras. En este sentido, un primer acercamiento apunta a la pérdida de un trabajo presencial con material concreto, cuestión que desde los y las estudiantes se destaca como fundamental para el aprendizaje de las didáctica de distintas

disciplinas, así como también del eje de aprender en la propia experiencia física-material con otros/as.

Yo creo que sí [la afecta], un montón. Creo que, por ejemplo, el área de la didáctica de todas las asignaturas se ha visto afectada enormemente. Por ejemplo, en matemáticas no poder manipular los objetos con que les voy a enseñar matemática a los estudiantes, un, no sé po, unos cubos por último, algo que sea, o sea, es súper poco lo que hemos tenido que crear nosotros, cuando es muy necesario. (Estudiante 15)

(...) en matemáticas al menos usábamos mucho material didáctico era... muy bueno para poder aprender y, y cómo enseñar ciertas cosas, lamentablemente con esto de la pandemia, fue muy difícil, porque todo el material estaba en la universidad, el profesor no podía ir a buscarlo y nosotros no tenemos el material en la casa. (Estudiante 6)

Un segundo tópico destacado por los y las profesoras en formación apunta a la relevancia de las interacciones, de las instancias colectivas y sociales que se construyen en el aprendizaje. Así, se valora positivamente la presencialidad del trabajo con académicos y compañeros/as de clase, donde el aprendizaje se construye colaborativamente, resolviendo dudas, trabajando en grupo, cuestión que se ve a continuación:

Habían ramos que se necesitaba de la práctica, como de, de estar junto al profesor, de preguntarle y... o estar con tus compañeros, porque al fin y al cabo, eh, ya, eh, necesito, todos sabemos que en lo social a veces uno aprende más, entonces... igual como que faltó eso (...) yo igual no podía preguntarle a mi compañero de al lado si yo no entendía o... o hacer trabajo en grupo en el mismo. (Estudiante 7)

(...) uno tiene alguna duda y va a la facultad y sabe que va a estar el profesor para hacerle alguna pregunta. En cambio ahora uno escribe un mail y está como con la ansiedad esperando que el profesor le responda el mail, a ver si está ocupado o no. (Estudiante 9)

El contexto de prácticas docentes fue otra de las cuestiones que emergieron desde los discursos de las y los estudiantes. En este se expresa la relevancia de la presencialidad para conocer y aprender a gestionar un ambiente pedagógico, ya sea en el manejo de grupo, así como también en lo que respecta a ejecutar estrategias de enseñanza-aprendizaje:

Sí, yo creo que sí afecta [a la formación docente], yo creo que en específico el tema de las prácticas, porque... eh, nos enseñan muchas cosas, eh, estrategias quizás, todo lo que uno puede saber para hacer clases, pero el tema de... como estar en la sala misma, o sea el control de los niños, como el manejo, eh, sí, yo creo que eso... espero que no me

afecte tanto al momento ya de egresar, pero, yo creo que sí, yo creo que eso como que faltó. (Estudiante 17)

...siento que, claro, uno va perdiendo un poco el tema de los ambientes dentro del aula que no son para nada, eh, en ese sentido, como homologables a la virtualidad. Entonces... como el manejar el que los mismos estudiantes estén en la misma sala, eh, no poder ver cómo interactúan dentro de, de, de, de ahí, porque uno acá en la pantalla los tiene a todos en el mismo lugar y puede ver que está haciendo cada uno, o no están, y ellos no están en la misma sala de clases. (Estudiante 23)

Finalmente, respecto a cómo afectó la pandemia y el confinamiento en la formación inicial docente, se destacan algunas visiones en donde se manifiesta que no hubo grandes consecuencias en términos profesionales, aunque sí se reconocen ciertos elementos que se vieron involucrados y afectados respecto al confinamiento. Así también, se destaca el contexto pandémico para mirarlo desde un punto de vista de oportunidad para mejorar y construir un espíritu profesional resiliente:

No, sinceramente no, no creo que haya afectado, quizás, eh... nos desanimó un poco al principio, la motivación (...) pero no siento que me haya, me haya disminuido como mi formación docente, todo lo contrario, siento que nos fortaleció, que nos ayudó a que a pesar como de las dificultades, que hay que saber sobrellevarla y tratar de siempre... buscar el lado positivo. (Estudiante 12)

3.3. Entre la virtualidad y la presencialidad

Una tercera tendencia del presente estudio explicita las relaciones y miradas que los docentes en formación establecen a la luz de la experiencia de formarse tanto en contexto presencial como virtual. Así, en una primera instancia emerge la diferencia respecto a la resolución de dudas y la falta misma de interacción debido a que en muchos casos no existen cámaras prendidas o participación vía micrófono; asimismo se destaca en varias ocasiones la ventaja de tener las clases grabadas para poder acudir a ellas y confirmar información o repetir explicaciones por parte de las y los académicos:

El aprender es distinto porque en clases presenciales se crean muchas más dudas de las que se crean virtualmente. En cambio, en las clases online, es como más pasar, entendieron y todos como en silencio, sigues, sigues, sigues, sigues y listo. Lo que es bueno de la virtualidad es que las clases quedan grabadas. (Estudiante 1)

Porque antes en la universidad igual es más fácil tomar apuntes, porque la clase no está grabada, entonces no la puedes volver a ver y tampoco vas a tener la presentación

digital para estudiarla... con la virtualidad no, no, no he tomado apuntes, yo creo que tengo dos años ahí que no, no he escrito nada en los cuadernos. (Estudiante 3)

Respecto a esto, se retoma la relevancia de las interacciones de aula, la cercanía con los académicos y los compañeros de clase y las distintas instancias de aprendizaje que se pueden construir en el espacio de la sala de clases, como por ejemplo los juegos de roles o las simulaciones de clases en distintas asignaturas/disciplinas:

Yo creo que una de las diferencias más grandes es en la interacción con mis compañeros y con el profesor en... cuando estamos... de forma presencial. Eh, yo creo que eso es impagable y, y es como lo que más rescato, el poder aprender ahí mismo, aprender con mis propios compañeros, yo hacerle una clase a mis compañeros y que ellos sean como tan solidarios de ponerse en el papel "yo soy un niño, le voy a hacer preguntas como un niño". (Estudiante 5)

Como estudiante, encuentro que el ambiente universitario, eso como que igual afectó mucho, como que en un principio como la cercanía como con los profesores o con los, con mis compañeras... en la presencialidad es como la conexión, yo encuentro que, por lo menos yo, siento que la conexión como entre tanto como docente estudiante es como muy importante o para... como uno interiorizar el aprendizaje, como que el aprendizaje como que para uno sea significativo. (Estudiante 11)

3.4. ¿Preparado para la futura labor docente?

Por último, uno de los aspectos en los que también se indagó en esta investigación apuntaba a reconocer la mirada de los y las docentes en formación para asumir la tarea profesional de realizar clases en el futuro cercano. Así, en un primer momento, se identifican visiones que apuntan a no sentirse del todo preparadas/os para asumir este rol. Lo interesante es que muchos ocupan como argumento cuestiones que coinciden con el contexto de pandemia y confinamiento, como lo es el trabajo con el material concreto o haber dejado de tener prácticas docentes de manera presencial:

Pero igual siento que falta, hay un miedo ahí de enfrentarme a una realidad que probablemente es muy grande, entonces como que, un miedo ahí. El tener, el tocar las, como, como el material que utilizaré, el estar presente en una situación más que nada, como enfrentarme a la sala de clase, que yo creo que es lo que más les cuesta a todos los profesores al principio. (Estudiante 2)

Igual siento que tendría un nervio así como bien mínimo, porque hace rato que no lo hago, hace rato que no estoy en una sala, pero... yo creo que son como, como esos

miedos que uno tiene de, de haber dejado de hacerlo, es como cuando uno anda en bicicleta me imagino y deja de hacerlo, dice así como oh, ¿podré andar en bicicleta?, ¿me acordaré? (Estudiante 6)

Yo siento que, eh, me falta harto todavía, como, no me siento totalmente preparada como para llegar y decir ya, voy a ser profe, porque claro, online, eh, no es lo mismo que hacer una clase presencial, entonces me faltan muchas cosas que... que complementar y... y aprender. (Estudiante 19)

Por otro lado, se encuentran aquellos docentes en formación que explicitan estar preparados para ejercer su labor profesional como profesores, sin desconocer en ciertos casos algunas dificultades como podría ser la incertidumbre del contexto pandémico (en términos de cómo iba a evolucionar), o lo que significa adecuarse a un contexto escolar particular con lo que eso conlleva (formas de planificar, estrategias didácticas, culturas de aprendizaje y socialización):

Yo sí, creo que sí tengo la, las capacidades y las herramientas, obviamente, eh, va a ser difícil igual creo porque igual no, también, está la incertidumbre de que no sabemos cómo va a seguir... (Estudiante 22)

Sí me siento preparada como, me siento preparada para trabajar, siento que... eh, muchas de las herramientas que se necesitan siento que se aprenden ya ejerciendo... como que no me da susto porque... obviamente yo no voy a entrar a un colegio sabiendo todo, sino que cada colegio tiene sus propios métodos, sus propias planificaciones, entonces cada colegio es súper distinto. (Estudiante 24)

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación buscó indagar en la experiencia de formación universitaria de jóvenes estudiantes de Pedagogía Básica durante el contexto del período de emergencia SARS-CoV-2, considerando tanto la virtualidad como la presencialidad para el aprendizaje y desarrollo de contenidos y competencias profesionales.

Dentro de los principales hallazgos de este estudio, a partir del relato de los jóvenes estudiantes de Pedagogía, se evidencian sus problemáticas durante el confinamiento, representadas por la falta de espacio propicio para estudiar, baja motivación frente al aprendizaje y falta de concentración por el cambio de rutina. Estos resultados representan una contribución a los estudios sobre formación inicial docente durante el confinamiento, ya que en este período escasamente se analizó la percepción de los jóvenes (Román, 2020), y además instauran desafíos para las instituciones y los formadores de profesores, quienes deberían otorgar el apoyo suficiente para contrarrestar brechas de aprendizaje y mitigar aspectos

emocionales, como la motivación por su carrera y autopercepción sobre su rol profesional, que se vieron afectados durante el confinamiento (Bao, 2020).

Por otra parte, surge como hallazgo la valoración positiva que le otorgan los docentes en formación al aprendizaje con TIC durante el confinamiento, cuestión que se relaciona con lo planteado por la OEI (2022), en donde los aprendizajes más significativos para profesores fueron el acercamiento y uso de TIC, considerando nuevas formas de enseñar, evaluar y retroalimentar. Este hallazgo está en línea con lo que otros estudios han reportado respecto a la aceleración de la formación digital de los futuros docentes, en donde se ha observado que desarrollaron una actitud positiva frente a la tecnología (Zhao et al., 2021), aspecto que es clave para que en el futuro los jóvenes estudiantes de Pedagogía puedan integrar tecnología educativa en las salas de clases escolares, y de esta forma implementen estrategias didácticas más cercanas y significativas a los intereses y necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes, como lo es el caso de actividades gamificadas que se ha demostrado que tienen un impacto positivo en la concentración, motivación y autoestima de los estudiantes (Martínez Forero et al., 2022).

A nivel del proceso formativo, el futuro profesor menciona lo complejo que fue el aprendizaje de las didácticas dada la ausencia de uso de material concreto, elemento que también ha sido destacado por autores como La Velle et al. (2020), quienes indican que las carreras de Educación se vieron fuertemente afectadas por las bajas oportunidades para modelar estrategias y procedimientos. Así mismo, Corral y De Juan Fernández (2021) se refieren a la dificultad de poder acceder a la manipulación de material concreto o al trabajo presencial con profesores especializados, por parte de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, aspecto que podría incidir en el adecuado desarrollo profesional de los estudiantes. Esta evidencia desafía a los formadores de profesores y a las instituciones a ofrecer las mayores oportunidades para el aprendizaje activo, la experimentación y la práctica en el proceso formativo de los estudiantes de Pedagogía, ya que la evidencia indica que los futuros profesionales tienden a replicar sus experiencias como estudiantes (Filiz & Kurt, 2022; Vaughan, 2014).

Otro aspecto relevante del proceso formativo mencionado por los jóvenes estudiantes de Pedagogía se relaciona con la dificultad de llevar a cabo un trabajo colaborativo en la virtualidad y la pérdida de oportunidades para interactuar con los pares y docentes en tiempo real. Al respecto, Fernández et al. (2020) confirman que existió un debilitamiento de las habilidades sociales debido a los escasos espacios de interacción, en todos los niveles educativos. En complemento, Zamora-Antuñano et al. (2021) sostienen que la educación en línea desafió las habilidades sociales de los profesores y estudiantes, ya que las interacciones

académicas se tenían que producir a través de herramientas no académicas, por lo que ambos actores tuvieron que adaptarse. Si bien fue posible continuar ofreciendo oportunidades de aprendizaje a través de la educación en línea, la construcción del vínculo pedagógico en este contexto se dificultó, debido a que cobraron un mayor protagonismo aspectos como cobertura curricular, evaluación de contenidos, procesos de gestión o la calidad de la clase en línea (Valderrama et al., 2021).

Respecto al futuro quehacer pedagógico de los docentes en formación, se evidencia que la principal preocupación de los estudiantes fue la falta de oportunidades para la práctica, lo que podría impactar en el desarrollo de competencias profesionales, tales como: manejo del tiempo, gestión pedagógica de la sala de clases, clima de aula, entre otras. Sobre esto, Castro-Carrasco et al. (2022) indican que el contexto de confinamiento interfirió no solo en el proceso de formación académico, sino que también en el desarrollo de las labores que tienen que ejercer los docentes. No obstante, también es posible evidenciar a partir del relato de los jóvenes estudiantes de Pedagogía que se sienten preparados para enfrentar contextos de incertidumbre en su futuro ejercicio profesional. Este hallazgo es relevante, puesto que evidencia que la formación en un contexto cambiante y de alta incertidumbre tuvo un efecto positivo en la percepción profesional de los futuros profesores, lo que podría contribuir en su adecuada inserción en el entorno escolar de Chile, el cual actualmente experimenta diversas problemáticas (MINEDUC, 2021, 2022). En este escenario, se requieren profesionales con alta capacidad de adaptación, resiliencia y creatividad, así como un sistema que brinde condiciones laborales, emocionales y económicas para el adecuado ejercicio de los profesionales de la educación (Villalobos-Vergara et al., 2022).

La relevancia de esta investigación recae en el hecho de poder analizar las percepciones de estudiantes de Pedagogía, considerando que los estudios de Formación Inicial Docente se han focalizado en cuestiones propias de la práctica pedagógica, la evaluación, el abordaje curricular o el uso de TIC. Sin embargo, este estudio ha buscado no solo rescatar elementos de enseñanza-aprendizaje en la FID, sino que también develar las subjetividades que están en juego al momento de formarse como docente en un período de crisis sociosanitaria.

Una de las principales limitaciones del estudio se relaciona con que la totalidad de los participantes pertenecen a una misma institución de Educación Superior, por lo que los resultados obtenidos representan la realidad de solo este contexto, no siendo generalizable a otros programas de formación de docentes de Pedagogía Básica en Chile. Esto mismo opera en términos geográficos, dado que los participantes pertenecen a zonas urbanas del gran Santiago, lo que también significa no contar con una percepción desde zonas más rurales o alejadas de la capital chilena.

De lo anterior se desprende una proyección futura de la presente investigación, la cual se relaciona con indagar sobre cómo fueron las experiencias de futuros profesores de Educación Básica de otras universidades a nivel nacional. Adicionalmente, sería de gran interés profundizar en el ámbito de las prácticas pedagógicas durante el período de emergencia sanitaria, conociendo de esa manera, a partir de la voz de los propios protagonistas, cuáles fueron los beneficios y principales obstáculos que debieron enfrentar en los escenarios cambiantes que se produjeron producto del confinamiento. Finalmente, una tercera proyección futura sería enfocarse en el factor de deserción escolar que ha dejado la crisis socio sanitaria en Chile ya que, como se indicó anteriormente, desde que comenzó la pandemia la salida de estudiantes ha aumentado respecto al contexto anterior al SARS-CoV-2 y esto podría tener efectos tanto para las culturas juveniles como también para aquellos docentes noveles que ingresarán prontamente al mundo laboral.

5. Referencias

- Agrati, L. S., & Vinci, V. (2021). Virtual internship as mediatized experience. The educator's training during COVID19 emergency. In *International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 170-183). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67435-9_14
- Amador-Solano, M. G., & Salas-Acuña, E. F. (2022). El reto educativo universitario ante la pandemia por COVID-19: propuesta de criterios pedagógicos. *Revista Tecnología En Marcha*, 35(5), 286-300. <https://doi.org/10.18845/tm.v35i5.6195>
- Bag, S., Aich, P., & Islam, M. A. (2022). Behavioral intention of "digital natives" toward adapting the online education system in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(1), 16-40. <https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2020-0278>
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human behavior and emerging technologies*, 2(2), 113-115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Castro-Carrasco, P., Elgueda Adaros, R. T., Rojas Ávalos, N. D., Troncoso Checón, R. F., Valencia Bordones, C. A., Cuadra-Martínez, D. J., González-Palta, I. N., & Oyanadel Véliz, C. R. (2022). Mudança da identidade profissional docente durante a formação inicial: Um estudo a partir das teorias subjetivas de futuros professores. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 17(2), 1510-1536. <https://doi.org/10.21723-riree.v17i2.16699>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Corral, C., & De Juan Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 10(1), 21-28.
- Corral, Y. (2017). Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 11(20), 196-209. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>

- Díaz Vera, J., Ruiz Ramírez, A., & Egúez Cevallos, C. (2021). Impacto de las TIC: desafíos y oportunidades de la Educación Superior frente al COVID-19. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 113-134. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.448>
- Fernández, M., Herrera, L., Hernández, D., Nolasco, R., & De la Rosa, R. (2020, 1 de abril). Lecciones del Covid-19 para el sistema educativo mexicano. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-del-covid-19-para-el-sistema-educativo-mexicano/>
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2022). The effect of preservice teachers' experiences in a flipped course on digital competencies related to educational technology and innovativeness. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(3), 655-675. <https://doi.org/10.31681/jetol.1118674>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). Dos tercios de los niños en edad escolar del mundo no tienen acceso a internet en el hogar. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/dos-tercios-ninos-edad-escolar-mundo-no-tienen-acceso-internet-en-hogar>
- García-Zabaleta, E., Sánchez-Cruzado, C., Campión, R. S., & Sánchez-Compañía, M. T. (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil. Un estudio antes y después de la Covid-19. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, (76), 90-108. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2027>
- Gervacio, J. H., & Castillo, E. B. (2021). Impactos de la pandemia covid-19 en el rendimiento escolar durante la transición a la educación virtual. *Revista Pedagógica*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6153>
- Glässer, J., & Laudel, G. (2013). Life with and without coding: two methods for early-stage data analysis in qualitative research aiming at causal explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), 1-24.
- Guío, R. E. (2020). Derecho de niños, niñas y adolescentes frente al COVID-19. *Ius Et Praxis*, (50-51), 45-60. <https://doi.org/10.26439/iusetpraxis2020.n50-51.5032>

- La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596-608. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- Martínez Forero, R. A., Arrieta Guerra, J. J., & Tovar Guerra, J. del C. (2022). Los aportes teóricos de la neuropedagogía al desarrollo de estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje en una era postcovid 19. *Revista Boletín Redipe*, 11(5), 87-95. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1818>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2020). *Informe de Desarrollo Social 2020*. Gobierno de Chile. <https://www.midesof.gob.cl/wp-content/uploads/2025/12/-Informe-de-Desarrollo-Social-2020.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Mineduc entrega detalles de cifras de deserción escolar 2021*. <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2022, 17 de noviembre). *Ministro de Educación se reúne con sostenedores y convoca a un esfuerzo colectivo: “La desvinculación en un grave problema que debemos enfrentar como país”*. <https://biobio.mineduc.cl/2022/11/17/ministro-de-educacion-se-reune-con-sostenedores-y-convoca-a-un-esfuerzo-colectivo-la-desvinculacion-es-un-grave-problema-que-debemos-enfrentar-como-pais/>
- Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. Pearson Education Ltda.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Perspectivas y experiencias de formadoras y formadores de docentes en Chile*. OEI. <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/06/perspectivas-y-experiencias.pdf>
- Pearce, A. (2020). The Digital Gap Still Exists, Generationally, Rurally, and Academically. En *Proceedings of the 12th International Conference on Education Technology and Computers* (ICETC 2020, pp. 215-222). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3436756.3437048>

- Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A., & Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Ramírez-Hurtado, J. M., Hernández-Díaz, A. G., López-Sánchez, A. D., & Pérez-León, V. E. (2021). Measuring online teaching service quality in higher education in the COVID-19 environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), Art. 2403. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052403>
- Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Transformación digital e innovación educativa en Latinoamérica en el marco del COVID-19. *Campus virtuales*, 9(2), 123-139.
- Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Rubio-Hernández, F., & Olivo-Franco, J. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Saleh, A. (2020). Impact of Online Course Discussion on Education Leadership Students' Reflections. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(2), 212-216. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i2.14607>
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446268322>
- Tight, M. (2010). The curious case of case study: a viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 329-339. <https://doi.org/10.1080/13645570903187181>
- Valderrama, M., Girarlo, C., & Quiceno, Y. (2021). *Tras bambalinas: el docente universitario en su búsqueda por mantener el vínculo pedagógico*. En A. M. Torres, A. M. Ruiz García, A. M. Velásquez, A. V. Saldarriaga, A. García Sánchez, A. L. Gómez Zona, ... & Y.

- Montoya Pérez (2021). *Polifonía para pensar una pandemia* (volumen 2, pp. 52-63).
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2rcnq4j.7>
- Vaughan, M. (2014). Flipping the learning: An investigation into the use of the flipped classroom model in an introductory teaching course. *Education Research and Perspectives*, 41, 25–41. <https://doi.org/10.70953/ERPv41.14002>
- Villalobos-Vergara, P., Barría-Herrera, P., & Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas*, 21(2), 131-143.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567>
- Yilmaz, Y., Lal, S., Tong, X. C., Howard, M., Bal, S., Bayer, I., ... & Chan, T. M. (2020). Technology-enhanced faculty development: future trends and possibilities for health sciences education. *Medical science educator*, 30(4), 1787-1796. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01100-1>
- Zamora-Antuñano, M. A., Rodríguez-Reséndiz, J., Cruz-Pérez, M. A., Rodríguez-Reséndiz, H., Paredes-García, W. J., & Díaz, J. A. G. (2021). Teachers' Perception in Selecting Virtual Learning Platforms: A Case of Mexican Higher Education during the COVID-19 Crisis. *Sustainability*, 14(1), 195. <http://dx.doi.org/10.3390/su14010195>
- Zhao, Y., Sánchez Gómez, M. C., Pinto Llorente, A. M., & Zhao, L. (2021). Digital competence in higher education: Students' perception and personal factors. *Sustainability*, 13(21), Art. 12184. <https://doi.org/10.3390/su132112184>