
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Ser profesor en entornos virtuales: desafíos y demandas post pandemia a la formación inicial docente. Una aproximación desde la evaluación de futuros profesores y mentores.

Marcela Palma-Troncoso, Rosse Marie Vallejos-Gómez y Gerardo Urra-Barra
Universidad de Concepción, Concepción, Chile

Recibido: 16 de junio 2023 - Revisado: 18 de agosto 2023 - Aceptado: 29 de septiembre 2023

RESUMEN

El contexto educativo 2020-2021, caracterizado por el cambio abrupto de una modalidad presencial hacia una educación a distancia, generó experiencias de aprendizaje hasta ese momento desconocidas. Este artículo muestra los resultados de un estudio descriptivo, el cual a partir de la aplicación de una encuesta en línea, evaluó las experiencias de profesores en formación, pertenecientes a carreras de Pedagogía de la Universidad de Concepción, y de sus mentores del sistema escolar respecto a las prácticas profesionales realizadas en esta nueva modalidad virtual. Los resultados muestran que para los profesores en formación esta experiencia fue de una alta complejidad, dada principalmente por lo que consideran una falta de preparación en su formación inicial para este escenario de enseñanza remota. En el caso de los mentores, se aprecia una percepción negativa del impacto de este contexto de prácticas virtuales en la formación de competencias profesionales. Si bien ambos admiten el desarrollo de nuevas habilidades, el inevitable retorno a la presencialidad, releva las carencias que la virtualidad deja en habilidades profesionales necesarias para la enseñanza en contextos de “normalidad”. Lo anterior también permitió la reflexión sobre las exigencias que este nuevo contexto deja a la formación de profesores del siglo XXI.

Correspondencia: [Marcela Palma-Troncoso](mailto:mpalmat@udec.cl) (M. Palma-Troncoso).

 <https://orcid.org/0000-0001-5661-5547> (mpalmat@udec.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-9704-8638> (rovallejos@udec.cl).

 <https://orcid.org/0009-0007-6707-6009> (Geurra@udec.cl).

Palabras clave: Formación inicial docente; prácticas pedagógicas; pandemia; long distance education.

Being a teacher in virtual environments: post-pandemic challenges and demands for initial teacher training. An approach from the evaluation of future teachers and their mentors

ABSTRACT

The educational context of 2020-2021 was characterized by an abrupt shift from face-to-face to distance learning. This change generated new and previously unknown learning experiences. This article presents the findings of a descriptive study that utilized an online survey to evaluate the experiences of Pedagogy students at the University of Concepción and their mentors in the school system during professional internships conducted in a new virtual modality. The results indicate that the experience was highly complex for the trainee teachers, primarily due to a lack of preparation in their initial training for this remote teaching scenario. Mentors hold a negative perception of the impact of virtual internships on the formation of professional skills. Although both recognize the development of new skills, the return to physical or in-person classes highlights the deficiencies that virtual learning leaves in the professional skills necessary for teaching in traditional contexts. This also prompts reflection on the demands that this new context places on the training of 21st century teachers.

Keywords: Initial teacher training; teaching internship; pandemic; long distance education.

1. Introducción

El 11 de marzo de 2020, y mediante el Decreto Res.Ex.180, se dictaminó la suspensión de las clases en todo el sistema educativo chileno, producto de la pandemia que se vivía a nivel mundial a causa del COVID-19. En este contexto, las instituciones educativas, escuelas, liceos y universidades, se vieron obligadas a cambiar abruptamente a una modalidad de enseñanza a distancia, como una forma de proseguir los procesos formativos de los estudiantes en cada uno de esos niveles.

Al igual que en el resto del mundo, el contexto escolar chileno fue afectado por las modificaciones, sobre la marcha, a las que ha debido someterse la, ahora antigua, clase en sala. Ante ello, pueden identificarse a lo menos dos problemas relativos a la no presencialidad, a saber, la incerteza, de parte de los docentes de si es que efectivamente tienen un interlocutor y, también la nostalgia de la anterior presencia, que también supondrá, cuanto menos, una constante preocupación. A este respecto, [Tourn \(2020\)](#) indica que “no tod@s los cuerp@s están. Hay nombres en las listas que no pueden ser identificad@s. No sabemos dónde pueden estar. No sabemos si pueden conectarse o si han abandonado o si sencillamente están viendo la forma de procurarse algo para comer” (p. 303), añadiendo quizás un nuevo problema: la pérdida del valor individual, al menos como se concebía, corporeizado, en el proceso de enseñanza.

A modo de dato complementario, resulta impactante constatar las cifras de estudiantes que no participaron efectivamente de la educación remota. En el estudio realizado por el MINEDUC, se indica que el 40% de los estudiantes de los establecimientos a nivel nacional tuvieron enseñanza a distancia, sin embargo, hay una clara diferenciación por nivel socioeconómico, por cuanto para los estudiantes de establecimientos de mayor vulnerabilidad, este porcentaje alcanza solo al 27%, mientras que en los particulares llega al 89% (MINEDUC, 2020). Se aprecia la enorme desigualdad que el contexto de educación a distancia ha develado.

En el caso de la educación superior, se aseguró la continuidad de las clases a través de plataformas virtuales, y haciendo ajustes en aquellas carreras, como las pedagogías, en las que hay un fuerte componente práctico. En este escenario profesional, clave en la formación inicial docente, el futuro profesor pone en práctica los distintos saberes adquiridos, en distintos momentos de su trayectoria formativa. Se conforma así una línea de prácticas progresivas que culmina en la final o práctica profesional.

Este eje de formación comprende todas aquellas “actividades conducentes al aprendizaje docente propiamente tal, desde los primeros contactos con escuelas y aulas hasta la inmersión continua y responsable en la enseñanza” (Ávalos, 2004, p. 14), la cual tiene una importancia vital, por cuanto es ahí, tanto en las prácticas progresivas como finales, donde los estudiantes se acercan al trabajo pedagógico, liderando los procesos de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes, aplicando los conocimientos adquiridos en su formación inicial.

Tal como lo releva el estudio de Grudnoff (2011), sobre la percepción de los profesores en formación acerca del prácticum final, en las que señalan que las “experiencias en las escuelas fue la parte mejor y más importante de su formación inicial, y que la práctica es donde aprendieron a enseñar” (p. 225).

Dentro de la FID, esta práctica profesional tiene como característica central ser la última instancia de formación práctica establecida en los planes de estudio, y en muchos casos tiene un carácter habilitante, procesos que son guiados y acompañados tanto por el profesor supervisor de la Universidad, como del profesor mentor del centro educativo en el cual realiza la práctica (Guevara, 2016). En esta línea, estos profesores en formación, quienes ya habían desarrollado algunas clases en aula en el sistema educativo, en las prácticas progresivas en años anteriores, por primera vez se ven enfrentados a la realización de la práctica profesional en un nuevo escenario como lo es el formato virtual o a distancia. Esto exige la capacidad y flexibilidad de adaptarse a un contexto, y recurrir a las herramientas y competencias adquiridas en su formación inicial, que, si bien responden a una enseñanza presencial, en términos didácticos y metodológicos, también desarrolla competencias que permiten al futuro profesor enfrentar y resolver situaciones problemáticas adaptándose al contexto en el cual desarrolla su trabajo pedagógico.

Como señala Alliaud (2015), “para enseñar hoy, maestros y profesores tienen que crear condiciones que no están dadas o aseguradas, más allá de lo que acontece” (p. 321), teniendo así que acontecer una adaptación y adecuación, por parte de los agentes educativos, de dichas condiciones.

La contingencia de la pandemia, entonces ha implicado indudablemente un impacto en la FID, esto, porque además de la novedad, ha sido probablemente el desafío proporcionalmente más importante al que ha debido adaptarse el sistema escolar en el último tiempo y, por tanto, los profesores en formación. La complejidad de este nuevo escenario está dada principalmente por la incertidumbre existente ante el carácter repentino de este nuevo desafío, los docentes deberían construir los salvavidas de esta educación en estado de emergencia (Tapia, 2020).

Como muestra [Aillaud \(2015\)](#), la formación docente no acaba de dar cuenta de los desafíos de la actualidad, y es que esa actualidad ha mostrado ser tan abrupta y cambiante, que demanda una enorme flexibilidad para poder siquiera pensar en mantener algo, por lo menos, esencial, de aquello que continuamente deviene en pasado.

Así, la FID ha sido afectada de manera que sus estudiantes han debido adaptarse rápidamente a los nuevos desafíos. Como bien explica [Tapia \(2020\)](#).

fuimos los primeros en ser estudiantes de capacitaciones virtuales que tenían el objetivo de acondicionarnos al nuevo escenario; dijeron que no debíamos permitir que los alumnos abandonen sus estudios, había que generar una conexión con ellos a través de la interactividad, teníamos que reducir los contenidos y los materiales, la flexibilidad tenía que estar presente en todas las actividades (p. 228).

Se descubre así, que la base de los nuevos desafíos no es sino de carácter social y político, pues la demanda de una nueva educación, patentizada por la pandemia, es la demanda urgente de una operación pedagógica que sea, en línea por lo expuesto por [De Alba \(2020\)](#),

capaz de construir vínculos y articular demandas, voces, valores, creencias, costumbres, juegos de lenguaje y formas de vida hacia la construcción de otra era de la humanidad. Una que sea capaz de atender las demandas, las inquietudes, los sueños y los corajes bajo la égida de una radical justicia política, social, cultural y educativa; que reúna las voces que exigen erradicar las abismales desigualdades sociales y económicas, acabar con la pobreza, tener servicios de salud de calidad, escuchar, atender, asumir, abrirse al feminismo y a la perspectiva de género, atender la crisis ambiental y el calentamiento global, respetar los derechos humanos, promover el contacto cultural y la interculturalidad, así como la inclusión y la educación para la paz” (p. 293).

Para lo anterior, se requiere de “la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias” ([Alliaud, 2015, p. 328](#)) de sus agentes, y la pandemia ha constituido, precisamente, una oportunidad para reflexionar en torno al, que es el tópico más esencial, sentido de la enseñanza ([Chehaibar, 2020](#)).

Entonces, dado el impacto que ha supuesto para la FID la situación de pandemia, a los profesores mentores igualmente se les antepone un desafío y, por lo tanto, un rol, el cual consistirá que, en tanto profesional con experiencia, guíe al futuro profesor en la interpretación de la siempre, cambiante, actualidad y, con ello, al incentivo de la flexibilización de la profesión ante las diversas contingencias. Así cobra relevancia el “apoyo de otros profesionales para adentrarse e interpretar la cultura escolar en la que se inserta el profesor principiante” ([Gorichon et al., 2020, p. 17](#)).

En este sentido, cobra importancia de una práctica, y con ello de un mentor, que incentive a la reflexión, lo que ayudará al practicante a entender el compromiso crítico y reflexivo que requiere su profesión en tanto se da en un determinado contexto social ([Gorichon et al., 2020](#)), lo que determinará el modo, más o menos óptimo, de enfrentar la diversidad de complejidades que le presentará el aula.

Por todo lo expuesto, es que el futuro profesor deberá ser un profesional capaz de entender reflexivamente la realidad educativa en la cual se encuentra inmerso. Además, el nuevo docente tendrá que saber crear las condiciones para lograr un efectivo aprendizaje en sus estudiantes, pues se ha evidenciado que estas no están aseguradas, por lo que se precisa tener las herramientas para conseguirlas ([Alliaud, 2015](#)). En este sentido, la pedagogía tiene el desafío de abrirse espacios, aún cuando esto resulte complejo, para lo cual se requiere, indudablemente, un sentido previsorio por parte del novel profesor, de los escenarios eventualmente venideros. Y de todo ello, la FID ha de ocuparse.

Es en lo inédito de esta experiencia, en que surge la importancia de evaluar esta nueva modalidad de práctica profesional, desde la voz de dos de los actores principales en la formación práctica- el profesor en formación y el profesor mentor- entendiendo la evaluación, como una valoración sobre la base de información sistemáticamente recogida y organizada, que permite la toma de decisiones orientada a la mejora (Pérez, 2000). En este caso la evaluación de las experiencias en la realización de las prácticas profesionales en este nuevo contexto, así como de la preparación de estos futuros profesionales para afrontar desafíos como los que vive la educación actualmente.

De esta forma, lo que esta investigación busca indagar es ¿cuál es la evaluación sobre la práctica profesional realizada en modalidad de educación a distancia producto del contexto de pandemia por COVID-19, que realizan los profesores en formación y los profesores mentores de los centros educativos?, y ¿qué desafíos se proyectan para la formación inicial docente en esta nueva presencialidad?

2. Metodología

La investigación que se presenta es de tipo cualitativa. Se diseñó un estudio de tipo descriptivo, centrado en comprender y describir, a partir de los relatos de dos de los actores de la formación práctica, la evaluación que realizan de sus experiencias de práctica profesional en modalidad de enseñanza remota durante la emergencia sanitaria Covid-19.

Por lo anterior, fue necesaria una técnica que permitiera recoger información de esas experiencias de profesores en formación que cursaron su práctica profesional y los docentes mentores, quienes acompañan los procesos de planificación e implementación de las clases realizadas por los futuros profesores (Guevara, 2016), esta vez no en la aulas del centro educativo, sino virtuales, en el contexto de emergencia sanitaria.

De esta forma, se determinó la utilización del cuestionario, (Hernández et al., 2014). Para ello se elaboró la “Encuesta sobre Práctica Profesional UdeC -modalidad virtual”, constituido por preguntas de respuesta abierta, orientadas a que los informantes del estudio pudieran entregar información de las experiencias particulares en esta nueva modalidad de prácticas pedagógicas, mediante observaciones a partir de la experiencia de práctica en su centro educativo y las actividades realizadas, comentarios sobre la realización de clases en modalidad a distancia realizadas en su práctica final, y, para los profesores en formación, una pregunta referida al aporte del profesor mentor, así como el profesor de la Universidad que acompaña estos procesos. Las preguntas de este instrumento, fueron validadas por docentes expertos en el área de las prácticas de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, que a su vez son los profesores que dictan los talleres y realizan la supervisión de lo realizado por los estudiantes, en el marco de sus prácticas. Esta revisión se hizo sobre la base de los criterios indicados por Rodríguez (1999) en cuanto a la pertinencia de las preguntas con el fenómeno en estudio, su redacción clara, concreta y sin posibles interpretaciones que dificulten su respuesta. Una vez realizadas las mejoras indicadas por los expertos, se aplicó la encuesta de forma virtual, haciendo uso de la herramienta de formulario electrónico Google Forms, a todos aquellos estudiantes que cursaron práctica profesional durante la emergencia sanitaria producto de la pandemia de Covid-19, y a quienes en su rol de profesores y profesoras de los centros educativos fueron mentores de dichos estudiantes.

Con relación a la muestra, se consideró una intencionada, de casos tipo (Hernández et al., 2014), pues como criterio de inclusión el realizar práctica profesional el año 2021, para el primer grupo, es decir, para los profesores en formación, estudiantes de quinto año de carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación, de la Universidad de Concepción. Para el caso de los profesores mentores, se estableció como criterio, el ser profesor en los centros de

educativos en los que se realizaron las prácticas profesionales y haber sido nombrado como profesor mentor de algún estudiante en práctica el año 2021.

De esta forma, se invitó a participar a todos los estudiantes en práctica profesional, como a sus profesores mentores, mediante un correo electrónico, en el que se detallaba el objetivo de la investigación. A todos aquellos que respondieron favorablemente, se les entregó para su firma, el consentimiento informado que asegura la confidencialidad de la información entregada.

Así, la muestra quedó conformada por 147 profesores en formación, de carreras de Pedagogía en enseñanza media, como Educación Básica y Parvularia, y los 147 profesores mentores, de las mismas especialidades de los profesores en formación, de 78 establecimientos educacionales, siendo un 51% públicos (municipales, dependientes de Servicios locales o con aporte estatal), y un 49% privados (incluyen establecimientos como Jardines Infantiles privados), lo que permite una visión general de lo ocurrido en los diversos contextos educativos.

2.1. Objetivos

General.

Evaluar la formación práctica en modalidad a distancia a partir de las experiencias de profesores en formación y profesores mentores en la realización de prácticas profesionales de carreras de Pedagogía de la Universidad de Concepción, en contexto de emergencia sanitaria Covid-19.

Específicos

Analizar las experiencias de profesores en formación y mentores que se constituyeron en obstaculizadores de las prácticas profesionales en modalidad a distancia, en el contexto de emergencia sanitaria Covid-19.

Analizar las experiencias de profesores en formación y mentores que se constituyeron en facilitadores de las prácticas profesionales en modalidad a distancia, en el contexto de emergencia sanitaria Covid-19.

Constrastar las experiencias de profesores en formación y mentores en las prácticas profesionales en modalidad a distancia, en el contexto de emergencia sanitaria Covid-19.

2.2. Análisis

Los datos fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido, siguiendo el procedimiento descrito en [Hernández et al. \(2014\)](#).

De esta forma, posterior a la reducción de datos y la determinación de la unidad de análisis, se procedió a codificar las respuestas, asignando un código que representara la idea central del extracto seleccionado en la respuesta, siguiendo criterios gramaticales y temáticos este último relativo a las fortalezas y debilidades mencionadas tanto por los profesores en formación como los mentores.

Cada uno de esos códigos fueron analizados y agrupados, primero en categorías a partir de la similitud de las ideas expresadas en cada código. Estas categorías fueron emergiendo de los datos, realizando este proceso para cada muestra de forma separada.

Finalmente las categorías fueron comparadas entre ambas muestras, y agrupadas en dos grandes temas: debilidades o aspectos que obstaculizaron la realización de las prácticas y, por otro lado fortalezas o facilitadores de los procesos de práctica en modalidad a distancia.

Lo anterior se efectuó por medio del software Atlas Ti7.

3. Resultados

En primer lugar, se expondrán los hallazgos sobre las debilidades u obstaculizadores evidenciados en por profesores en formación y mentores en las prácticas profesionales en modalidad a distancia, en el contexto de emergencia sanitaria Covid-19. Posteriormente se exponen los resultados de los profesores mentores, sobre fortalezas y facilitadores del proceso de formación práctica.

En cada uno de ellos se explica la categoría levantada, acompañada de citas que evidencian lo expuesto, indicando si es del profesor mentor o del docente mentor.

3.1. Obstaculizadores de la práctica profesional

Tanto los profesores en formación como los mentores hacen mención de una serie de factores que dificultaron la realización de las prácticas, que están asociados a la diversidad de contextos en los cuales se desempeñan, establecimientos públicos y privados, que hicieron de esta experiencia una de particular complejidad. Estos factores van desde dificultades propias de la nueva modalidad de enseñanza, como la conectividad, la falta de capacitación, a otras como la falta de tiempo, condiciones propias del centro educativo, la baja participación y motivación del alumnado a las clases.

3.1.1. Falta de preparación para el nuevo escenario pedagógico

La experiencia de realizar prácticas en contextos virtuales se conformó en un desafío profesional de los profesores en formación, al que fue necesario adaptarse. Lo señalan como un nuevo escenario, que implica una nueva modalidad de enseñanza, a la que se enfrentaron por primera vez, la cual catalogan como difícil, por diversos motivos, uno de ellos relacionado con la inseguridad acerca de las herramientas y habilidades pedagógicas para hacerlo con éxito.

En este sentido, muchos de los profesores en formación reconocen que el contexto y la nueva modalidad de enseñanza fue algo inesperado, para lo que no fueron preparados, es decir no contaban con herramientas y conocimientos para enfrentar los procesos de aprendizajes desde la virtualidad, ni en su formación inicial, en las asignaturas de su plan de estudio, ni alguna capacitación realizada a partir de la contingencia a la que se enfrentaba todo el sistema educativo,

Contribuyó a desarrollar la competencia en el uso de TICS que, desde mi experiencia, era un ámbito sumamente deficiente. Además, su utilidad aumenta considerando que la malla de la carrera no tiene absolutamente ninguna asignatura que nos capacite para la enseñanza en el siglo XXI 2 (Profesor en formación 80).

Si bien existen en sus planes de estudio asignaturas relacionadas con las Tics, los conocimientos adquiridos en ellos se consideran insuficientes para el nuevo contexto de educación a distancia, señalando el desconocimiento de plataformas y de recursos para la enseñanza virtual, como elementos centrales que tuvieron que aprender, de forma más bien autodidáctica, para realizar su práctica profesional bajo esta nueva modalidad, como lo relatan, por ejemplo, dos de los informantes del estudio.

“... la debilidad principal fue que la universidad no nos preparó en ese ámbito con algún taller o curso para aprender a utilizar de mejor manera estos recursos online” (Profesor en formación 41), “poca capacitación de parte de la universidad y de los centros de practica en el uso de la tecnología de enseñanza virtual”. (Profesor en formación 121).

En muchos casos, manifiestan la necesidad de recibir herramientas, ya sea por parte de la universidad o el centro educativo, para afrontar la enseñanza a distancia.. En este sentido hay algunas experiencias de estudiantes que sí recibieron algún tipo de capacitación, las que fueron evaluadas de forma positiva, y como una fortaleza para quienes la tuvieron, aunque son casos aislados dentro de la muestra estudiada, como en el caso siguiente,

“considero como fortalezas el contacto permanente con nuestras profesoras y su preocupación y ocupación por entregarnos oportunamente capacitaciones que apoyaran directamente el proceso, especialmente con relación a la modalidad virtual” (Profesor en formación 10).

3.1.2. Despersonalización de los contextos virtuales de aprendizaje

Un hallazgo importante dice relación con la valoración negativa, por parte de un grupo importante de profesores en formación, de la modalidad y los contextos virtuales de aprendizaje, desde dos perspectivas. La primera referida al componente humano de la profesión y la necesidad de conocer al otro para los procesos de aprendizaje, en este sentido no consideran favorable la interacción que se da en ese tipo de contexto, pues no permite una adecuada comunicación entre estudiante y profesor, obstaculizando el conocimiento del estudiantes, elemento identificado como clave por los profesores en formación, para la correcta adecuación de los procesos escolares, incluyendo en ello incluso aspectos afectivos, los cuales han adquirido una especial relevancia dada la contingencia de la pandemia, como se aprecia en las citas:

“La conexión tanto de clases como emocional con los alumnos, ya que se sentía una barrera de frialdad a través de la pantalla, al no poder conectar con sus emociones del momento frente a una clase, sobretodo en contexto de pandemia, donde la salud mental ha tomado un rol relevante” (Profesor en formación 75).

“Como debilidad, no se logró una confianza mayor con los estudiantes dado que no lo pude conocer muy bien a través de vías virtuales” (Profesor en formación 80).

Tal como se evidenció en los profesores en formación, también por parte de los docentes mentores hay una evaluación negativa de la modalidad de enseñanza a distancia, y de los contextos de virtualidad, debido principalmente por la falta de contacto directo con estudiantes, lo que no permite conocer la diversidad del alumnado.

“Dificultades la evaluar evitando la copia” (Profesor mentor 90).

“Esta forma de trabajo que no permitía tener un contacto directo con los alumnos” (Profesor mentor 23).

3.1.3. Efecto negativo de la modalidad virtual en la formación pedagógica

Esta categoría se refiere a la incidencia de la realización de las prácticas en contextos virtuales en la falta de desarrollo de habilidades o competencias profesionales importantes, que los profesores en formación consideran, no se pueden observar y poner en práctica en esta modalidad educativa, como se evidencia en la cita que se presenta.

“destaco que me fue posible mejorar mis habilidades de manejo de TICS, sin embargo no las de manejo de aula quizás, a pesar de que no tuve inconvenientes con ello, pero es un proceso muy diferente en forma presencial donde influye mucho mas lo kinestésico y la comunicación corporal” (Profesor en formación 15).

“En consecuencia, está el impedimento del desarrollo de mis habilidades de liderazgo y manejo de grupo, como también el desarrollo de metodologías” (Profesor en formación 18).

La misma opinión comparten los docentes mentores, quienes consideran que esta modalidad no permite el aprendizaje de algunas habilidades claves para los futuros profesores, o bien, no se pueden evidenciar debido al mismo contexto.

En las palabras de muchos de los profesores mentores, en la educación a distancia el estudiante en práctica no realiza un “trabajo real”, en el que se incluyen tareas claves en su especialidad, lo que supone una desventaja en su formación profesional, por ejemplo,

“No tuvieron contacto con el libro de clases utilizado en aula para aprender cómo se debe utilizar y completar. Tampoco pudieron experimentar el verdadero proceso de evaluación que se da en un Aula de clases y cómo se lleva a cabo para poder evaluar apropiadamente a cada alumno y alumna” (Profesor mentor 7).

“Las debilidades de este proceso sería no evidenciar el manejo de grupo, tono de voz y varios aspectos que se requieren para la realización de clases presenciales” (Profesor mentor 68).

Para muchos profesores mentores, esta experiencia deja muchos vacíos en la preparación de los futuros profesores para el trabajo presencial, y en los saberes que ellos como maestros experimentados, no pudieron transmitir, pues solo se pueden aprender bajo esa modalidad de trabajo pedagógico,

“Igual siento que quedamos al “debe” porque hubo cosas de la experiencia práctica presencial que no la pudimos transmitir porque requieren de ella, si o sí.” (Profesor mentor 120).

3.1.4. Conectividad como dificultad para establecer un continuo en el proceso de enseñanza aprendizaje

Uno de los temas abordados en general como dificultad por los profesores en formación y mentores, dice relación con problemas de conectividad en los alumnos o bien, escasez de recursos tecnológicos que permitieran poder hacer clases de forma efectiva y tener un continuo en los procesos de aprendizaje,

“Difícil implementación de tics por la mala conectividad de los alumnos” (Profesor en formación 106).

“Poca conectividad de los estudiantes por falta de acceso” (Profesor en formación 95).

Y como debilidad, la real falta de conectividad de una gran cantidad de alumnos (Profesor mentor 105).

Esto es evidenciado, por algunos de ellos, como una desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de estos estudiantes, los cuales son caracterizados como vulnerables o con bajo nivel socioeconómico.

“desigualdad en cuanto a la calidad educativa recibida por las y los estudiantes acorde al contexto de crisis económica y social” (Profesor en formación 108).

Lo anterior, cobra relevancia por cuanto es una experiencia que aparece sólo en aquellos que realizaron sus prácticas en establecimientos públicos. La siguiente cita es muestra de ello:

“la situación país actual, que desencadena diferentes dificultades no solo en las prácticas, sino que en los estudiantes y sus familias y por eso, muchas veces los estudiantes no pueden enviar sus trabajos, los padres y madres conectarse a reuniones, etc, etc (profesor en formación44).

„Se destaca la resiliencia de muchos estudiantes, que aún sin contar con herramientas tecnológicas buscaban acceso a ellas, a través del liceo, buscando guías de forma impresa o incluso conectándose a clases desde la sala de computación del liceo” (Profesor en formación 70).

3.1.5. Impacto emocional de la pandemia, tanto para profesores en formación como para estudiantes

Otro aspecto que se menciona como complejo en este escenario, dice relación con el agotamiento en esta nueva modalidad, en cuanto a la carga que significó la realización de la práctica profesional de forma virtual. Esto es percibido por ellos haciendo referencia a un agotamiento emocional y estrés, así como una sobre carga de tareas administrativas solicitadas desde la universidad. En algunos casos se habla de frustración por no haber realizado una práctica “normal” para la que sí se sentían preparados. También mencionan la falta de preparación psicoemocional tanto para ellos como para atender a este ámbito a sus alumnos de los cursos de práctica.

“No se consideró la estabilidad emocional ni de los y las alumnas de los colegios ni de los y las estudiantes en práctica (Profesor en formación 101).

“Debilidad: agotamiento emocional y estrés” (Profesor en formación 34).

3.2. Facilitadores de la práctica profesional

Reconociendo la complejidad de la experiencia, también se resaltaron aspectos positivos que dejó esta práctica profesional en contexto de enseñanza remota.. Tanto los profesores en formación como mentores, valoraron principalmente, los aprendizajes de esta nueva modalidad. En el caso de los mentores relevaron la capacidad de respuesta de los futuros profesores ante el repentino desafío que se les presentaba, y por parte de estos últimos una valoración a quienes acompañaron desde lo profesional y humano.

3.2.1. Valoración positiva de los profesores mentores y guías de la universidad

La figura del profesor mentor, es evaluado muy positivamente, tanto en sus capacidades profesionales, como en el compromiso y apoyo brindado a lo largo del proceso de práctica, en especial por la retroalimentación inmediata al trabajo pedagógico desarrollado por el profesor en formación. Lo anterior se expresa en las siguientes respuestas:

“La profesora mentora fue, de modo completo, una gran fortaleza, ya que era un gran apoyo en las clases y reuniones, aconsejaba y guiaba con paciencia y expertiz” (Profesor en formación 70).

“Profesor mentor totalmente dispuesto a ayudarme en esta experiencia y tener en cuenta mis opiniones respecto a temáticas pedagógicas y didácticas para el trabajo escolar” (Profesor en formación 93).

Una evaluación similar se realiza de los profesores guías de la universidad, en quienes se destaca principalmente el apoyo brindado. En ambos casos se destaca la comunicación fluida que se mantuvo con ambos y que permitió sortear las dificultades propias de la nueva modali-

dad, generando aprendizaje que fueron posibles por medio del diálogo y la retroalimentación tanto de los mentores como de los docentes de la Universidad, valorando las instancias de reflexión propiciadas por ambos.

“Entre las fortalezas destaco el gran compromiso de mi profesora mentora, de la profesora guía de la universidad y del colegio que me acogió, destacó también el que desde siempre se nos inculcó la importancia de conocer a los estudiantes (sus gustos, intereses, lo que no les gusta) lo que me ayudó bastante en el proceso a esforzarme por conocerlos más” (Profesor en formación 44).

“Constante reflexión sobre la real efectividad de las actividades implementadas” (Profesor en formación 47).

3.2.2. Capacidad de adaptación de los profesores en formación al contexto y la modalidad virtual

Al igual que los profesores en formación, los docentes mentores reconocen la falta de preparación para el contexto, en cuanto a manejo de plataformas y aspectos didácticos para las clases virtuales, indican que se debe a la necesidad inmediata de responder a las exigencias que imponía la contingencia.

“faltó mayor capacitación y entrega de herramientas para enfrentar diversas situaciones que se podían presentar en esta metodología de trabajo” (Profesor mentor 140).

Por esta razón evidencian en los profesores en formación nerviosismo, ansiedad y falta de autonomía, el no estar acostumbrados a la modalidad virtual,

“En cuanto al estudiante, la única debilidad hasta el momento observaba sería controlar su ansiedad y nerviosismo al momento de hacer clases, reuniones, entre otros” (Profesor mentor 97).

Sin embargo, valoran la capacidad de adaptarse proactivamente al contexto, y reconocen atributos actitudinales como la responsabilidad, preocupación, proactividad, evaluándolos como profesionales idóneos para sortear con éxito los desafíos, así como su disposición a aprender, como se evidencia en las citas que se presentan,

“Excelente disposición de trabajo del estudiante en Práctica, rápida adaptación al formato online, Buen manejo del contenido curricular, buena recepción de retroalimentación, demostrando su capacidad de adaptación al cambio, Buena comunicación y dominio de las clases (profesor mentor 90).

“Las estudiantes presentan dominio para planificar clases y buena disposición de aprender aquello que desconocen, se muestran interesadas por participar en clases con los estudiantes y sus habilidades blandas así como el conocimiento de lo que deben lograr con los estudiantes favoreció el proceso de enseñanza” (Profesor mentor 80).

En este mismo sentido se destaca la buena formación adquirida desde la universidad en su formación inicial, en términos curriculares, como el dominio de la disciplina que enseñan, la preparación de la enseñanza, y algunos elementos evaluativos que pudieron implementar en las clases sincrónicas realizadas, como lo muestra la cita:

“Conocimiento de la disciplina que enseña, interés por conocer las características de sus alumnos, establece un clima de respeto, equidad y confianza, manifiesta altas expectativas sobre el aprendizaje, establece y mantiene normas de convivencia (de las clases online y valores institucionales), promueve el desarrollo del pensamiento, evalúa y monitorea el proceso de comprensión, reflexiona sobre su práctica, construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas, maneja información actualizada sobre su profesión, sistema educativo y políticas vigentes, es responsable y proactivo” (Profesor mentor 102).

Para los profesores mentores, así como también se advirtió en los profesores en formación, estas prácticas se consideran como un aprendizaje mutuo, debido a la novedad de este nuevo proceso, y el contexto en el cual se desarrolló,

“Al ser esto un proceso completamente nuevo para todos, y en busca de mejoras del sistema para una mejor calidad de enseñanza para nuestros alumnos, el sistema sufría cambios al que teníamos que adaptarnos rápidamente. Lo anterior expuesto fue un desafío que la alumna pudo transformar en una fortaleza” (Profesor mentor 106).

3.2.3. Aprendizaje de nuevas herramientas

Se valora, por parte de los profesores en formación, haber aprendido sobre las plataformas y softwares para la enseñanza a distancia, las cuales no conocían previamente, así evidencian como fortaleza la

“capacidad de adaptación a la modalidad, usando softwares disponibles para realizar una clase amena” (Profesor en formación 62).

“[...]así como también me auto capacite para la creación de material lúdico digital con ayuda de la plataforma de YouTube” (Profesor en formación 35).

“Como fortaleza: Aprendí a usar las plataformas, a construir videos, a planificar desde un tiempo más limitado y a adaptarme de mejor manera a un escenario tan nuevo como este” (Profesor en formación 51).

Por lo demás, esta contingencia permitió reflexionar sobre la permanencia estas nuevas modalidades, que hace valorar aún más lo aprendido, pues se visualiza que será de utilidad en el futuro, en el entendido que la enseñanza a distancia, podría ser permanente, para lo que se requiere la modernización de las prácticas pedagógicas, a lo que se refieren las citas seleccionadas,

“Poder trabajar con una modalidad antes desconocida, lo que sirve para poder acomodarse a estas nuevas modalidades que seguramente se mantendrán por un largo tiempo” (Profesor en formación 120).

“Se logró trabajar en la incorporación eficiente de TICS a la enseñanza, por tanto, me atrevería a decir que este semestre constituye un paso importante a la modernización de la docencia, ya sea por parte de mi profesor mentor o mía” (Profesor en formación 69).

“A través de la práctica profesional virtual se logró desarrollar nuevas competencias profesionales que serán necesarias en el presente y futuro, además se logró comprender lo que es estar preparado para la adversidad y reinventarse como profesional, esta instancia se considera sumamente positiva para el futuro docente” (Profesor en formación 8).

4. Discusión

Uno de los hallazgos importantes de esta investigación, dice relación con la capacidad de adaptación realizada al nuevo contexto de enseñanza, y los aprendizajes mutuos logrados en el escenario emergente en el que se realizaron las prácticas profesionales en pandemia. Tanto en los profesores en formación, como en los colaboradores, se hace una valoración positiva, a pesar de los aspectos negativos o complejos que tuvieron que sortear, sino más bien valorando su capacidad de responder a los problemas que se presentan. En palabras de Aguilar (2020) “el manejo del espacio virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia exige transformaciones en la forma de ser, de pensar y de actuar de los sujetos involucrados, conlleva nuevas formas de enseñar y de aprender” (p. 221).

Esto se une a las reflexiones expuestas en torno a la nueva modalidad de enseñanza a distancia, en las que se ha transitado desde la práctica profesional a través de una educación presencial en aula, a una clase virtual. En esa evaluación, los profesores evidencian la ausencia de elementos claves para el trabajo docente, como lo es el contacto con el otro. La despersonalización de la modalidad a distancia se considera otro factor que complejiza la labor docente en este tipo de contextos de aprendizaje virtual, por cuanto “El proceso de enseñanza–aprendizaje en los escenarios presenciales permite conocer las distintas realidades de los sujetos educativos” (Aguilar, 2020, p. 215). En esta contraposición entre presencialidad y virtualidad, está el tema de la formación de las competencias profesionales necesarias para un futuro docente, en los que se dio esta visión compartida, referida a la diferenciación de las competencias profesionales logradas en la presencialidad, versus aquellas que se pudieron lograr y/o evidenciar en la virtualidad. Esto se hace más evidente para los profesores colaboradores, quienes por medio de su experiencia, perciben los conocimientos que estos practicantes no han adquirido o bien no tuvieron la posibilidad de demostrar. Habilidades como el liderazgo, manejo de grupo y otros de índole administrativo, consideradas como centrales en el trabajo pedagógico, entre ellas el trabajo con el libro de clases y la preparación de informes, en algunas especialidades.

En este sentido, como lo señala Ávalos (2004) “se postula que del modo cómo se organicen las experiencias de práctica dependerá el grado en que cada futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de la comunidad, escuela y aula, aprenda a diagnosticar los problemas propios de esa situación y a buscar y poner a prueba soluciones” (p. 15), es decir, esta nueva modalidad incidirá en las prácticas futuras, en cuanto esta experiencia ha dotado de una nueva forma de entender los procesos de aprendizaje y, más importante tendrá repercusiones en la visión personal sobre su trabajo pedagógico, pues estas experiencias han puesto a prueba su capacidad de resolver los problemas a los cuales se ha enfrentado, de forma colaborativa con docentes de más experiencia, además de su capacidad de reflexión sobre los procesos vividos.

Pero no solo eso, los procesos de socialización profesional también se ven trastocados por la virtualidad obligada por la pandemia, por cuanto en ellos se contribuye a conformar la identidad profesional de los futuros docente, por medio del contacto y la inmersión en las culturas de los establecimientos escolares, los cuales han estado ausentes por la contingencia y que probablemente repercuta en los primeros años de ejercicio laboral, los que pueden ser más complejos de lo que las investigaciones ya lo han evidenciado, en relación a la esta adecuación que el profesor novato debe realizar sobre lo aprendido en su formación inicial (Ávalos, 2004), y lo que señala Marcelo (2009) “crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional” (p. 7). Para ello cobran especial relevancia los procesos de mentoría, como aquellos modelos de desarrollo profesional centrados en

la escuela (Vezub, 2010), para una inserción que supere las debilidades que los profesores en formación perciben han quedado de estas experiencias de prácticas profesionales.

Estas reflexiones que evidenciamos en las respuestas entregadas y expuestas en los resultados, hablan también de la importancia del profesor colaborador en estos procesos reflexivos llevados a cabo por los profesores en formación, el cual está en directa relación con la autopercepción de los docentes colaboradores como retroalimentadores de las prácticas, como se evidencia en el estudio de Romero y Maturana (2012) “respecto de su percepción del rol que cumplen en la formación de los estudiantes, los profesores colaboradores declaran que se consideran a sí mismos como retroalimentadores del proceso formativo de los estudiantes, es decir, ejercen el rol de mentores” (p. 664).

Unido a lo anterior, están los resultados de este estudio, en que los mismos estudiantes en práctica han valorado el acompañamiento permanente de los docentes colaboradores a los profesores en formación en sus procesos de práctica vivenciados en este contexto de pandemia, así como el traspaso de conocimientos y saberes en un proceso de aprendizaje compartido como lo fue la enseñanza a distancia, que permitieron, incluso sin conocer al alumnado más que por las referencias de los profesores colaboradores, poder contextualizar su práctica, “por una parte, en su rol de modelos los docentes orientadores contextualizan la práctica, es decir, ponen las perspectivas y propuestas que los practicantes traen de la institución formadora en situación (Guevara, 2016, p. 253).

Esto pone nuevamente en el debate el rol de estos docentes en los procesos formativos de la formación inicial de profesores. Por lo anterior, es necesario definir de forma clara los roles y funciones que estos docentes cumplen en la formación de futuros profesores, avanzando en una valoración social y profesional de este rol, como aculturadores, modelos, apoyos y educadores (Malderez y Wedell, 2007, citado en Díaz y Bastías, 2013), incluyendo esta labor, en sus carreras docentes.

Por último, según lo que se evidencia también en las respuestas tanto de profesores en formación como de los mentores, estas son producto del análisis y reflexión sobre esos procesos, pero también sobre contexto social y educativo en el cual se enmarcaron estas prácticas. Esto es sin duda fundamental, pues una práctica reflexiva, sobre todo frente a situaciones de incertidumbre como la que estamos viviendo, se traducirá indudablemente en saberes pedagógicos claves para el futuro que le espera a la educación y por ende, al profesorado sobre quien recae la responsabilidad que sostiene, en gran medida el sistema educativo, lo cual se ha hecho más evidente en esta contingencia.

5. Conclusiones

A modo de conclusión a partir de los resultados expuestos, y a objeto de presentar algunos elementos para la discusión, es clara la coincidencia de opiniones y visiones sobre la realización de las prácticas profesionales bajo este nuevo formato. Aun cuando la visión de los profesores en formación es más negativa que la de los mentores, ambos coinciden en la complejidad del contexto virtual para profesores que han sido formados casi exclusivamente para un formato de clases presencial. En este sentido, las prácticas profesionales, como último eslabón de la formación inicial, y como acercamiento a la realidad de lo que implica la labor pedagógica, debe proporcionar los espacios para que esto se produzca, pero, en palabras de Grudnoff (2011) “simplemente proporcionar el entorno de práctica para el estudiante docentes no es suficiente, especialmente dadas las complejidades y desafíos de la enseñanza en las escuelas de hoy” (p. 224). En este sentido, conocer lo que ha ocurrido en estos contextos educativos en este contexto de pandemia es urgente para que la formación inicial en un futuro, los incluyan, que no se invisibilicen o sean solo considerados como pasajeros, pues

en palabras de Tapia (2020) “Nos dimos cuenta, entonces, que estábamos en medio de la incertidumbre y que nuestro lugar de trabajo era un terreno movedizo sobre el cual debíamos construir los salvavidas de la educación de emergencia” (p. 299).

Lo anterior, exige una formación inicial flexible y proactiva hacia los cambios que se vislumbran en lo educativo, para ello la articulación escuela-universidad es clave. Los cambios y ajustes curriculares en el sistema educativo, en los niveles de enseñanza básica y secundaria, han producido algunos cambios en las mallas curriculares de la formación inicial docente, y sin duda esta contingencia llevará al menos a repensar y hacer algunos ajustes en función de la nueva modalidad de enseñanza. Si bien muchas de los programas de formación de profesores incluyen asignaturas asociadas a las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICS), se debe avanzar hacia una concepción de estas, no solo como recursos para el aprendizaje, sino como una modalidad de enseñanza aprendizaje, con didácticas y estrategias propias (Lima y Fernández, 2017).

Si se vuelve, o más bien, cómo se vuelve a la tradicional clase en aula, es algo que no se puede predecir en este momento, sin embargo, estas nuevas experiencias con la enseñanza a distancia, lejos de ser solo algo puntual y contingente, se instala ya como una demanda a la formación de profesores por cuanto uno de los aspectos en el debate tiene que ver con la variedad de “formas como los estudiantes de pedagogía se insertan en el mundo escolar, fase fundamental para la trayectoria del futuro profesor, junto con el fortalecimiento de la comprensión total del acto de enseñar” (Romero y Maturana, 2012, p. 657), incluyendo, probablemente en el futuro, prácticas presenciales y virtuales, por cuanto, como estos mismos profesores han vislumbrado “las modalidades de educación a distancia no habían logrado entrar hasta hoy, sin embargo, luego de las cuarentenas mundiales resulta evidente que no habrá retroceso en ellas y, muy al contrario, implicarán transformaciones profundas en los modos de enseñar y aprender, especialmente en contextos de la educación de elite escolar y universitaria” (Sobarzo, 2020, p. 67).

Referencias

- Alliaud, A. (2015). *Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación*. Historia y Memoria de la Educación. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12704>.
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos* XLVI 46 (3), 213-223, 2020. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>.
- Avalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile, Santiago*. <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf>.
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 83-91). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf.
- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 289-294). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf.

- Díaz Larenas, C. y Bastías Díaz, C. (2013) Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.* 9 (2), 301-315.
- Gorichon, S. Salas Macarena, Araos, María José, Yáñez, Mariluz, Rojas-Murphy, Andrés, & Jara-Chandía, Geraldine. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*, 52, 12-48. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n52/0718-4565-caledu-52-12.pdf>.
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39, 223-234. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.588308>.
- Guevara, J. (2016) La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 26, 243-271.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Lima, S. y Fernández, F. (2017) La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. Reflexiones didácticas. *Atenas*, 3(39), 31-47.
- Marcelo, C. (2009) Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 1-25.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago, Chile. <https://chile.un.org/sites/default/files/2020-11/Impacto-del-COVID-19-en-los-Resultados-de-Aprendizaje-y-Escolaridad-en-Chile-Analisis-con-Base-en-Herramienta-de-Simulacion-Proporcionada-por-el-Banco-Mundial.pdf>.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación como medio para la mejora de la calidad y de la eficacia del aprendizaje, de la educación y de las instituciones. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), pp. 261-287. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45401/1/La%20evaluacion%20de%20programas%20educativos%20conceptos%20basicos,%20planteamientos%20generales%20y%20problematica.pdf>.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Romero-Jeldres, M. y Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 653-667. <https://es.scribd.com/document/382896573/2012-Romero-La-Supervision-de-Practicas-Pedagogicas-Como-Fortalecer-La-Triada-Formativa>.
- Sobarzo Morales, M. (2021). Covid 19 y los desafíos educativos del presente. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 59-72. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2020.60719>.
- Tapia M. W. (2020). *¿Me escuchan? ... ¿sí? En Narrativas confinadas, voces desde el sur*. Colectivos. Volumen III. Nefi, Edicoes. 2020.
- Tourn, J. (2020). Hacia la corporeización de la virtualidad. En *Narrativas confinadas, voces desde el sur: Colectivos*. Volumen III. Nefi, edicoes.
- Vezub, L. (2010) Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, 30, 103-124.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).