

INVESTIGACIONES

Formación profesional docente en tiempos de incertidumbre: desafíos de “volverse profesor/a” de Artes Visuales en contextos de emergencia educativa¹

Professional teacher training in times of uncertainty:
challenges of “becoming a teacher” of Visual Arts in contexts of educational emergency

Antonio Silva^a
Alejandra Orbeta-Green^a
Marcela Doren-Tello^a
Claudia Sanhueza-Vega^a

^aUniversidad Alberto Hurtado, Chile.

asilvav@uahurtado.cl, aorbeta@uahurtado.cl, mdoren@uahurtado.cl, claudiasanhuezavega@gmail.com

RESUMEN

En el contexto del confinamiento por la pandemia durante el 2020, la formación práctica de profesores/as fue un desafío que las instituciones abordaron utilizando diferentes estrategias. Este estudio analizó las creencias y percepciones de profesores/as en formación y profesores/as guía de los centros escolares, en torno a la formación práctica profesional en modalidad remota de una carrera de pedagogía en artes visuales. La metodología se abordó desde una aproximación cualitativa, y se recogieron datos a partir de cuestionarios, grupos focales y entrevistas. Los resultados muestran que las aprensiones iniciales sobre realizar una práctica profesional remota se modificaron en la medida en que se desarrollaron aprendizajes profesionales y vitales. La práctica bajo esta modalidad ofreció oportunidades para realizar ajustes didácticos y generar aprendizajes significativos, proceso en que la colaboración y reflexión jugaron un rol clave para todos los actores involucrados, lo que permitió enfrentar la incertidumbre y nuevos tipos de interacciones.

Palabras clave: formación inicial docente, práctica profesional, creencias, emergencia educativa, profesional reflexivo.

ABSTRACT

In the context of the pandemic confinement during 2020, teachers' practical training was a challenge that institutions addressed using different strategies. This study sought to analyze the beliefs and perceptions of trainee teachers' and preservice teachers' guide on professional practice training in remote mode in a visual arts teaching degree program in Santiago. The methodology was addressed using a qualitative approach, and data were collected from questionnaires, focus groups and interviews. The results show that the initial apprehensions about carrying out a remote professional practice were modified to the extent that professional and vital learning was developed. The practice in this modality offered opportunities for didactic adjustments and significant learning, a process in which reflection played a key role for all the participants involved, allowing them to tackle uncertainty and new types of interactions.

Keywords: preservice teachers' education, practicum, beliefs, emergency program, reflective practitioner.

¹ Este proyecto fue financiado por el fondo de investigación en docencia universitaria y de innovación en el aula, convocatoria 2020 que coordina la Dirección de Docencia y Pedagogía Universitaria, de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Alberto Hurtado.

1. INTRODUCCIÓN

El inédito contexto de pandemia ocasionado por el COVID 19, implicó el confinamiento de gran parte de la sociedad, lo que provocó una emergencia. Como consecuencia, fue necesario adaptar el funcionamiento cotidiano del sistema educativo, desde la educación inicial hasta la enseñanza superior. Así, la Formación Inicial Docente (FID) y la formación práctica profesional, que busca una preparación en vínculo con contextos escolares reales, tuvo que trasladarse a un formato remoto para poder dar continuidad al proceso formativo y permitir a los estudiantes “volverse profesores/as”.

De esta manera, la formación de profesores/as se vio alterada y para lograr los propósitos pedagógicos, fue necesario, no solo hacer adaptaciones en las instituciones de educación superior, sino que también articularlos con los ajustes emergentes que se suscitaron en los centros de práctica. Esto implicó que los/las profesores/as en formación tuvieran que adaptarse a la incertidumbre que afectó a los sistemas educativos universitarios y escolares. En este contexto, las carreras que forman profesores/as tuvieron que resolver rápidamente cómo sostener la FID en esta nueva modalidad, especialmente en la etapa final de la formación (Vallejos y Palma, 2022).

A continuación, se presenta el caso de una carrera de pedagogía en Artes Visuales de una universidad en Santiago de Chile, que permitió analizar las creencias, percepciones y reflexiones de los/as profesores/as en formación y sus profesores/as guía², sobre su experiencia de práctica profesional bajo esta modalidad remota. Asimismo, a partir de los relatos, se releva el rol de la reflexión profesional para enfrentar los desafíos y oportunidades que este tipo de formación puede brindar atendiendo a futuros escenarios de emergencia que puedan requerir volver a la práctica profesional remota.

En las secciones siguientes se presentan los antecedentes del estudio, la discusión teórica, la metodología, los hallazgos y las conclusiones.

2. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

En marzo del 2020, las autoridades ministeriales de Chile afrontaron la situación de pandemia anunciando la suspensión de clases presenciales en todo el sistema educativo. La ausencia de lineamientos iniciales llevó a que cada institución educativa decidiera, dentro de sus posibilidades, la manera de adaptarse y afrontar la enseñanza, sin una previa preparación para esta emergencia educativa. Junto con esto, a los dos meses de iniciado el año escolar, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020) entregó una priorización curricular con orientaciones que apuntaban a la nuclearización de los aprendizajes y a la flexibilización de las evaluaciones. Esta medida marcó el quehacer escolar de los años 2020 y 2021, lo cual dejó la opción a las escuelas chilenas de adherir a esa priorización hasta el 2025.

En este escenario, los programas de formación pedagógica tuvieron que hacer cambios sobre la marcha para poder impartir la enseñanza *online* y reorganizar las prácticas profesionales. Este esfuerzo supuso diversas respuestas de los programas de pedagogía a

² Se entiende por “profesor/a guía” al profesional en ejercicio docente dentro de las instituciones escolares que acompaña el proceso formativo en el campo profesional de la pedagogía. Habitualmente es un profesor/a de la especialidad a la que pertenece el/la estudiante universitario/a en práctica.

nivel nacional, ya que algunos de ellos optaron por suspender, postergar o continuar con las prácticas profesionales en los centros educativos (CPEIP, 2023a, 2023b). Asimismo, durante ese periodo, se observaron distintos niveles de vinculación entre los programas y las instituciones escolares, por ejemplo, en algunos casos los/as profesores/as en formación solo diseñaron recursos para el aprendizaje, sin relacionarse directamente con los/as estudiantes; mientras que, en otros, se evidenció un apoyo más intensivo a los/as profesores/as guía, que involucró además de la preparación de material la implementación de clases.

El caso expuesto a continuación, corresponde a la implementación de una práctica profesional virtual en una carrera de pedagogía en Artes Visuales de Santiago, que tiene 11 años de existencia y posee cinco años de acreditación. La formación que entrega esta carrera tiene una duración de cinco años y una formación práctica que se inicia a partir del cuarto año. Esta investigación se centró en la etapa final del proceso, esto es, la práctica profesional que se realiza en el último semestre de la carrera y que se compone de dos actividades curriculares: una que vincula de manera directa a los/as docentes en formación con la realidad escolar y un/a docente guía; y otra, que involucra el acompañamiento de un/a profesor/a tutor/a de la universidad.

En este contexto de emergencia, la carrera decidió mantener la práctica profesional ajustándola a una modalidad *online* en cuanto a tiempos y actividades. De esta manera, los/as profesores/as en formación apoyaron la enseñanza, crearon recursos didácticos, exploraron plataformas y aplicaciones educativas, acompañaron el aprendizaje de sus estudiantes, diseñaron e implementaron propuestas didácticas y evaluaron trabajos. Así, esta experiencia se consideró valiosa como parte de su formación profesional, puesto que puso a prueba su capacidad de adaptación y resolución de problemas.

3. DE UNA PRÁCTICA PROFESIONAL PRESENCIAL A UNA REMOTA

Al momento de enfrentar los cambios que obligó el confinamiento durante la pandemia, una de las inquietudes centrales fue entender qué es y qué se espera de una práctica profesional docente, con el propósito de poder dar continuidad al proceso formativo en esta nueva modalidad.

Desde los años 80 se ha considerado a la reflexión en y sobre la acción de la práctica un aspecto clave para la propia gestión y autonomía docente en el contexto educativo (Schön, 1998). Es así como, durante la práctica profesional, se espera el desarrollo de un juicio crítico y autocrítico constante, que permite la toma de distancia de la propia práctica, mediante la observación y reflexión. Desde entonces existe cierto consenso de que los/as profesores/as deben ser profesionales reflexivos. No obstante, esta noción de profesional reflexivo se ha cuestionado recientemente ya que se le asigna un carácter individualista (Tan, 2020; Tardif & Moscoso, 2018). En particular, Tardif & Moscoso (2018) sostienen que se hace necesario extender la concepción schöniana de profesional reflexivo hacia una noción de reflexividad social de la docencia. De esta manera, estos autores plantean la necesidad de poner la mirada de la reflexión no como una cuestión que trata exclusivamente “sobre su «práctica» sino (...) sobre la manera en que los otros reciben su práctica y reflexionan a partir de ella de manera simultánea” (p. 406). Aspecto que se vio tensionado con la irrupción de la pandemia, como se expondrá a lo largo del artículo.

Por otro lado, de acuerdo al reporte sobre el aprendizaje profesional en la profesión docente en países de la OCDE (Wei et al., 2009), se observa que para que un aprendizaje profesional sea efectivo debe ser intensivo, continuo y conectado a la práctica en el aula. En esa línea, es vital en la formación práctica de un/a docente ir “convocando el saber que se produce al enseñar” (Alliaud, 2015, p. 333), de manera que la experiencia permita superar la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento conceptual y el procedimental, entre el pensamiento y la acción. De este modo, la maestría de la experiencia (*mastery experience*) de los/as profesores/as en formación se logra al dominar las tareas pedagógicas que se les asignan, las que pueden variar en función de factores como el género, la etnia, la capacidad y dominio académico (Usher & Pajares, 2008).

Otro aspecto que se destaca sobre la práctica profesional es aquel que involucra una experiencia “en” la escuela (Dussel, 2020). Algunos autores (Donlon et al., 2020; Gray et al., 2017) han identificado que el sentido de pertenencia a la institución educativa se desarrolla no solo mediante la realización de clases, sino también a través del contacto con la comunidad escolar y la participación en actividades extracurriculares, lo que señala implicaciones en aspectos claves como la identidad docente y la autoconfianza durante la práctica. Esta concepción de la práctica profesional se vio afectada cuando se trasladó la práctica hacia el aula virtual, debido a la imposibilidad de acceder al espacio físico. Esto permitió interrogar la idea de escuela tal como se conocía hasta ese momento y abrir la experiencia hacia otros espacios. En ese contexto, las clases virtuales se convirtieron en “otra aula” (Dussel, 2020), donde los/as docentes en formación se preparaban para trabajar, lo cual diversificó las formas de enseñanza y aprendizaje (Delfino, 2020).

Asimismo, este proceso requiere un acompañamiento que facilite la integración de los aspectos que componen la experiencia profesional, donde la figura del/la tutor/a de la universidad juega un rol clave. Sin embargo, un estudio de caso múltiple, realizado en Chile antes de la pandemia alertaba sobre el rol sobrecargado de los/as tutores/as de práctica final (Latorre et al., 2020). Este aspecto, se complejizó durante el confinamiento como consecuencia de la reducción de interacciones con el contexto escolar. De esta manera, muchas de las concepciones y acciones respecto a las prácticas docentes se debieron revisar y adaptar para asegurar una formación profesionalizante.

Entre las investigaciones que dan cuenta de las experiencias relativas a los cambios, adaptaciones y desarrollo práctico docente, se encuentra el estudio de caso realizado en la Universidad de Calgary (Danyluk et al., 2022), donde se identificó una decepción inicial por parte de los/las profesores/as en formación ante la práctica en modalidad virtual. Esto sucedió debido a que no pudieron desarrollar interacciones con los/as escolares, ya que estas se llevaron a cabo solo a partir de simulaciones con sus pares (Burns et al., 2020 citados en Danyluk 2022). Aun así, la investigación señala que se sintieron respaldados por la facultad, al ser acompañados por sus tutores/as, lo cual deja ver el rol clave que juega el contacto continuo con los/as estudiantes durante su formación en línea. Más allá de lo anteriormente señalado, los/as profesores/as en formación aceptaron que “estaban en medio de un cambio masivo y que la adaptabilidad y la flexibilidad, que tan a menudo se les mencionaba durante la formación docente, ahora se les exigía³” (Danyluk, 2022, p. 225). Por su parte, Darling-Hammond & Hayler (2020) han planteado que la pandemia ha hecho más necesario que los/as profesores/as en formación desarrollen habilidades relacionadas

³ La traducción es nuestra.

con “aprender a aprender” de manera más innovadora, de cara a lo que está ocurriendo en el aula escolar. Además, las autoras mencionan, que, junto con las estrategias cognitivas y metacognitivas involucradas en este tipo de aprendizaje, los/las profesores/as en formación requieren integrar sus experiencias sociales y emocionales para una enseñanza eficaz. Sin embargo, el aprendizaje de nuevas habilidades en este contexto de emergencia, en una primera instancia, quedó sujeto a las propias capacidades de los/las profesores/as en formación.

Lo anteriormente mencionado, se conjugó con las dificultades de acceso a condiciones materiales y educativas óptimas por parte de profesores/as y estudiantes (Orbeta-Green, Doren-Tello y Sanhueza-Vega, 2023). De acuerdo a ello, no solo se evidencia una escasez de dispositivos digitales y de conectividad a internet, sino que también una falta de conocimientos sobre diversas herramientas tecnológicas y didácticas asociadas a su uso. En estos contextos, la brecha tecnológica no se resolvió con la misma velocidad, incluso en muchos casos no se logró resolver, como muestra el estudio de 94 profesores/as en formación en Ghana (Naah, 2020). En síntesis, la práctica profesional se vio tensionada durante el confinamiento, que se extendió hasta mediados del año 2021, y que dejó desafíos acerca de cómo enfrentar la formación profesional en contextos educativos y sociales de alta demanda, tanto de habilidades profesionales como de aspectos de bienestar emocional. Al respecto, Darling-Hammond & Hayler (2020) han recomendado que las políticas educativas consideren seriamente que los establecimientos escolares cuenten con equipos educativos preparados, así como con la estructura adecuada para poder adaptarse y gestionar momentos de crisis venideros.

4. CREENCIAS Y PERCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

La relación entre las creencias y percepciones del profesorado ha sido estudiada por varios autores (Usher y Pajares, 2008; Grauer, 1998; Nespor, 1987; Pajares, 1992), quienes plantean que las creencias docentes -entendidas como concepciones subjetivas, conscientes o inconscientes- sobre el aprendizaje y la enseñanza se encuentran constituidas, en gran parte, por los conocimientos previos, a través de los cuales se perciben las vivencias en el aula. De este modo, las creencias del profesorado pueden influir en sus percepciones y juicios de la práctica docente. Asimismo, los autores advierten, que las creencias se forman tempranamente y tienden a consolidarse durante la práctica profesional.

En este sentido, comprender las creencias de los/as docentes tiene relevancia dado que han demostrado ser un factor influyente en la enseñanza que imparten (Oreck, 2004), aspecto que coincide con varios estudios sobre la formación docente de Artes Visuales (Garvis, 2009; Kowalchuk, 2000; Luehrman, 2002). Por su parte, Hudson & Hudson (2007) plantean que la percepción que tienen los/as profesores/as de Artes Visuales en formación durante la práctica puede entregar información valiosa sobre sus futuras trayectorias. En esta misma línea, otros autores (Garvis, 2009; Luehrman, 2002) han observado que vivir experiencias negativas en las prácticas profesionales podría llevar a los/as profesores/as en formación a creer que no son capaces, lo cual afecta la confianza para realizar algunas de las tareas asociadas a la práctica y a su futuro profesional.

En torno a las creencias de profesores/as en formación en un contexto de emergencia educativa y en modalidad virtual, existe escaso conocimiento, pues no es una situación

habitual. En consecuencia, conocer la percepción de profesores/as en formación en un contexto de una práctica profesional *online*, como han evidenciado Varela y Desiderio (2021), podría ayudar a mejorar las condiciones de los programas formativos para futuros escenarios de emergencia.

5. METODOLOGÍA

El estudio se planteó desde un enfoque cualitativo y una perspectiva fenomenológica, puesto que buscó recoger datos descriptivos que permitieran entender el fenómeno estudiado desde la perspectiva de sus actores (Taylor y Bogdan, 1994). Asimismo, la investigación se plantea como exploratoria en la medida en que se analizó un fenómeno nuevo en un escenario inédito a nivel mundial.

Particularmente, se buscó indagar en las creencias y percepciones respecto a la experiencia de práctica profesional remota, de una cohorte de estudiantes de Pedagogía en Artes Visuales y sus profesores/as en los centros de práctica. Para esto, se propusieron tres objetivos que guiaron la investigación:

- identificar creencias, percepciones y experiencias de estudiantes de Pedagogía en Artes Visuales y sus profesores/as en los centros escolares respecto de la formación práctica profesional en modalidad remota;
- caracterizar las principales fortalezas y debilidades que identifican estudiantes de Pedagogía en Artes Visuales y profesores/as de los centros de práctica en la adaptación a una modalidad a distancia de la formación práctica profesional;
- analizar las tensiones y oportunidades, percibidas y experimentadas por los/las profesores/as en formación durante la práctica profesional en modalidad remota.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad y aseguró la confidencialidad de los/as informantes. Asimismo, para el análisis se mantuvo el anonimato de los/las participantes.

Por otra parte, para la recogida de datos, se construyeron tres tipos de instrumentos: cuestionarios (para indagar en aspectos generales), grupos focales (con el propósito de abordar temas comunes) y entrevistas semi-estructuradas (para profundizar en los tópicos más relevantes y frecuentes). Todos fueron validados con especialistas del sector.

La muestra contempló la cohorte de 5° año de una Pedagogía en Artes Visuales (en total 23 estudiantes) y sus profesores/as en los centros escolares. Para esto se realizó una convocatoria abierta y voluntaria. En una primera etapa, se aplicó un cuestionario para el total de profesores/as guía de los establecimientos, y se recibió un total de 13 respuestas. Además, se implementaron grupos focales para 19 estudiantes que accedieron a participar⁴.

En una segunda etapa, se seleccionó un grupo representativo de estudiantes, en total 8, para realizar entrevistas semi-estructuradas, en las que se utilizó como criterio la variedad de dependencia de los centros escolares, la diversidad en las modalidades de enseñanza

⁴ Con el fin de anonimizar a los participantes del estudio se entenderá por E a estudiantes en práctica (E1, E2, E3, etc.), por P a profesores guía de los centros escolares (P1, P2, P3, etc.) y por EF a los/as estudiantes que participaron de los grupos focales (EF1, EF2, EF3, etc.).

remota y la variedad de proyectos educativos donde realizaban sus prácticas. Respecto a los/las profesores/as de centros escolares, luego de la respuesta al cuestionario, se hizo una convocatoria abierta a los/as 13 docentes que habían respondido, para participar de entrevistas semi-estructuradas y 5 de ellos/as accedieron.

La primera etapa del estudio se llevó a cabo durante el segundo semestre del 2020, mientras que la segunda etapa se realizó durante el primer semestre del 2021. Producto del confinamiento y la dificultad para tener encuentros presenciales en estos períodos, ambas etapas se organizaron y concretaron en modalidad remota, a través de la plataforma Zoom.

Con el fin de evitar sesgos, se mantuvo una distancia investigativa entre investigadores/as y sujetos de estudio. Para esto, el proceso de reclutamiento se realizó por medio de una ayudante de investigación y los grupos focales fueron conducidos por una profesional externa. Del mismo modo, se resguardó que el grupo de investigadores/as no condujera entrevistas a estudiantes o profesores/as con quienes tuvieran un vínculo académico o profesional.

El procesamiento de los datos cualitativos se realizó con la ayuda de un software (Atlas.ti), mediante una codificación abierta, agrupada en una red de familias para sistematizar e interpretar los datos obtenidos en el trabajo de campo. El análisis de los datos se basó en una aproximación inductiva a través de la teoría fundamentada (Canales, 2013; Strauss y Corvin, 2002).

6. HALLAZGOS

6.1. MODALIDADES DE APOYO INSTITUCIONAL

La respuesta ante la suspensión de clases en las instituciones escolares causada por el confinamiento, y por consecuencia, el abordaje de las experiencias prácticas en las distintas pedagogías de la universidad fue diversa. Esto implicó diferentes enfoques en la decisión sobre implementar o no una práctica en modalidad remota, y de efectuarse, cómo se haría para asegurar los mínimos formativos. Desde la carrera que hace parte de este estudio, se decidió llevar a cabo las prácticas en contextos escolares (en modalidad virtual y remota), de manera que los/as profesores/as en formación, tuvieran una experiencia en escenarios reales y contingentes.

Respecto a las disposiciones establecidas por la carrera, los/as participantes reconocieron y valoraron haber podido realizar su práctica profesional durante todo el año, ya que en otras pedagogías se suspendieron estas instancias y en otras se redujeron:

El otro apoyo fue el hecho de que, a pesar de que no estuve muy de acuerdo al inicio, habernos entregado la oportunidad de haber tenido una práctica todo el año... o sea, a muchas otras carreras (...) les pasó que tuvieron que hacer solamente un semestre de práctica, y siento que en pedagogía es súper complejo porque significa tener que implementar como sin conocer nada (E4).

Una de las preocupaciones que fueron apareciendo más frecuentemente entre los/as participantes de este estudio fue la salud mental, ya que en este periodo se evidenció una mayor demanda de atención. Según los relatos de los/as profesores/as en formación, la

Universidad no se encontraba preparada para contener este aumento en los requerimientos de acompañamiento a estudiantes, lo que hizo que se transformara en un tema significativo. Este aspecto, entre otros, repercutió en la necesidad de retroalimentación constante por parte de los/as profesores/as tutores/as:

Hubo muy poca gestión de lo que fue la salud mental de los estudiantes, como crítica un poco a la universidad, no necesariamente a la carrera (...) Siento que el contexto *online* permitió ver las falencias del sistema, a pesar de que se enriquecieron muchas capacidades. (...) Entonces igual fue como evidenciar que no existía un buen acompañamiento de salud mental. Dependía mucho del profesor, y siento que eso es algo que no debería ser (...) (E4).

Otro aspecto señalado guarda relación con las necesidades materiales que algunos/as profesores/as en formación presentaban. Para poder dar continuidad a sus estudios en esta modalidad, los apoyos otorgados por la universidad (chip con internet, tablet y apoyo económico), no se percibieron como suficientes:

(...) desde la carrera, en esta modalidad, falta un apoyo importante (...) yo creo que es necesario considerar que los contextos que tiene uno no son los adecuados para, por ejemplo, terminar una carrera. Yo me vi como en ese momento de: no tienes PC, no tienes buena internet ¿cachai? No tienes un espacio donde generar esto. Y la solución era: “ya, si no puede congele”, entonces no siento que eso haya estado bien (...) porque un *chip*, una *tablet*, no sé si permitan que puedas desarrollar bien tu formación (E5).

Por otra parte, como ya se mencionó, los contextos escolares en que los/las estudiantes realizaron la práctica online fueron diferentes en cuanto a las condiciones institucionales, la conectividad, los recursos, la importancia asignada al área, la modalidad de clases y la cobertura curricular, entre otros aspectos. Por ese motivo, el diseño del curso que aborda las prácticas desde la universidad mantuvo reuniones semanales de acompañamiento. En algunos relatos del estudiantado esto, junto con el apoyo de los/las tutores/as, resultó un aspecto relevante para enfrentar este proceso de práctica online:

(...) sentí que fue fundamental la comunicación que tuvimos, como también las reuniones que teníamos todas las semanas, en donde contábamos qué estaba sucediendo en nuestra experiencia, y así, yo creo que también nos fuimos apoyando hartito (E1).

Y por parte de mi profesora tutora, yo siempre que he tenido dudas, le escribo un correo y ella me responde, si necesitaba ayuda, “profesora revíseme esto, esto otro” y ella me apoyaba. O “profesora tengo duda en tal cosa”. Yo creo que ya la mareé con tantas dudas que tenía, pero siempre recibí su apoyo (E2).

Sin embargo, otros/as estudiantes tuvieron una sensación de abandono y de falta de retroalimentación: “en estos momentos, que uno está como terminando, y necesitas también mucho más el apanje de tus profes (...). Yo me sentí, por lo menos todo este año, como con esa incertidumbre de si lo estaré haciendo bien” (E5).

Otro aspecto fundamental fue el acompañamiento de los/as profesores/as guía de los centros de práctica. En los relatos se mencionó, tanto por parte de ellos/as como por los/las estudiantes en práctica, que el tiempo de retroalimentación fue menor al esperado, debido a la sobrecarga laboral que experimentaban. Esto implicó una debilidad en las orientaciones sobre cómo abordar la enseñanza: “de repente me tenían que cancelar reuniones porque no tenían tiempo, y eso igual es algo que se entiende, pero uno como estudiante en práctica igual queda como que le estuviera faltando una luz (E4).” En esta línea, profesores/as guías señalaron que en ocasiones se dificultaba la retroalimentación efectiva:

Un poquito de no poder hacer una retroalimentación tan efectiva quizás como en otros contextos, (...). De tener ese espacio de tiempo, ponte tú, más tranquilo para poder trabajar y conversarlo, que muchas veces uno como estudiante no siempre se da cuenta de lo que está haciendo. No lo tiene totalmente consciente (P5).

Pese a la anterior dificultad percibida bajo la modalidad online, al mismo tiempo fue reconocida la importancia del trabajo entregado por parte de profesores/as guía. En algunos/as casos tuvieron un tiempo escaso, pero de calidad, lo que permitió realizar reflexiones pedagógicas, como menciona este/a estudiante en práctica:

Pero algo que sí me gustó mucho fue que, por ejemplo, el trabajo con los profes guías, a pesar de que no teníamos como tanto rato para vernos, estuvo como muy lleno de reflexión pedagógica (...). Siento que por ese lado fue como súper enriquecedor, como trabajar entre pares, como que esa cuestión pedagógica entre los profesores guías y uno, como estudiante en práctica, fue super nutritivo (...) (E5).

Asimismo, desde la perspectiva de algunos/as profesores/as guía, se identificó un proceso de trabajo cooperativo que fue altamente valorado:

(...) la verdad es que fue una experiencia super gratificante saber que estás sobre la marcha aprendiendo, pero estás aprendiendo con otras, o con otros, entonces la verdad es que fue súper gratificante poder ir solucionando, en conjunto en este caso, ir solucionando las dificultades que se nos iban presentando, las dudas que se nos iban presentando. La verdad es que éramos varias cabezas pensantes entonces, en el fondo, teníamos varias perspectivas de la situación, o de las situaciones en las que estábamos, entonces, por tanto, fue súper gratificante poder acompañarlas, y también me sentí muy acompañada por ellas la verdad (P1).

En síntesis, es posible señalar que, frente a la formación práctica en emergencia educativa y en modalidad remota, se requiere generar e implementar apoyos distintos a los habituales por parte de las instituciones formativas. Así, se deben contemplar aspectos tales como la atención a la salud mental, las condiciones materiales y habitacionales con que cuentan los/as estudiantes, fortalecer los procesos de retroalimentación y acompañamiento por parte de los/as profesores/as tutores de la universidad y profesores/as guía de los centros educativos.

6.2. CREENCIAS Y PERCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA PROFESIONAL REMOTA

Como se ha mencionado, diversos estudios sobre la formación práctica de profesores/as señalan que la reflexión es un aspecto relevante (Schön, 1998; Tardif y Moscoso, 2018). En esa misma línea, se ha evidenciado que las creencias y percepciones, que muestran los/as estudiantes de pedagogía al momento de iniciar su práctica profesional, condicionan su predisposición a esta etapa de su formación (Garvis, 2009; Kowalchuk, 2000; Luehrman, 2002). En coherencia con estos planteamientos, en este estudio surgieron relatos en torno a las aprensiones de los/as docentes en formación, al momento de enfrentarse al escenario de emergencia, especialmente, respecto a la implicancia de realizar una práctica profesional virtual. En un segundo nivel, los relatos profundizan en las adecuaciones y propuestas realizadas en un contexto de incertidumbre. Finalmente, los hallazgos muestran de qué manera las aprensiones iniciales fueron cambiando y, con esto, las percepciones que se tenía sobre la práctica profesional remota en emergencia.

6.2.1. Aprensiones y desafíos de la formación práctica en modalidad remota

Los/as profesores/as en formación comentaron que su realidad de práctica fue muy distinta a lo imaginado. Durante los primeros meses, los/as participantes mencionaron haberse encontrado con un sistema educativo que no estaba preparado para esta emergencia, tanto desde la universidad como en los colegios. Se experimentó una sensación de incertidumbre por lo que ocurría en sus prácticas, en el país y el mundo:

(...) hubo una incertidumbre constante, yo varias veces le pregunté al profesor guía: “profesor yo vi en las noticias tal cosa ¿es así o no?”, Y el profesor me decía “no, estamos viendo qué es lo que va a pasar, depende del Ministerio.” Yo creo que eso más que nada sembró incertidumbre (...) (E5).

Las aprensiones respecto a la práctica online, según expresaron varios/as profesores/as en formación, estaban asociadas a un cuestionamiento sobre la calidad de su formación docente en modalidad remota. Una de las preocupaciones que presentaban al inicio, cuando comenzaron la práctica virtual, era si esta modalidad iba a ser considerada y reconocida como una práctica válida:

(...) varios de nosotros teníamos como la duda de que si realmente iba a contar esta práctica para nuestro futuro o que nos iban a mirar en menos [una vez egresados/as] por estar haciendo básicamente clases *online*, que no tenían el mismo peso que una clase presencial (EF8).

Otro temor manifestado por los/as entrevistados/as, tuvo que ver con la eventual falta de interacciones propias de la realidad escolar en modalidad presencial, tanto entre estudiantes, como entre estudiantes y profesores/as en formación, y estos últimos con sus respectivos profesores/as guías. Es por esta razón, que en un inicio los/as profesores/as en formación enfrentaron la práctica remota con una disposición crítica:

(...) cuando nos dijeron práctica virtual, nosotros lo primero que pensamos era que vamos a tener que hacer clases por Zoom. Como que no veíamos, por ejemplo, que nos metieran a colegios donde no tuviéramos ningún contacto con los estudiantes (...) (E4).

Asimismo, algunas docentes guía señalaron que la práctica remota, en comparación con la presencial, presentó algunas dificultades en las interacciones con los/as profesores/as en formación:

Creo que es más difícil que presencial, igual que con los alumnos de uno, finalmente, porque uno tiene que estar como teniendo reuniones con ellos más constantemente y conversando más para que se pueda comprender todo. Y yo creo que ahí depende mucho de la persona (P3).

Respecto a los desafíos de este tipo de práctica, mencionados por profesores/as guías y estudiantes en práctica, destaca la dificultad o imposibilidad de conocer el contexto y la comunidad escolar en que realizaron sus prácticas profesionales. Esto provocó que, muchas veces, no tuvieran acceso al equipo directivo, al resto de los/as docentes y, a veces incluso, a los/as estudiantes que tenían a su cargo, tal como indica uno/a de los/as profesores/as de un centro escolar:

Yo creo que [el/a profesor/a en formación] aprendió hartito a pesar de todo, en un contexto súper difícil. Imagínate, llegar a un lugar nuevo, que no conoces a nadie y no vas a conocer a nadie porque esa situación no se dio. Casi no conocía a los niños de cara, que es algo, creo, que es súper importante (P5).

De un modo similar, varios relatos de los/as profesores/as en formación aluden a la falta de contacto con la comunidad educativa: “(...) conocí parcialmente a la profesora de Biología y a una de las profesoras de PIE [Programa de Integración Escolar], pero a nadie más. (...) pasó con la mayoría de nosotros, de que nos recibió en realidad una profesora y no un colegio” (E4).

Otro de los desafíos mencionado en los relatos de docentes en práctica, fue que, pese a que el estudiantado se conectaba a la clase, no siempre estaban presentes. Esto les requirió desplegar estrategias pedagógicas para incentivar una participación activa:

Yo hacía hartas preguntas en la clase, entonces yo seleccionaba a los estudiantes, “ya: usted dígame qué entiende por esto”, entonces como que así también generé participación en clases y muchas veces también me di cuenta de que los estudiantes no estaban *pescando* nada porque no contestaban cuando les llamaba (E1).

Como se señala en los relatos de profesores/as en formación y profesores/as guía de los centros escolares, el proceso de formación práctica profesional online se inició con muchas aprensiones y una actitud cuestionadora, especialmente en relación a su pertinencia y validez en este contexto. Los temas de preocupación más recurrentes fueron cómo enfrentar los procesos de incertidumbre y la adaptación a los cambios. Del mismo modo, en los inicios de estas prácticas, fue frecuente la duda sobre la calidad de la formación que se estaba recibiendo.

6.2.2. Adecuaciones y propuestas en la incertidumbre

A pesar de la incertidumbre, al comenzar el año académico los/as profesores/as en formación estaban en conocimiento de que su práctica profesional se realizaría en modalidad virtual, aun cuando no había certeza de cómo se implementaría en cada institución. Luego, cada establecimiento educacional resolvió la puesta en marcha y funcionamiento de la docencia en modalidades diversas.

De esta manera, se reportaron tres modalidades de clase remota, utilizadas durante la práctica profesional (ver Tabla 1): la sincrónica (conectándose en tiempo real con sus estudiantes, mediante alguna plataforma), la asincrónica (preparando material para el aprendizaje y haciéndolo llegar a sus estudiantes en tiempo diferido, a través de diversas vías) y la mixta (utilizando una mezcla de las modalidades sincrónica y asincrónica).

Algunos/as participantes señalaron que sus prácticas profesionales fueron totalmente sincrónicas, otro grupo señaló que solo pudieron realizar clases en modalidad asincrónica, a través del uso de *Google Classroom* u otras plataformas y vías tales como correo electrónico o redes sociales. Otros/as profesores/as en formación pudieron hacer clases de manera mixta. Como se puede observar en la Tabla 1, de la totalidad de docentes en formación que realizaron su práctica profesional el 2020, el 60, 87% tuvo la oportunidad de interactuar con sus estudiantes en tiempo real (modalidades sincrónica y mixta), mientras el 39,13% de ellos experimentó su práctica con interacciones en tiempo diferido.

Tabla 1. Distribución de estudiantes por modalidad, plataformas y medios utilizados

Modalidad de clases	N° de profesores/as en formación	Porcentaje	Medios de comunicación y/o plataformas utilizadas para realizar clases
Sincrónica	4	17,39 %	Correo electrónico, <i>Google Meet</i> , <i>Google Classroom</i>
Asincrónica	9	39,13 %	Correo electrónico, <i>Google Drive</i> , <i>Google Classroom</i> , <i>pendrive</i> , <i>Moodle</i> , <i>Instagram</i> , <i>Youtube</i> , <i>Tiktok</i> , <i>Zoom</i>
Mixta	10	43,48 %	Correo electrónico, <i>WhatsApp</i> , <i>Google Meet</i> , <i>Google Classroom</i>
N° total	23	100 %	

Elaboración propia.

Las diversas modalidades para la docencia, su funcionamiento y puesta en marcha, hicieron que las experiencias prácticas fueran disímiles. Entre los factores determinantes en el desarrollo de la enseñanza online que se encuentra en los datos recogidos figuran: frecuencia de clases, modalidad (sincrónica, asincrónica o mixta), duración de la clase, recepción de la priorización curricular, características de los/as estudiantes, proyecto educativo, acceso a dispositivos electrónicos e internet, entre otros. Lo anterior se tradujo en una diversidad de maneras de realizar las prácticas virtuales, en parte, debido a los factores contextuales, lo que configuró dos escenarios principales: por una parte, uno/as

implementando regularmente clases sincrónicas; en tanto otros/as, únicamente llevando a cabo clases asincrónicas, con escasas posibilidades de interactuar con sus respectivos estudiantes.

Tanto profesores/as guía como docentes en formación manifestaron en sus relatos que estas disposiciones para enfrentar la pandemia les significaron tener que adaptarse a una situación totalmente nueva, de la que no tenían antecedentes ni experiencia. De esta manera, independientemente de la modalidad de enseñanza adoptada por su centro de práctica, todos/as los/as docentes en formación tuvieron que modificar los tiempos didácticos y las actividades de enseñanza. Esto implicó para ellos/as tener que resolver un conjunto de tensiones, que se convirtieron, a la vez, en oportunidades de crecimiento profesional, mediante la generación de una constante práctica reflexiva.

Por consiguiente, durante sus prácticas profesionales tuvieron que hacer adecuaciones en conjunto con sus profesores/as tutores/as (de la universidad) y profesores/as guía (de los contextos escolares). Asimismo, esta situación para algunos/as fue una oportunidad para reflexionar sobre las decisiones pedagógicas en general y la didáctica de las artes visuales en particular.

Ya una vez implementada [la práctica online], fue muy difícil pensar cómo podría resultar esto en clases sincrónicas, como que me hice los distintos escenarios. ¿Cómo resultó?, ¿cómo lo podría mejorar asincrónicamente? ¿cómo lo podría llevar a cabo sincrónicamente, o de forma presencial? (...) Entonces igual es como tener la consciencia de cómo se puede ir modificando para llegar al mismo resultado, pero de distintas formas (E4).

Otro factor que obligó a hacer adecuaciones fue la dificultad que tuvieron los/as estudiantes de los centros escolares para acceder a materiales, herramientas y espacios donde poder trabajar desde sus casas. Eso fue una limitante, pero también una oportunidad para pensar la docencia de las artes visuales de otra manera, considerando la disponibilidad de los lugares que habitaban los/as estudiantes:

Lo ideal hubiese sido poder realizar un mural en el espacio escolar, o hacer en una superficie más grande, pero como no se podía pedir eso por los materiales, porque sabemos que era más complicado que los estudiantes salieran a comprar, se tomaron decisiones sobre los materiales en que ellos pudieran reciclar trabajos anteriores o que usaran materiales insólitos (...) (EF8).

Por su parte, los/as docentes guías relevaron un conjunto de adecuaciones y aprendizajes profesionales que lograron los/as profesores en formación durante esta práctica profesional. Los aspectos más mencionados fueron: la adecuación al nuevo tiempo de clase, la síntesis de los contenidos, las adecuaciones de los recursos para el aprendizaje y las evaluaciones. Estas capacidades les permitieron identificar los aspectos nucleares de la enseñanza y focalizarse más, como señalan algunas de las profesoras entrevistadas:

(...) yo creo que también precisaron el tiempo; el tiempo que tenían que durar las clases que eran más cortas, más precisas, que eran muy sintéticas, entonces yo creo que aprendieron en definitiva a manejar tiempos, elementos didácticos, elementos de evaluación (P1).

Yo creo que aprendió a sintetizar. Llegó pensando en una clase de cuarenta y cinco, noventa minutos, y se fue armando una clase con la misma cantidad de contenido para ese tiempo, pero de treinta minutos. Yo creo que aprendió a condensar, a sintetizar, a no alargarse más de lo necesario (P4).

Sin embargo, hacer adecuaciones tanto de los tiempos asignados a las unidades didácticas como a cada clase, se constituyó en una de las modificaciones más demandantes del proceso para algunos/as profesores/as en práctica. Esta situación representó una tensión, pues no estaban preparadas/os y se tuvieron que ir adaptando en el transcurso de la implementación:

Yo tuve hartos problemas con la gestión del tiempo (...), que eran cuarenta minutos en Zoom, entonces yo tenía que explicar en un tiempo reducido y el resto del tiempo los estudiantes tenían que alcanzar a terminar las actividades en esos cuarenta minutos. Y eso me costó bastante, planificar la unidad didáctica para que pudieran, en treinta minutos, alcanzar a hacer todo clase a clase (...) (EF7).

Entre las oportunidades que le entregó la práctica profesional a distancia, los/as profesores/as en formación reportaron haber aprendido a usar nuevas metodologías: “(...) esto no pensé que iba a pasar, pero aprendí a usar nuevos métodos. No solo el PowerPoint clásico con escrito, sino cómo agregar más imágenes, usar video, usar otras plataformas, investigar (E2)”. Asimismo, la práctica online les permitió aprender sobre el manejo de herramientas virtuales y digitales con fines pedagógicos:

(...) la experiencia de virtualización también me permitió generar un aula dentro de una pantalla, o sea, eso igual es un desafío tremendo y creo que ahí sí he visto mi desarrollo profesional porque (...) he hecho clases en el colegio de manera virtual, también he dado talleres a partir de las plataformas de *Zoom*, entonces me permitió desarrollar mis capacidades como la relación con la tecnología (...), el uso de distintos programas y recursos tecnológicos que me permitieran a mí crear este diseño e implementación de esta unidad pedagógica (E1).

Esta nueva situación que enfrentaron los/as profesores/as en formación, independientemente de las modalidades de enseñanza adoptadas por los centros escolares, supuso que tuvieron que hacer adaptaciones didácticas, tales como la organización de la clase, las metodologías, las actividades, los recursos utilizados, los tiempos y la retroalimentación de los/as estudiantes, entre otros. Esto les significó tener que desplegar una serie de aprendizajes profesionales, que no estaban previamente intencionados desde la universidad, pero que resultaron vitales en su proceso formativo.

6.2.3. Cambios de percepción sobre la práctica profesional en emergencia

La emergencia educativa producida por la pandemia requirió respuestas inmediatas, que no estaban contempladas en la propuesta de formación docente de la universidad. Este cambio de escenario implicó la toma de decisiones y su comunicación de manera rápida. Como consecuencia, los/as estudiantes en práctica demostraron gran resistencia inicial y desconfianza por la calidad de la formación que iban a recibir.

De esta manera, a medida que los y las profesores/as en formación avanzaron en sus procesos, transitaron desde la resistencia y las aprensiones de experimentar una práctica profesional en modalidad remota, hacia una visión más positiva de esta experiencia:

En un inicio me surgieron muchas dudas de cómo iba a ser. Estaba muy insegura, de hecho, como que no me gustaba mucho la idea de que fuera una práctica *online*, pero yo tuve suerte, siento que tuve muchas clases sincrónicas (...) entonces mi idea de la distancia que iba a haber entre los estudiantes y con mi docente (...) fue todo lo contrario (E2).

Es decir, se concibió la experiencia formativa en modalidad virtual como un proceso válido, en el que las aprensiones iniciales se fueron modificando y los/as estudiantes en práctica lograron aprendizajes significativos, tanto en el ámbito profesional como didáctico. En esta misma línea, los/as profesores/as guía señalaron que esta experiencia implicó un aprendizaje desafiante, pero enriquecedor:

Yo creo que de todas maneras les va a servir (...) Yo creo que esta es una nueva manera de aprender que se va a ir instalando lentamente, o sea, ya hay espacios universitarios donde es todo efectivamente *online* (...), pero yo creo que va a ser un aprendizaje del uso de nuevas tecnologías, el aprendizaje de las formas de participación (P1).

Del mismo modo, según algunos relatos, esta parece haber sido una instancia en que las condiciones de la formación práctica se mezclaron con aprendizajes vitales:

O sea, yo creo que hay experiencias super valiosas que tienen que ver con enfrentarse a un contexto de crisis, y para cualquier profesional, enfrentarse a lo más extremo puede ser el mayor aprendizaje también. O sea, nos enfrentamos a una situación no solo nacional, sino que, a nivel mundial, en donde todo, desde el trabajo, el comercio, todo a nivel social se paralizó, entonces yo creo que el aprendizaje es un aprendizaje más bien de vida (P1).

De esta manera, se pudo evidenciar en los relatos, tanto de los/as profesores/as en formación como de los/as docentes guías de los centros de práctica que, en conjunto, vivieron procesos reflexivos y de adaptación importantes para poder resolver la emergencia desde un punto de vista pedagógico. Lo anterior, les permitió transitar desde una mirada inicial negativa sobre el proceso que estaban por vivir, hacia una valoración positiva de la experiencia, que les permitió fortalecer su formación y construir un sentido profesional, al mismo tiempo que adquirieron un aprendizaje vital.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio se propuso analizar la formación práctica profesional otorgada en tiempos de crisis sanitaria en una carrera de pedagogía en Artes Visuales. Con ese fin, se examinaron las creencias y percepciones sobre “volverse profesor/a” en un contexto de emergencia educativa. De esta manera, se analizaron tanto las debilidades y tensiones, como las fortalezas y oportunidades experimentadas por una cohorte de estudiantes en su etapa de

práctica profesional y profesores/as guías de los centros de práctica durante la pandemia. De manera inductiva, emergieron los siguientes ámbitos durante el proceso de análisis: a) modalidades de apoyo institucional; b) creencias y percepciones sobre la práctica profesional remota (aprensiones y desafíos de la formación práctica en modalidad remota; adecuaciones y propuestas en la incertidumbre; y c) cambios de percepción sobre la práctica profesional en emergencia.

Respecto a las modalidades de apoyo institucional, los relatos indican situaciones diversas en el acompañamiento otorgado por la universidad y por los centros de práctica. Sobre la universidad, se valoró la posibilidad de realizar la práctica profesional durante todo el año y el otorgamiento de insumos y recursos materiales que apoyaran la formación *online*, aun cuando se consideró que esto último no fue suficiente. Además, surge una necesidad mayor de atención del bienestar emocional y la salud mental, aspecto que se consideró deficitario. Respecto al centro de práctica, a raíz de la ausencia del espacio y la comunidad escolar, el foco de los relatos se centró en la relación con los/as docentes guía. Se valoró, por parte de todos/as los/as participantes, la comunicación y el trabajo colaborativo que existió entre las partes, para sacar adelante los procesos pedagógicos, aun cuando estos no fueron homogéneos en oportunidades de interacción y, en algunos casos, se señaló que faltaron más momentos de retroalimentación por parte de los/as tutores/as.

En relación a las creencias y percepciones sobre la práctica profesional remota, los relatos apuntan, como se mencionó anteriormente, a tres temáticas específicas: respecto a las aprensiones y desafíos de la formación práctica en modalidad remota, se cuestionó la calidad de la formación docente que se podría recibir y se manifestaron aprensiones sobre la falta de interacciones pedagógicas con la comunidad escolar que implicaría una práctica *online*. Asimismo, se experimentó una alta percepción de incertidumbre por parte de los/as profesores/as en formación y, como consecuencia, una reticencia inicial hacia un sistema educativo que consideraban que no estar preparado para enfrentar una emergencia de tal magnitud.

Aun así, la emergencia educativa permitió abordar el proceso de formación práctico profesional de otra manera, a partir de un espacio conectado telemáticamente, donde, contrario a las creencias previas de los/as estudiantes (Usher & Pajares, 2008), si fue posible desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje desafiantes (Delfino, 2020). Asimismo, se pudieron desarrollar aprendizajes intensivos durante el período de la práctica (Wei et al., 2009). No obstante, se presentaron algunas intermitencias temporales en la regularidad de las clases y diversas condiciones de interacción e involucramiento con las distintas comunidades educativas, lo que no siempre resultó satisfactorio.

La segunda temática que surge en los relatos, referida a las adecuaciones y propuestas en la incertidumbre, está fuertemente ligada a las tres modalidades de clase remota utilizadas durante la práctica profesional (ver Tabla 1). Cada una de estas requirió adaptaciones didácticas específicas que se fueron implementando en el proceso y acordando entre el/la tutor/a de la universidad, el/la profesor/a guía y el/la estudiante en formación, lo que supuso una tensión importante para todos/as los/as participantes consultados. Aun así, esto permitió integrar el saber y el hacer, el pensamiento y la acción a partir de los múltiples desafíos inesperados que emergieron durante la formación práctica remota, de modo análogo a los requerimientos que señala Alliaud (2015) en el contexto de la práctica presencial. En este sentido, la reflexión sobre el ejercicio práctico (Schön, 1998) jugó un rol clave para comprender y dar sentido al proceso que se estaba viviendo, de manera personal y también colectiva, lo que permite entender el aprendizaje profesional como un complejo entramado

individual y social (Tardif & Moscoso, 2018). Desde la perspectiva de los/as profesores/as guía, los/as docentes en formación alcanzaron variados aprendizajes durante la práctica profesional *online*, los que, además se mezclaron nítidamente con aprendizajes para la vida. Visto así, la emergencia educativa posibilita repensar y resignificar los modelos y creencias acerca de la formación docente y revisar los supuestos formativos acerca de cómo se enseña a enseñar (Alliaud, 2015).

Respecto a la tercera temática, en torno a los cambios de percepción sobre la práctica profesional en emergencia, estos se produjeron a medida que se avanzaba en la modalidad formativa remota. De este modo, la percepción de los/as profesores/as en formación transitó desde el cuestionamiento, la resistencia y aprensiones hacia una valoración de las oportunidades de realizar la práctica. Este proceso favoreció, en la mayoría de los casos, que el trabajo pedagógico se estableciera en base a una permanente colaboración y reflexión al interior de la tríada profesor/a guía, profesor/a en formación y profesor/a tutor/a.

Pese a que algunos estudios recientes (Tejedor et al., 2020) indican que hubo una rápida adaptación de la presencialidad a la presencialidad virtual durante la pandemia, es importante mencionar que todavía desconocemos la real efectividad de las prácticas profesionales en formato remoto, por lo que es recomendable que futuros estudios puedan indagar acerca de cómo potenciar aprendizajes profundos que preparen para eventuales contextos de emergencia (Darling-Hammond & Hayler, 2020). Por otra parte, un aspecto que se evidencia en este estudio, y en concordancia con lo señalado por Monasterio y Briceño (2020), es la necesidad de asegurar tanto las condiciones materiales como el bienestar emocional de los/as profesores/as en formación durante la transición a la modalidad remota en emergencia.

Finalmente, la experiencia vivida durante tres semestres académicos de formación práctica online plantea aprendizajes y desafíos para las instituciones formativas de profesores/as. Cuando existen las condiciones adecuadas para los distintos actores del proceso educativo, y se puede entregar una respuesta rápida y flexible, la formación online es una vía posible para abordar la formación de profesores/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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*, 1, 319-349. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.12704>
- Canales, M. (2013). El diseño de estudios ideográficos. En M. Canales (coord.), *Investigación social. Lenguajes del diseño* (pp. 191 – 206). Santiago de Chile: LOM.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas - CPEIP (05 de octubre de 2023a). Experiencia e innovaciones en Formación Inicial de Docentes. Recuperado 5 de octubre de 2023. <https://cpeip.cl/experiencias-innovaciones-fid/>
- _____. (05 de octubre de 2023b). Seminario de Formación Inicial Docente del CPEIP busca relevar experiencias de aprendizaje en tiempos de pandemia. Recuperado 5 de octubre de 2023. <https://www.cpeip.cl/seminario-de-formacion-inicial-docente-del-cpeip-busca-relevar-experiencias-de-aprendizaje-en-tiempos-de-pandemia/>
- Danyluk, P., Burns, A., Hill, L. S., & Crawford, K. (Eds.). (2022). *Crisis and opportunity: How Canadian Bachelor of Education programs responded to the pandemic*. Canadian Association for Teacher Education: A polygraph series (Vol. 11) [eBook]. DOI: <https://doi.org/h26c>

- Danyluk, P. (2022). Perspectives of Faculty and Preservice Teacher During the Transition to Online Learning. En P. Danyluk, A. Burns, L. S. Hill & K. Crawford, K. (Eds.), *Crisis and opportunity: How Canadian Bachelor of Education programs responded to the pandemic. Canadian research in teacher education: A polygraph series (Vol. 11)* [eBook]. DOI: <https://doi.org/h26c>
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. DOI: <https://doi.org/10.1080/002619768.2020.1816961>
- Delfino, V. (2020). La práctica formadora. Reflexiones en tiempos de pandemia. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 8, 100-107. <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/864>
- Donham, C., Barron, H. A., Alkhoury, J. S., Changaran Kumarath, M., Alejandro, W., Menke, E., & Kranzfelder, P. (2022). I will teach you here or there, I will try to teach you anywhere: Perceived supports and barriers for emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 1-24. DOI: 10.1186/s40594-022-00335-1
- Donlon, E., McDonald, E., Fitzsimons, S., & Sexton, P. (2020). Being and Belonging: Student-Teachers' Contextual Engagement in Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(6), 95-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n6.6>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI - DGES*, Volumen 6(10), 11-25.
- Latorre, M., Vergara, C., Morales, M. A., Orbeta, A., Escobar, C., & Quiroga, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad en la Educación*, (53), 182-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.791>
- Garvis, S. (2009). Improving the Teaching of the Arts: Pre-Service Teacher Self-Efficacy towards Arts Education. *Online Submission*, 6(12), 23-28. <https://eric.ed.gov/?id=ED511176>
- Grauer, K. (1998). Beliefs of preservice teachers toward art education. *Studies in Art Education*, 39(4), 350-370. <https://doi.org/10.2307/1320239>
- Hudson, P., & Hudson, S. (2007). Examining Preservice Teachers' Preparedness for Teaching Art. *International Journal of Education & the Arts*, 8(5), 1-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ801210>
- Kitchen, J., & Petrarca, D. (2016). Approaches to teacher education. *International Handbook of Teacher Education: Volume 1*, 137-186. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-0366-0_4
- Kowalchuk, E. A. (2000). In their own words: What student art teachers say they learn and need. *Art Education*, 53(3), 18-23.
- Luehrman, M. (2002). Art experiences and attitude toward art education: A descriptive study of Missouri public school principals. *Studies in Art Education*, 43(3), 197-218. DOI: <https://doi.org/10.1080/00393541.2002.11651719>
- Ministerio de Educación - MINEDUC (2020). Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14477>
- Monasterio, D. y Briceño, M. (2020). Educación mediada por las Tecnologías: Un desafío ante la coyuntura del Covid-19. *Observador del Conocimiento*, 5(1), 136-148.
- Naah, A. M. (2020). Pre-service teachers' perception of online teaching and learning during the COVID-19 era. *International Journal of Scientific Research and Management*, 8(10), 1649-1662. DOI: <http://doi.org/10.18535/ijstrm/v8i10.e101>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328. DOI: 10.1080/0022027870190403
- Orbeta-Green, A., Doren-Tello, M., y Sanhueza-Vega, C. (2023). Artistic pedagogies in an emergency: Perspectives from nine visual arts teachers in the north, centre and south of Chile. *International Journal of Education Through Art*, 19(3), 381-96. https://doi.org/10.1386/eta_00141_1

- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher education*, 55(1), 55-69. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487103260072>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. DOI: 10.3102/00346543062003307
- Pineda-Rodríguez, Y. L. y Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. *Praxis*, 14(2), 265-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M., y Moscoso, J. N. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de pesquisa*, 48, 388-411. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Vallejos, R. M., & Palma M. (2022). Prácticas profesionales de futuros profesores en la crisis sanitaria COVID-19: aprendizajes y experiencias desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía y de profesores mentores del sistema escolar. *REXE22* (48), 345-357. DOI: <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.020>
- Varela, D. G., & Desiderio, M. F. (2021). Perceptions of COVID-19 pandemic impact on the student teaching experience. *Research in Higher Education Journal*, 39, 1-12. <https://www.aabri.com/manuscripts/203267.pdf>
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX. National Staff Development Council.

