



UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION

Análisis de incidentes críticos en aulas virtuales dentro del contexto COVID-19: una mirada a las experiencias de estudiantes de pedagogía en inglés durante su práctica profesional en la región de Biobío.

Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación.

Integrantes:

Valerie Beytía Hormazábal

Fernando Fritz Muñoz

Carla Gayoso Manríquez

Katterine González Venegas

Fernanda Morales Sanhueza

Profesor Guía:

Dr. Juan Molina Farfán

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto se lo dedico totalmente a mi pequeña hija Isabella, todo lo que hago es por ella, por mí y por nuestro futuro. Además, quiero agradecer a mi amada madre, quien ha sido un apoyo fundamental para mi carrera, dándome siempre palabras de aliento cuando lo necesité y motivándome para cerrar este capítulo de mi vida. También una mención importantísima para el hombre que decidió ser mi papá hace 16 años y que me ha brindado todo lo necesario para llegar hasta aquí. Por otro lado, quiero agradecer a mi amado compañero de vida y padre de mi hija por su apoyo incondicional en los últimos 5 años de mi vida ya que, sin él este proceso hubiese sido definitivamente más difícil. Asimismo, no puedo evitar mencionar a mis hermanos, quienes siempre han estado a mi lado y con quienes siempre nos apoyamos en todo lo necesario para poder cumplir nuestras metas. Igualmente agradecer a la familia que me acogió como hija menor desde que era muy pequeña, gracias a ellos también soy lo que soy y siempre me motivaron a estudiar y terminar mi carrera. Finalmente, agradecerles a mis compañeros de tesis, especialmente a una de mis mejores amigas Fernanda y a mis compañeros y amigos Fernando y Katterine, por ayudarme a dar por finalizada esta importante etapa de nuestras vidas y por la perseverancia que finalmente triunfó y que hizo que termináramos este hermoso proyecto.

Valerie Beytía Hormazábal.

En primer lugar, agradezco todo el apoyo brindado por Marcia Sáez Sáez durante los últimos cinco años. También, debo agradecer a mi padre por pagar mis estudios todos estos años y que siempre supo decir lo correcto en el momento indicado, así como también agradezco a mi madre por siempre escucharme cuando necesitase descargarme. Finalmente queda agradecer la paciencia y comprensión de nuestro profesor guía durante todo este proceso.

Fernando Fritz Muñoz

Durante todo el proceso de crear, analizar y fortalecer esta investigación me gustaría agradecer a mi mamá que siempre estuvo para mí cuando la necesité. El camino para poder entregar esta gran carrera no hubiese podido ser posible sin el apoyo y respaldo que siempre me entregó. Agradezco también a la paciencia y trabajo en equipo que tuvimos con mis compañeros de tesis. Muchas gracias por sacar adelante este proyecto que doy por hecho nos marcará para poder ser mejores pedagogos en nuestras vidas.

Carla Gayoso Manriquez

Este trabajo lo he hecho por y para mi hija, pensando en ella siempre. También sobre todo para mi madre, que siempre me ha dado todo lo que puede, en ayuda de mi abuela que me crió. Agradecer a mis compañeros, que durante el proceso aprendimos a querernos y odiarnos, a conocernos, pero también a trabajar en equipo. Nos apoyamos en cada momento, pudimos resolver conflictos y logramos trabajar desde la distancia. Espero podamos finalmente celebrar el término de este proceso y deseo de corazón que todos logren sus sueños. Gracias por ayudarme a llegar hasta aquí. Lo más importante, agradecerme a mí, a mi fuerza y esfuerzo durante todos estos años. A todo lo que fui capaz de lograr. A quien fui en algún momento, llena de sueños, a quien fui durante el proceso, y a quien espero ser en un futuro.

Katterine González Venegas

Comenzando, me gustaría agradecer a mi Familia Morales Correa. A mi papá Fernando, por ser un ejemplo profesional y estar ahí cuando más lo necesité. A mi abuela Erika por su techo, exquisita comida, corazón y resiliencia. A mi abuelo Manuel por apoyarme y alentarme. En último lugar, un especial agradecimiento a Benjamín, Antonia y Gaspar, por ser el motor que necesitaba en mi vida, por siempre brindarme alegría, calor de familia y celebrar mis pequeños pasos, cada uno de estos es para motivarlos a ustedes a dar unos más grandes que yo, los amo.

Continuando, es turno de agradecer a toda mi Familia Sanhueza Olivares. A mis tíos Jacqueline, Sergio, Marco y Paola por estar ahí, por ser ahora mis 4 fantásticos y un ejemplo más de resiliencia. También agradecer a mis primos, en especial a Alejandra una guía en la elaboración de esta tesis y en mi vida. Finalmente, quiero agradecer a quienes no están aquí, pero de alguna u otra forma me iluminan con su legado y memoria. A mis abuelos maternos, en especial a mi abuelo Sergio, quien en vida siempre me alentó a estudiar y ser profesional, sus relatos sobre él y mi abuela Irma fueron un ejemplo de fortaleza y resiliencia que atesoro en mi corazón profundamente. En último lugar y más importante, agradezco infinitamente a mi madre Marisol, quien en su joven vida dio todo por mí, me alentó a perseguir mis sueños por más grandes y criticados que fuesen, quien me ha guiado con su luz, su sabiduría, quien alcanzó a educar con el corazón lo cual me inspiró en mis momentos más difíciles. Te amo mamá, esto es por nosotras y lo prometido lo logré.

Aparte, quisiera mencionar a mis familiares escogidos, a Paula por ser una guía y una ayuda en la vida. A la familia Gajardo Silva, por tanto cariño genuino. A Karen, quien con su cariño me incluyó como una más de su familia. Agradecer a esos amigos que estuvieron ahí. A Javiera por su legado de responsabilidad y bondad. Finalmente, a mi profesor y mis compañeros de tesis, sin ellos esto no hubiese sido posible, en especial a Valerie con quien crecí, y con su familia ha sido un apoyo fundamental en mi vida personal y universitaria

Concluyendo, estas personas han sido fundamentales y es por esto que las menciono en lo que significa para mí el cierre de una gran etapa, es mi manera de reconocer que alrededor de esta educadora hay personas que han estado ahí expresando sus diversas formas de apoyo y amor hacia mí, es por esto que les repito una vez más muchas gracias por todo.

Fernanda Morales Sanhueza

Índice

| | |
|---|-----------|
| Agradecimientos..... | 2 |
| Capítulo I: Planteamiento del problema..... | 6 |
| 1.1 Justificación..... | 7 |
| 1.2 Planteamiento del problema..... | 8 |
| 1.3 Pregunta de investigación..... | 9 |
| 1.4 Objetivo de investigación..... | 10 |
| 1.4.1 Objetivo General..... | 10 |
| 1.4.2 Objetivos Específicos..... | 10 |
| Capítulo II: Marco Teórico..... | 10 |
| 2.1 Enseñanza del inglés en Chile..... | 11 |
| 2.2 Diagnósticos de inglés..... | 12 |
| 2.3 Brecha entre educación pública y privada..... | 13 |
| 2.4 Enseñanza presencial y virtual..... | 14 |
| 2.5 Disrupción y recursos tecnológicos como medio para la realización de clases..... | 15 |
| 2.6 Cambios en la modalidad de educación..... | 16 |
| 2.7 Modalidad de prácticas pedagógicas | 17 |
| 2.8 Incidentes críticos..... | 18 |
| Capítulo III: Marco Metodológico..... | 19 |
| 3.1 Paradigma de la investigación..... | 20 |
| 3.2 Diseño de investigación..... | 21 |
| 3.3 Contexto del estudio..... | 22 |
| 3.4 Muestreo..... | 22 |
| 3.5 Técnica de recolección de datos | 22 |
| 3.5.1 Cuestionario..... | 22 |
| 3.5.1.1 Consentimiento informado..... | 23 |
| 3.5.1.2 Datos Sociodemográficos..... | 23 |
| 3.5.1.3 Pauta TAIC-AV..... | 23 |
| 3.5.2 Grupos focales | 23 |

| | |
|--|----|
| 3.6 Análisis de datos..... | 24 |
| 3.6.1 Categorías apriorísticas y emergentes..... | 25 |
| 3.6.2 Triangulación metodológica de los datos..... | 26 |
| Capítulo IV: Análisis de Datos..... | 27 |
| 4. Análisis de datos generales..... | 28 |
| 4.1 Datos Sociodemográficos..... | 28 |
| 4.1.1 Contexto educacional | 28 |
| 4.1.2 Clases..... | 28 |
| 4.1.3 Experiencia..... | 29 |
| 4.2 Resultados TAIC-AV..... | 30 |
| 4.2.1 Presentación del caso..... | 30 |
| 4.2.2 Emociones despertadas..... | 31 |
| 4.2.3 Actuación profesional..... | 32 |
| 4.2.4 Resultado de la actuación..... | 32 |
| 4.2.5 Dilema..... | 32 |
| 4.2.6 Enseñanza del caso..... | 33 |
| 4.3 Respuestas de Grupos focales | 34 |
| 4.4 Categorización de datos..... | 39 |
| 4.4.1 Categorías Apriorísticas..... | 39 |
| 4.4.2 Categorías Emergentes..... | 40 |
| Capítulo V: Conclusiones | 41 |
| 5.1 Discusión..... | 42 |
| 5.2 Conclusión..... | 44 |
| 5.3 Limitaciones de la Investigación..... | 45 |
| 5.4 Proyecciones de la Investigación..... | 46 |
| Bibliografías..... | 48 |
| Anexos..... | 52 |

Capítulo 1:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Justificación

Durante el desarrollo de una clase pueden ocurrir muchos eventos inesperados, los cuales en su mayoría suceden por causas internas o externas. Muchas de estas situaciones podrían ser previstas y evitadas por quien se encuentra a cargo. Sin embargo, hay algunas que se salen del control de éste, y como resultado afectan directamente al docente. Estas situaciones se conocen en diversos ámbitos, específicamente en el pedagógico, como *incidentes críticos* (IC). En profundidad, Bilbao y Monereo (2011) explican que “un IC, por su imprevisión y su efecto estresante, demanda una respuesta improvisada, casi siempre reactiva”. En el ámbito pedagógico, gran parte de la información que existe respecto a IC se aplica a la modalidad presencial de las aulas de clases.

Debido a los cambios inesperados que han surgido en el ámbito educativo en el año 2020 producto del COVID-19, las situaciones e inconvenientes que enfrentan los docentes en el aula ya no se dan de manera presencial dado que el contexto ha sido modificado y todo se ha cambiado a modalidad online. Esto nos lleva a las siguientes interrogantes: ¿De qué manera se enfrentan los incidentes críticos en el nuevo contexto del aula virtual? y ¿Cómo afecta a los estudiantes en su práctica profesional? Por consiguiente, la investigación se centra en analizar diversos IC que se han dado dentro del contexto de aula virtual debido a la emergencia sanitaria en la que se encuentra el país. La investigación tiene una perspectiva desde la mirada de docentes en formación que estén cursando sus prácticas profesionales con el fin de exponer la realidad de los IC que se viven dentro del aula virtual de la manera más cercana y fidedigna posible, ya que a pesar de pertenecer a una generación que ha estado sumergida en los avances tecnológicos del siglo XXI, no han sido preparados mentalmente para enfrentar de manera rápida y eficaz el cambio de contexto que ha afectado al sistema educativo.

1.2 Planteamiento del problema

El año académico del 2020 comenzó con muchos desafíos que se fueron resolviendo a medida que se iba desarrollando el año. Esto fue debido a la crítica situación que dejó la llegada del COVID-19 a Chile, dando cuenta de lo frágil que es el sistema educativo cuando no se puede tener clases presenciales (Pacardo, 2020). Al declararse emergencia sanitaria a nivel nacional, todos los establecimientos educacionales se vieron obligados a cambiar su modalidad presencial y buscar la manera de adaptarse a las nuevas circunstancias para el año escolar. El contexto de aprendizaje en el que nos ha situado el COVID-19 conllevó a realizar clases de forma virtual, donde frecuentemente nos podemos encontrar con varios problemas, entre los más comunes problemas de conexión a internet o falta de herramientas tecnológicas para acceder a los recursos educativos.

En un reciente análisis referente a educación en tiempos de pandemia Mundaca (2020) menciona las aulas virtuales de Chile catalogándolas como “clases remotas de emergencia” en lugar de referirse a ellas como educación online como tal. Esto es debido a que en el país son pocas las plataformas que se dedican a la educación virtual, por ende, se tuvo que tomar el ejemplo de otros países para poder lograr un modelo nuevo y adaptarse a la circunstancia de emergencia sanitaria que vivía la nación.

En Chile se pueden encontrar familias pertenecientes a diferentes niveles socioeconómicos, lo que trae como consecuencia que exista cierta segregación en cuanto al acceso a educación y a las herramientas que se requiere. Por un lado, se puede encontrar a más de algún estudiante sin computador, celular o tablet para acceder a clases, mientras que por otro lado se puede encontrar por lo menos un artefacto tecnológico por alumno, facilitando el acceso a las clases virtuales. Esto se vio reflejado en el análisis del Estudio UC donde se exhibe que el 82,9% del quintil más adinerado posee un PC, mientras que en la población más pobre sólo un 44,4% tiene uno. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020). Las autoridades vieron el problema que se les acercaba; por ende, se implementaron diferentes herramientas. “Parte de las medidas implementadas ha sido la entrega de chips con acceso a internet, herramientas como tablets, así como también computadores provenientes de laboratorios de la Universidad.” (Mundaca, 2020).

Tomando el punto de vista de docentes de la nueva modalidad, ésta representa un salto profundo dentro del internet al tener que aprender a utilizar nuevas plataformas, programas y aplicaciones, viéndose sobrepasados por el trabajo extra, por el uso de sus propias instalaciones y planes de internet. Como mencionan en conjunto Dos Santos Santiago Ribeiro et al. (2020) “Las diversas adaptaciones para el teletrabajo en el contexto de los profesionales de la educación pueden promover el sufrimiento emocional” (p.3), al estar los docentes bajo condiciones cambiantes y desafiantes se ve afectada su salud mental por la sobrecarga académica. Al encontrarse los profesores y los alumnos realizando y atendiendo las clases desde sus hogares, el ambiente en el cual están no es de un entorno educativo por lo que aumenta en gran cantidad la desconcentración y la pérdida de información. Por esta razón buscaremos clasificar cuáles son los incidentes críticos más frecuentes que se dan dentro del aula virtual.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los incidentes críticos más frecuentes que enfrentan los estudiantes en práctica profesional (EPP) en el contexto educacional virtual de emergencia sanitaria?

1.4 Objetivos de la investigación

Esta investigación va dirigida a quienes están comenzando sus primeras experiencias con la docencia, y todo lo que conlleva. Es importante tener en cuenta que no todas las clases se van a desarrollar tal cual se encuentra contemplado en la planificación, lo cual genera problemas en la sala de clases y también en el contexto virtual actual; por consecuencia, el aprender a cómo resolverlos es uno de los mejores conocimientos que los docentes en práctica pueden obtener. Para que los practicantes sean capaces de analizar los incidentes críticos experimentados, se adaptará una técnica de análisis de incidentes críticos al contexto virtual.

1.4.1 Objetivo general:

Analizar incidentes críticos en el contexto de educación a distancia experimentados por estudiantes de pedagogía en inglés dentro de sus prácticas profesionales a través del modelo adaptado de Técnica de Análisis de Incidentes Críticos (TAIC) durante la emergencia sanitaria COVID-19.

1.4.2 Objetivos específicos:

- 1.- Identificar los IC que ocurren dentro del contexto educacional virtual de emergencia sanitaria con estudiantes en práctica profesional (EPP) de una Universidad Chilena de la región del Bío-Bío.
- 2.- Categorizar los IC más frecuentes que enfrentan los estudiantes en práctica profesional.

Capítulo 2:

MARCO TEÓRICO

2.1 Enseñanza del inglés en Chile.

Históricamente en Chile se implementó la enseñanza obligatoria de una segunda lengua en el año 1980. En primer lugar, es de total importancia mencionar que las disposiciones reglamentarias del sistema educativo chileno en ese entonces apuntaban a la obligatoriedad de dos idiomas extranjeros en 7° y 8° grado de enseñanza básica, generalmente inglés, más un segundo idioma (francés o alemán). Más tarde, en 1999 se propuso un solo idioma obligatorio desde 5° Básico a 1° Medio, concentrando así los esfuerzos educativos e institucionales en una única dirección y, de paso, aumentando el tiempo de exposición a una lengua extranjera. (Espinoza, 2014).

Como menciona Yilorm (2016) la inmersión de la sociedad chilena en el mundo globalizado ha impuesto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa la exigencia de alcanzar la competencia comunicativa de los estudiantes chilenos en dicho idioma. Se considera que el manejar de buena manera el idioma inglés, da relevancia en los procesos de formación general en las instituciones educativas, ya que permite que los aprendices, al final del ciclo escolar, presenten mayores posibilidades de inserción en el ámbito laboral en trabajos mejor remunerados.

La elaboración del currículum nacional está a cargo del Ministerio de Educación (MINEDUC) el cual se encarga de dictar todas las reglas a seguir dentro de un sistema educacional. Esta es la organización que está encargada de entregar los planes y programas, los contenidos de cada uno de sus niveles y a su vez las formas de evaluar y todo recurso para enseñar y aprender. Por consiguiente, el currículum educacional tiene la labor de poder generar competencias y habilidades para lograr que la enseñanza sea adecuada y que los alumnos puedan adquirir el aprendizaje de manera completa.

El currículum nacional de la asignatura inglés propone como principal objetivo de aprendizaje, desarrollar las cuatro habilidades del lenguaje que son la comprensión auditiva, comprensión de lectura, producción oral y producción escrita. Además, este proceso contempla desarrollar la formación integral de valores y el contacto con las diversas culturas extranjeras.

Asimismo, el último objetivo es lograr que los estudiantes se comuniquen de forma fluida, para que así obtengan y adquieran el idioma de manera eficaz, a fin de responder exitosamente a los desafíos que tienen presentes de poder adentrarse en la sociedad adulta. Sin embargo, no han permitido asegurar a la población escolar chilena en su conjunto una enseñanza eficiente y un aprendizaje de calidad del idioma inglés (Rodríguez, 2015).

2.2 Diagnósticos de Inglés.

En el año 2004 se aplicó el primer diagnóstico de inglés en Chile con el objetivo de informar la política de la enseñanza del idioma, conocer el nivel real de inglés de los estudiantes y conocer las características de sus profesores. El diseño de la prueba estuvo a cargo de la Universidad de Cambridge ESOL Examination y tuvo una muestra representativa de 11.000 estudiantes de 299 distintos establecimientos del país, tanto municipales, subvencionados y particulares. (2004, p.3).

Las dimensiones evaluadas en este diagnóstico fueron la comprensión del inglés escrito y hablado, teniendo un máximo de 60 puntos. Los niveles de resultados para Chile fueron medidos en: no comprende inglés, comprensión elemental, básico inferior, básico superior y autónomo, siendo los dos niveles más bajos descritos para Chile. En 8° básico el 67% de los estudiantes alcanzó el nivel de comprensión elemental y en 4° medio los estudiantes oscilaron entre nivel básico inferior (37%) y comprensión elemental (45%). Como conclusión se dio a conocer que los estudiantes de los dos niveles comprenden mejor cuando leen que cuando escuchan, sin embargo, los estudiantes de secundaria alcanzan un mayor rendimiento que los de enseñanza básica (Universidad de Cambridge ESOL Examination, 2004, p.15).

Luego, en el año 2010 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile (SIMCE) realizó una primera evaluación tendiente a conocer los niveles reales de dominio del idioma con base en estándares que alcanzaban los escolares en Chile. Esta prueba de medición se realiza cada dos años a todos los estudiantes de III medio. Evalúa la comprensión lectora y auditiva, a través de ejercicios para los niveles A1, A2 y B1. Esta tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de contenidos del currículum nacional y definir cursos de acción a futuro (Universidad de Cambridge ESOL Examination, 2004, p.16).

Rodríguez (2015) menciona en su investigación que la prueba consta con un total de 100 preguntas de selección múltiple que el alumno debe responder en 60 minutos, está dividida en dos secciones: comprensión auditiva y comprensión de lectura, con 50 preguntas cada una. Los estudiantes que logran clasificarse en los niveles A2 y B1 obtienen una certificación de Cambridge ESOL Examinations.

Las pruebas SIMCE Inglés han arrojado sistemáticamente que los colegios subvencionados y particulares obtienen mejores resultados que los establecimientos públicos (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). En términos generales, nueve de cada diez estudiantes (89 por ciento) son incapaces de comprender frases y expresiones orales de uso cotidiano, así como tampoco logran comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario de uso frecuente en idioma inglés (Rodríguez, 2015).

2.3 Brecha entre educación pública y privada

El SIMCE, así como las pruebas internacionales (TIMSS-1999; TIMSS-2003; PISA-2000; PISA-2006 y PISA-2009) revelan que el sistema educacional chileno presenta profundas falencias en cuanto a su capacidad de instalar competencias cognitivas y procedimentales, que se ve reflejado principalmente en colegios públicos. De esta manera, se configura como un sistema escasamente eficiente en sus logros de aprendizaje y de calidad fuertemente segmentada según el nivel socioeconómico de la familia del alumnado; la adquisición de competencias comunicativas en L2-inglés no es la excepción (Rodríguez, 2015).

Luego de las investigaciones que realizó Rodríguez (2015) se llegó a la conclusión de que son los factores de nivel socioeconómico y dependencia los que se relacionan más fuertemente con las posibilidades de que el alumno alcance nivel de certificación básico en L2-inglés. La posibilidad de certificación en un alumno de un colegio particular-pagado es 27 veces mayor que en uno de dependencia municipal; la posibilidad de certificación de un alumno de nivel socioeconómico alto es 167 veces mayor que la de un alumno de nivel socioeconómico bajo. Además, son precisamente los estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables los que muestran resultados más bajos en los aprendizajes evaluados. La mayoría de los establecimientos en Chile son colegios públicos y subvencionados, dichos establecimientos carecen de lo que en el ámbito privado podrían obtener, por

consecuencia la educación que reciben es bastante diferente y pudo ser confirmada en las pruebas aplicadas.

2.4 Enseñanza presencial y virtual

La enseñanza presencial es el tipo de educación más tradicional en donde tanto los alumnos como profesores fungen diariamente la rutina de asistir al colegio. La educación tradicional consiste en asistir a clases, sentarse en pupitres ordenados en filas mirando al pizarrón escuchando la clase del profesor, generalmente por periodos de 90 minutos, seguidos de un recreo con el tiempo fijado por el establecimiento. En otras palabras, la presencialidad es esencial en esta metodología de enseñanza (Educación presencial Vs Educación virtual, 2018).

Por otra parte, la tecnología ha ido evolucionando a pasos agigantados durante las últimas décadas y se ha impuesto en el ámbito educativo permitiendo que hoy en día sea posible enseñar a decenas de alumnos desde un computador. Esta nueva modalidad se ha introducido bajo el nombre de “educación virtual”. En efecto, Mogollón (2019) menciona que este modelo de educación, al que también se le denomina E-learning, se basa en la tecnología, el uso de Internet y toda herramienta que pueda ayudar a que el proceso de enseñanza hacia el alumnado sea transmitido y facilitado de manera apropiada mediante el uso de estas nuevas tecnologías.

Es importante recalcar que, aunque ya se hayan realizado con anterioridad cursos de forma online, el concepto de enseñanza virtual se hizo más reconocido durante el 2020 a causa de la emergencia sanitaria que trajo consigo el COVID-19. Al prohibir las clases presenciales para detener la propagación del virus, el gobierno se vio obligado a tomar nuevas medidas y modalidades para poder implementar la educación a distancia.

2.5 Disrupción y recursos tecnológicos como medio para la realización de clases.

Una brusca interrupción es lo que se define por “disrupción” (Real Academia Española, 2020, definición 1), dicho concepto que en el año 2020 estuvo marcado a nivel nacional, por las consecuencias que tuvieron que enfrentar todos los establecimientos educacionales en sus mallas curriculares y a su vez todos los estudiantes quienes tuvieron que adaptarse rápidamente a esos cambios. A causa de

las consecuencias de la emergencia sanitaria las clases presenciales fueron suspendidas por dos semanas, pensando en que pronto el virus cesaría, pero al terminar las primeras dos semanas, el ministro de educación anunció que los niños, niñas y jóvenes no retornarían de forma presencial a sus instituciones educacionales hasta al menos el 24 de abril del 2020 (MINEDUC, 2020).

En consecuencia, se decretó la necesidad y lo primordial de que los estudiantes continúen con su ritmo de estudio, considerando las condiciones actuales. Con esto, de un momento a otro, por primera vez en Chile, comenzaron las clases en modalidad virtual. Mundaca (2020) indica que “La cuarentena ha tensionado el sistema educacional chileno, desde la educación parvularia hasta el pregrado universitario” desbaratando el sistema tradicional de enseñanza. Los docentes tienen una labor clave cuando el establecimiento está forjado a cerrar sus puertas, ellos son los que tendrán que motivar a familias, apoderados y jóvenes, para no perder el ritmo del aprendizaje en casa (MINEDUC, 2020). Por ello, los profesores se vieron en la obligación de volverse aprendices de las tecnologías actuales en poco tiempo, generando un aumento exponencial en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, mejor conocidas como TICs.

Algunas plataformas que son utilizadas para comunicarse a través de video llamadas tales como Zoom, se han convertido en herramientas indispensables para poder continuar con las clases a distancia. Entre las características de aplicaciones de este tipo, destacan el tiempo ilimitado (por lo general en versión pagada), la capacidad para mantener conversaciones en video y audio, compartir pantalla, tener control de quién entra a la sesión, hacer pequeños grupos de trabajo, entre otros. Motivos por los cuales las aplicaciones de comunicación se convirtieron en una perfecta herramienta para continuar con las clases de modo virtual.

Otras plataformas para compartir, editar y comentar documentos también se vieron fuertemente utilizados, siendo una de las más conocidas Google Classroom, la que tiene funciones como la creación de un aula virtual, donde se puede crear asignaciones, pruebas, se puede distribuir lecturas, videos, tareas, crear foros de discusión, entre muchas otras funciones. Aplicaciones de este tipo permiten ahorrar tiempo, organizar las clases y comunicarse de mejor manera con los alumnos. (Serrano, 2016)

El aprovechamiento de las TICs se estableció en condiciones sociales e individuales, tanto de carácter objetivo como subjetivo, que en algún modo son equivalentes y aplicables a toda la población para lograr que las aulas virtuales tuvieran éxito. (Rodríguez y Sandoval, 2017) La desigualdad de condiciones sociales y herramientas personales implican niveles de acceso y utilización diferenciado de las bondades de la tecnología, que nos entregó una nueva y grave fractura social entre las personas que ya se comunican y coordinan actividades mediante redes digitales, de quienes aún no han alcanzado este estado avanzado de desarrollo (Tello, 2008).

2.6 Cambios en la modalidad de educación.

El Ministerio de Educación entregó un comunicado a toda la comunidad escolar, dirigiéndose a directores, docentes, estudiantes y padres, proponiendo qué es lo que pueden hacer para continuar con el estudio en casa. Éste fue subido al sitio de currículum en línea el 15 de marzo de 2020, en donde, de forma implícita dice que ahora son los alumnos quienes deben buscar su propio conocimiento y los profesores guiarlos en lo posible, manteniendo contacto con ellos y llevando un registro de lo que vayan realizando. También se entrega, por primera vez, acceso a una biblioteca virtual en donde podrán encontrar todos los textos escolares; además de un sitio web llamado aprendo en línea con recursos digitales.

Las herramientas que se han seleccionado como prioritarios tras todo lo acontecido, y teniendo en cuenta la falta de tiempo para el estudio, análisis y reflexión en profundidad, van en diferentes direcciones, más teniendo en cuenta el desconocimiento que tenemos en la actualidad respecto al mantenimiento de la situación. Por el contrario, independientemente del futuro que acontezca, debemos empezar a pensar que los futuros entornos formativos se apoyarán más en las tecnologías digitales de lo que en la actualidad se ha hecho, con la necesidad implícita de utilizar e incorporar las tecnologías para crear entornos más diversificados de los que existían y estaban creados en la actualidad.

La mayor parte de las clases online que se han implementado en Chile son respuestas de emergencia a la crisis sanitaria. Además, no existe un manual ni preparación previa que ayude a profesores en práctica a enfrentarse a esta nueva realidad, más que solo orientaciones. Dependiendo si el colegio es particular o público, los estudiantes realizan sus clases en línea de diferente forma. Si el colegio

es particular, las clases virtuales se llevan a cabo en un horario casi similar al presencial teniendo a los niños frente al computador una gran cantidad de tiempo, sin mencionar la cantidad de guías y trabajos que deben realizar. La comunicación que puede haber con el profesor es a través de correo o en algún aula virtual. En cambio, si el colegio es público, se toma en cuenta la priorización curricular de contenidos considerados imprescindibles para continuar con el proceso formativo de los niños y se realizan máximo 3 clases en la semana; teniendo como entorno de comunicación la aplicación WhatsApp.

Para lograr que todos los estudiantes, o en su gran mayoría, fueran capaces de estar conectados a las clases virtuales o tuvieran un medio para recibir la información enviada por sus instituciones, el ministerio de Educación adelantó la entrega de computadores (los cuales incluyen 11 meses de conexión a internet) de la beca TIC de JUNAEB. Al mismo tiempo, las universidades se vieron en la obligación de hacer préstamo o entrega definitiva de materiales a los alumnos que no tenían medios para la conexión a las clases.

2.7 Modalidad de Prácticas Pedagógicas

En este nuevo contexto las prácticas pedagógicas han sido severamente afectadas. Estudiantes en Práctica Profesional (EPP) de Pedagogía en inglés han ido adaptándose con sus respectivas casas de estudios para poder continuar con el tramo final de su carrera. Actualmente la universidad en estudio de la región del Bío-Bío ha tomado medidas frente a la situación y ha creado un "Protocolo de Práctica Profesional", el cual define las prácticas profesionales con carácter obligatorio en modalidad no-presencial.

Como parte de la práctica profesional, existe trabajar colaborativamente con un docente del sistema educacional. Esta colaboración es llevada a cabo por 12 semanas en una cantidad de 12 horas semanales las cuales consideran preparación e implementación de actividades sincrónicas y/o asincrónicas para un curso, además del trabajo de docencia indirecta y estudio independiente del ramo de práctica.

El profesor en formación debe de firmar una carta de compromiso con la colaboración en donde se integran sus datos personales a modo de resguardar su compromiso con la actividad curricular. Dependiendo del tipo de colegio que haya

sido asignado a los practicantes, tendrán una carga de trabajo mayor o menor, teniendo en consideración que algunos tendrán más experiencia en el aula que otros.

2.8 Incidentes Críticos

La noción de incidentes críticos tiene su origen en los entrenamientos de pilotos de aviación para hacer frente a situaciones inesperadas (Flanagan, 1954) y posteriormente se ha desarrollado en distintas áreas. En el área de la educación, Everly y Mitchell (1999) definen un IC como un suceso, acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional. Son situaciones a las que todos los profesores se enfrentan en algún momento de su carrera y en ocasiones para enfrentarlos se debe involucrar a otros miembros de la comunidad educativa.

De acuerdo con Bilbao y Monereo (2011), un IC debido a su imprevisión y su efecto estresante, demanda una respuesta improvisada y casi siempre reactiva, en la que se reflejan los conceptos, estrategias y sentimientos del docente. Las diferentes propuestas que existen en la formación de profesionales de la educación emplean los IC como unidades de análisis e intervención, basados en pautas y protocolos en donde la finalidad es identificar las personas implicadas, el conflicto latente que lo generó y las distintas perspectivas de por qué ocurrió.

Si dentro de la sala de clases pueden ocurrir bastantes problemas, dentro del aula virtual es muy probable que también. Como este año se dio de forma tan repentina el paso de la presencialidad a la virtualidad, ningún profesor se encontraba completamente preparado para llevar la totalidad de su planificación a otro contexto. Especialmente, los estudiantes universitarios en prácticas pedagógicas.

Capítulo 3:

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigmas de la investigación

Existen distintos enfoques bajo los cuales se pueden estudiar algunas realidades sociales, y para el propósito de este estudio, se realizó una investigación con enfoque cualitativo. Siguiendo la idea de Hernández et al (2014), el enfoque cualitativo, es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico. Al mismo tiempo, según Taylor, y Bogdan (1986), la investigación cualitativa por definición se orienta a la producción de datos descriptivos, de cómo son las palabras junto con los discursos de las personas (citado en Urbina, 2020). Además, Hernández et al (2010), sostienen que la investigación cualitativa se caracteriza por explorar fenómenos en profundidad, extrayendo significados desde los datos obtenidos para construir e interpretar realidades. Por consiguiente, la investigación cualitativa reconoce que existen diferentes realidades subjetivas, las que varían entre individuos y grupos.

3.2 Diseño de Investigación

De acuerdo con Salgado Lévano (2007), el diseño de investigación se refiere a cómo se aborda en general el proceso de una investigación. Por su parte, Hernández et al (2014) proponen varios diseños de investigación, entre ellos está el diseño fenomenológico, el cual según su propuesta tiene como propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias.

En efecto, de acuerdo con las premisas en relación al diseño fenomenológico, esta investigación se enmarca en este diseño debido a que, el centro de indagación del estudio reside en las experiencias subjetivas de los participantes, es decir, el principal foco de esta investigación es conocer las experiencias de IC que han experimentado los EPP dentro del aula virtual con el nuevo contexto de educación a distancia. Además, el investigador en este tipo de diseño contextualiza las experiencias de los participantes en términos de tiempo, espacio, y corporalidad. En otras palabras, cuándo, dónde y quienes experimentaron cierto fenómeno. Esto se ve reflejado en la pauta adaptada de Técnica de Análisis de Incidentes Críticos en Aula Virtual (TAIC-AV) que contestaron los participantes, debido a que la finalidad de este

es describir en detalle la experiencia vivida por los EPP dentro de sus respectivos centros de práctica.

3.3 Contexto del estudio

Esta investigación se llevó a cabo durante el año académico 2020 dentro de una universidad perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) en la región del Bío-Bío, en contexto de emergencia sanitaria. El estudio se centra en identificar los incidentes críticos que surgen dentro del aula virtual con el nuevo contexto de educación a distancia que ha traído como consecuencia el COVID-19 a nivel internacional.

El tema de estudio surge debido a la necesidad de adaptación de la TAIC al contexto que se está viviendo de educación virtual a distancia y a la escasez de investigaciones que existen relacionadas a los IC en contexto de clases online. Además, el cambio abrupto del contexto educacional en Chile afectó directamente a todos los estudiantes a nivel nacional. Sin embargo, nos enfocaremos en la situación actual de los estudiantes de la carrera pedagogía en inglés que cursan su práctica profesional. Esto debido a que la emergencia sanitaria trajo como consecuencia que los EPP debieran realizar las labores de practicante en modalidad virtual, enfrentándose a una nueva índole de IC. Las conclusiones y discusiones de esta investigación se obtuvieron a partir de las experiencias recopiladas de 12 estudiantes cursando la práctica profesional en distintos colegios de la región del Biobío con modalidad virtual.

3.4 Muestreo

Siguiendo la propuesta de Hernández et al (2014), lo que se busca en las investigaciones cualitativas es la profundidad de un fenómeno. Por esta razón, el estudio se enfoca en aquellos casos y participantes que faciliten la comprensión del fenómeno de estudio y que ayude a responder las preguntas de investigación. Debido a que el foco de estudio son los IC dentro del aula virtual, los participantes debían ser estudiantes en práctica profesional, que estuvieran experimentando la modalidad virtual con el propósito de que pudieran compartir sus experiencias con incidentes críticos en el nuevo contexto educativo.

En esta investigación, los participantes respondieron a una invitación para participar del estudio, lo que de acuerdo con Battaglia (2008, citado en Hernández et al, 2014) la muestra sería en primer lugar una muestra voluntaria, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden a una invitación. Asimismo, es importante aclarar que la muestra de la investigación también es homogénea e intencionada, ya que según Hernández et al (2014) al contrario de las muestras diversas, en las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características y su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo. En este caso nos centramos en los IC que se pueden dar en ciertos momentos de una clase de modalidad virtual experimentadas por un mismo perfil de estudiantes en práctica profesional de inglés.

3.5 Técnica de recolección de datos

El propósito de una investigación cualitativa es obtener datos que se conviertan en información sobre personas, comunidades o situaciones. De acuerdo con Hernández et al (2014), al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Por esta razón, el muestreo de participantes voluntarios y homogéneos que hemos seleccionado son estudiantes de Pedagogía Media en inglés cursando su Práctica Profesional con el fin de identificar los IC más frecuentes que ocurren durante una clase del idioma extranjero inglés dentro del aula virtual. Con esta finalidad, en el presente estudio se han utilizado tres tipos de estrategias de recopilación de datos distintas, las cuales se especifican a continuación.

3.5.1 Cuestionario

La primera estrategia de recopilación de datos utilizada en este estudio corresponde a un cuestionario auto gestionado de tipo formulario. El primer instrumento construido y aplicado al muestreo fue un cuestionario realizado a través Google Forms, el cual contiene 25 ítems distribuidos en 3 secciones. El uso de este formulario online se justifica debido a la modalidad de emergencia sanitaria (ver anexo 1.1).

3.5.1.1 Consentimiento informado

En la primera sección se encuentra la presentación del estudio y la explicación de su objetivo principal junto con el consentimiento informado, es decir, si este accede o no a participar (ver anexo 1.1, 1.2 y 1.3). Este consentimiento mantiene el resguardo de todos los participantes siendo totalmente anónimo y categorizados. Los participantes serán debidamente codificados, a cada uno se le otorgará un número de acuerdo al orden de respuesta con el acrónimo de EPP.

3.5.1.2 Datos Sociodemográficos

En la segunda sección se muestran las 18 preguntas de carácter sociodemográfico con el fin de elaborar un perfil de los participantes con respecto al contexto profesional en el que cursaron su práctica profesional (Ver anexo 1.1 y 1.2: sección Datos Sociodemográficos). Algunas características entregadas por el formulario servirán para caracterizar de mejor manera a cada participante teniendo en cuenta el resguardo ético de cada uno.

3.5.2. Pauta TAIC-AV

La tercera sección del formulario consiste en responder la pauta adaptada de TAIC para Aulas Virtuales renombrada TAIC-AV (ver anexo 1.3). Esta pauta consiste en una adaptación de la ya propuesta por Flanagan (1954) e implementada en el ámbito educativo en la actualidad por Gajardo, Muñoz y Nail (2012). La pauta TAIC-AV consiste en seis pasos a seguir para que los EPP puedan identificar y analizar IC adaptándose al contexto actual de emergencia sanitaria a través del uso de EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje). La finalidad de esta pauta es que con los datos proporcionados por los EPP podremos analizar y categorizar los incidentes más frecuentes en aulas virtuales de la Región del Bío-Bío durante el contexto de emergencia sanitaria.

3.5.3. Grupos Focales

Por consiguiente, para ampliar el estudio y tener acceso a un conversatorio con los EPP se implementó la técnica de un Grupo Focal (GF) basado en lo que Escobar y Bonilla (2009) establecen (ver anexo 1.5 y 1.6). De acuerdo con estos autores se creó un protocolo a seguir para así establecer una organización durante la realización del grupo focal y un instrumento con un total de 10 preguntas para aplicar en el grupo

focal. Tanto el protocolo como el instrumento con las preguntas fueron validados por juicio de expertos en el contexto universitario.

Este proceso de validación de los instrumentos consistió en un documento que con introducción donde se explicaba cada uno de los objetivos, luego una presentación de ambos instrumentos y finalmente se adjuntan dos pautas que revisan cada ítem (ver anexo 2). En estas pautas es posible para los expertos demostrar su aprobación mediante una escala de apreciación y hacer llegar sus comentarios en una sección destinada para eso.

Los grupos focales se realizaron a través de Zoom (2011) contemplando los mismos participantes voluntarios que accedieron al cuestionario, de los cuales solo el 50% del total participó, esto fue dado que no todos los participantes calzaban sus horarios con el tiempo de la entrevista. Los participantes que finalmente accedieron fueron divididos en dos grupos y cada subgrupo fue liderado por dos investigadores que realizaron las preguntas para profundizar y reflexionar acerca de los incidentes críticos en aulas virtuales.

3.6 Análisis de datos

Para analizar los datos recopilados en este estudio, se llevó a cabo un sistema de análisis denominado “análisis de contenido”. En conformidad con lo que señala Abela (2002), este tipo de análisis se basa en la lectura textual o visual como instrumento de recogida de información. Es decir, a través de la observación de los datos, es factible dar paso a la producción de interpretación de estos (pp. 2). Por consiguiente, mediante la elección de este tipo de análisis fue posible crear un sistema de reagrupación de datos según cada instrumento utilizado, para así poder dar paso a lo que Abela (2002) señala como codificación de cada participante y la categorización de la información relevante que cada uno de estos proporcionó.

Tomando en cuenta lo anterior se organizó la información a través de distintas tablas y que fueron almacenadas en carpetas de Google Docs y Google Drive respectivamente con el fin de rescatar las respuestas más relevantes para el estudio. Toda la información fue profundamente analizada a través de diversas tablas organizadoras que se fueron construyendo a lo largo de la investigación.

En primera instancia, se codificó el perfil de cada participante utilizando los datos sociodemográficos más relevantes obtenidos a través de los participantes, y que fueron recopilados en la primera sección de nuestro instrumento (ver anexo 1.1) y se organizaron en una tabla (ver anexo 4) con el fin de posteriormente facilitar el proceso de análisis de los grupos focales.

Luego, para analizar los datos recopilados en la pauta TAIC-AV, se organizaron las respuestas en otra tabla (ver anexo 3.1) utilizando la codificación que se le asignó a cada participante y resumiendo cada uno de los incidentes críticos redactados en la segunda sección de nuestro instrumento. Asimismo, la información recopilada en los grupos focales que se llevaron a cabo como última instancia de nuestro estudio, se transcribió, analizó y organizó en una tabla (Anexo 3.2) en la cual se resumen las ideas principales de los participantes.

En último lugar, toda la información obtenida y organizada se fue analizando y sintetizando con la intención de buscar fenómenos repetitivos dentro del grupo de estudio que pudiesen responder la pregunta de investigación, y que también apuntarán a hallazgos más allá de esta, como proyecciones o fenómenos. Finalmente, fue así como sintetizando la información se comenzó a dar con categorías relevantes para arrojar los resultados finales de esta investigación.

3.6.1 Categorías apriorísticas y emergentes

Como explican Herrera, Guevara y Munster (2015) es posible que surjan diversos temas y subtemas antes o durante la investigación. Estos temas pueden ser categorizados como apriorísticos o emergentes. Por un lado, las categorías apriorísticas son aquellos temas que existen desde antes que se iniciara la investigación y que en parte sustentan esta. Por otro lado, las categorías emergentes son los temas que surgen a partir de la investigación. Dentro del contexto de esta investigación las categorías apriorísticas se han ido desarrollando a lo largo de nuestro marco teórico para situar la investigación en el contexto actual, también estas categorías se pueden ver plasmadas en el formulario (ver anexos 1.1 y 1.2) donde se preguntan características del contexto o de la perspectiva de los participantes respecto a la nueva modalidad que ha traído el contexto actual.

3.6.2 Triangulación metodológica de los datos

Cuando se estudian fenómenos sociales dentro de ciertos contextos se necesitan técnicas que permitan darle al estudio y sus resultados ciertos parámetros de confiabilidad, validez y organización. La triangulación de datos se define como una estrategia que aplica diversas metodologías para el análisis de una realidad social (Navarro, Pasadas del Amo y Ruiz, 2004). Es por esto que para este estudio se utilizó una técnica común de estudios cualitativos. Como Aguilar y Barroso (2015) señalan, existen diversos tipos de triangulación como la de datos, de investigadores, de teoría, investigativa y metodológica. Esta última es la que utilizaremos para esta investigación. Continuando con Aguilar y Barroso (2015) la triangulación metodológica se describe como la técnica de utilizar diferentes métodos para la interpretación de una investigación y contiene diversas subcategorías que la hacen una de las triangulaciones más flexibles. Estas subcategorías ofrecen la posibilidad de usar solo un método, de combinar diferentes métodos o de combinar este tipo de triangulación con otro de los mencionados anteriormente. En el contexto de esta investigación se eligió la triangulación de diversos métodos dado que es posible evidenciar con lo señalado al principio de este capítulo que se utilizaron diversos instrumentos para recopilar la información, los cuales fueron el formulario, la pauta TAIC-AV y los GF.

Capítulo 4:

ANÁLISIS DE DATOS

4. Análisis de datos generales

De acuerdo con el proceder explicado en el capítulo anterior se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales fueron organizados e interpretados de tal manera que fueran respondiendo a la pregunta de investigación y a su vez también reportando los IC más comunes que ocurren en el aula virtual. Además, se entregaron reflexiones de los EPP respecto a sus experiencias en el aula virtual con diversas categorías y variables encontradas.

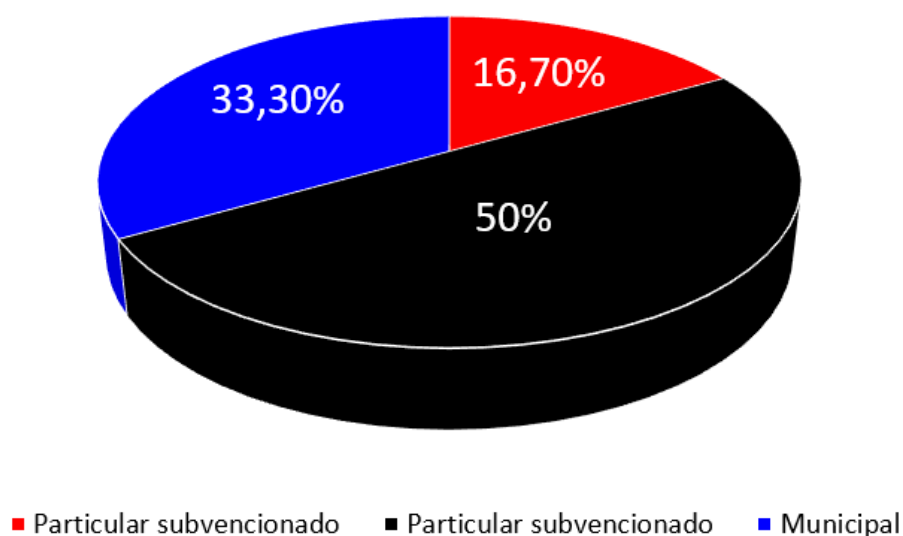
4.1 Datos Sociodemográficos

El objetivo de recolectar la información sociodemográfica fue conocer el perfil de cada participante y el contexto en el cual se encontraban realizando sus prácticas profesionales. Una vez obtenida la información fue posible realizar una codificación que facilitará el sistema de organización de las respuestas de cada EPP. Además, esta información proporcionó diversas variables que impactan directamente en cómo se desarrolla un IC. Por un lado, una de las variables nos ayudó a codificar a los participantes del estudio, mientras que las variables restantes impulsaron la contextualización en profundidad del relato de cada EPP.

4.1.1 Contexto educacional

En esta sección se les preguntaba a los participantes por el tipo de establecimiento. Como podemos apreciar en la figura n°1 la mitad de los encuestados señaló que sus prácticas profesionales fueron dentro de colegios particulares subvencionados. Mientras que el segundo en tendencia fue el tipo municipal. Finalmente, el particular fue el menos señalado, obteniendo el resultado mínimo. Esta información aportó a la construcción de la codificación, su consideración fue debido a la gran relevancia e incidencia que poseen los tipos de establecimiento en Chile en el proceso educativo en términos de operación y recursos.

Figura 1
¿Qué tipo de establecimiento es su centro de práctica?



Nota. Resultados datos sociodemográficos, contexto educacional.

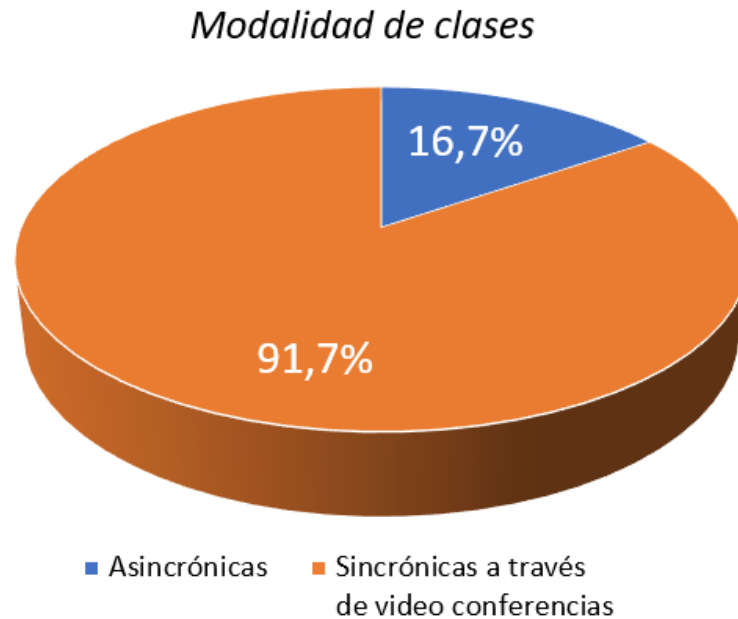
4.1.2 Clases

Las clases son uno de los factores primordiales de los IC, ya que es el espacio donde el proceso aprendizaje se desarrolla. En el caso de esta investigación se presentan como una de las variables a considerar al momento de realizar el análisis, dado que el lugar y desarrollo de estas demuestran una gran influencia a la hora de analizar un IC. Para un análisis detallado este apartado será presentado en tres secciones:

- **Modalidad de clases:**

Dentro de los encuestados que se ve refleja en la figura nº2 predominó casi en su totalidad la modalidad de clases con sesiones sincrónicas, es decir, las clases con un horario previamente establecido. Contrario a esto, las clases asincrónicas obtuvieron el menor porcentaje, evidenciado solo una persona experimentando la modalidad donde las reuniones son esporádicas y sin un horario determinado.

Figura 2



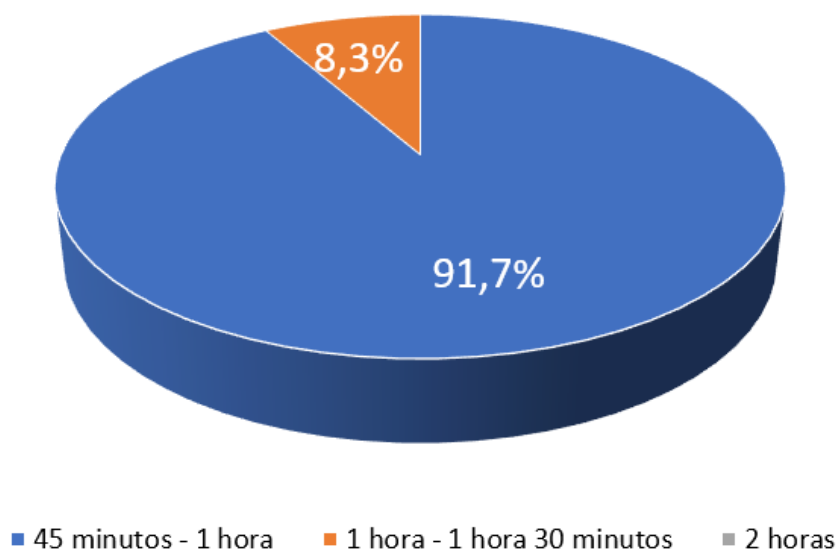
Nota. Resultados datos sociodemográficos, tipo de clases.

- **Duración de sesión:**

La gran mayoría de los participantes señaló que la duración de sus clases virtuales está entre 45 minutos y 1 hora, lo que podría equivaler aproximadamente a módulo escolar presencial como podemos ver reflejado en la figura n°3. La siguiente categoría en tener más resultados fue en la que los encuestados señalaron que sus sesiones duraban entre 1 hora a 1 hora 30 minutos. Como último aspecto, el formulario contaba para esta pregunta con una alternativa de 2 horas, lo que correspondería a una clase normal, pero ningún encuestado marco esta opción.

Figura 3

Duración de sesión



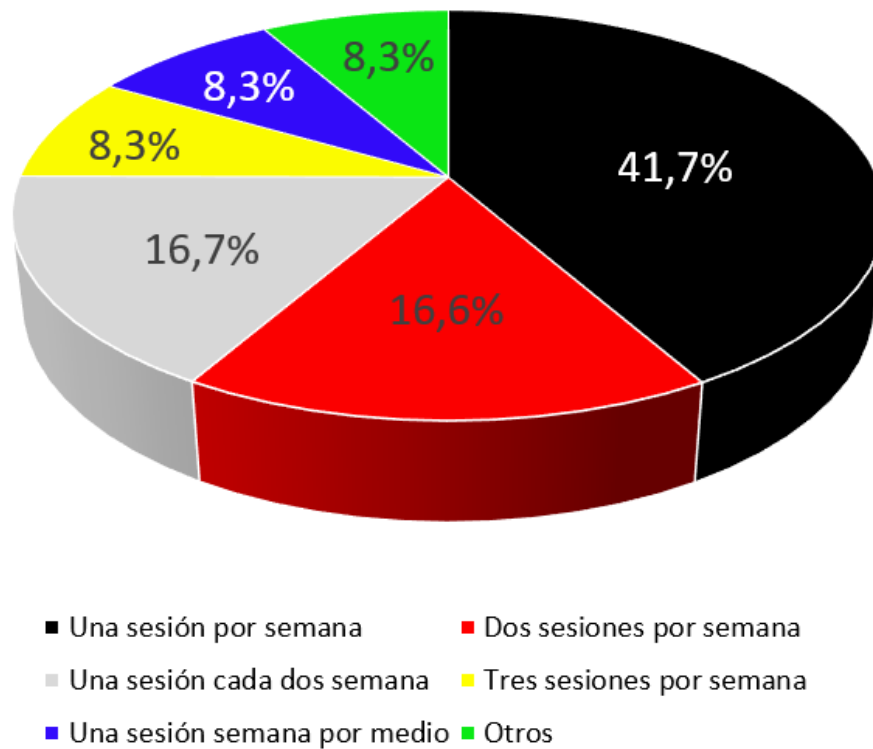
Nota. Resultados datos sociodemográficos, duración clases.

- **Frecuencia de sesiones:**

La frecuencia en la que los participantes realizaron sus clases es uno de los aspectos más dispares dentro del cuestionario. Cinco de los encuestados señalaron que sus prácticas tienen lugar una vez a la semana, la siguiente tendencia evidencia tres encuestados que tenían una clase por dos semanas, luego dos estudiantes mencionaron tener dos clases por semana. Finalmente, solo un estudiante mencionó tener tres clases por semana. Con el análisis de estos datos es posible concluir que cada establecimiento tiene diferentes maneras de abordar una asignatura, entregando diferentes distribuciones de módulos en sus respectivos ambientes virtuales.

Figura 4

Frecuencia de sesiones



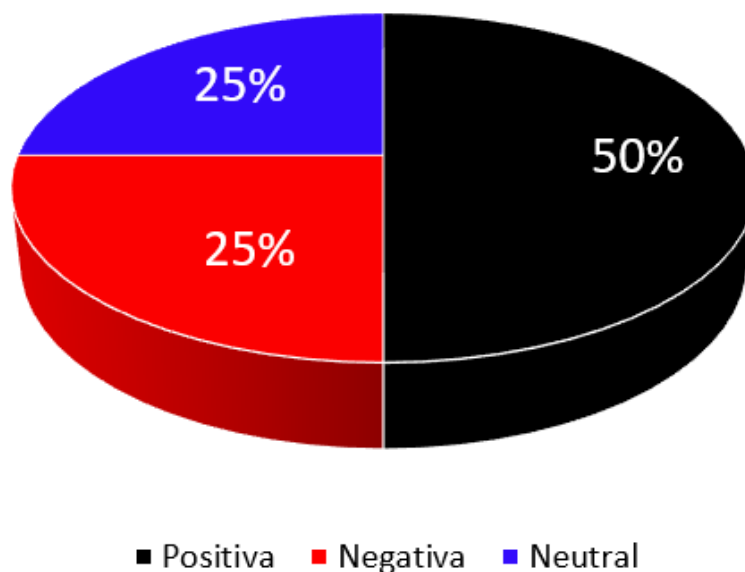
Nota. Resultados datos sociodemográficos, frecuencia de clases.

4.1.3 Experiencia

La experiencia fue considerada una variable importante para este estudio, ya que mediante este apartado del cuestionario fue posible observar si el proceso de labores para cada EPP se estaba llevando de manera positiva o negativa. En el total de los doce participantes, la mitad de los participantes expresó un paso positivo con seis respuestas logrando la mayoría, ya que la otra mitad se dividió entre negativa y neutral, obteniendo tres respuestas de cada una de estas opciones.

Figura 5

Experiencia



Nota. Resultados datos sociodemográficos, experiencia.

4.2 Resultados TAIC-AV

Las siguientes secciones presentarán el resumen de los datos encontrados a través de nuestro formato TAIC, el cual como se mencionó anteriormente fue modificado a la actual modalidad, llamándolo así TAIC-AV.

4.2.1 Presentación del caso

Los participantes presentan un IC ocurrido durante sus prácticas profesionales. Ya que cada uno describe una situación de forma diferente, se procede a categorizar las respuestas de la siguiente manera:

- La dependencia del internet y de una buena conexión. Este problema afectó a uno de los participantes al punto de no poder conectarse a una reunión sincrónica. La calidad del internet afecta en el uso de micrófonos y cámaras debido a que ocasionalmente se debe apagar el último para darle prioridad al primero, pero mayoritariamente puede fallar al momento de querer entrar a una sesión congelando todo el sistema. Más aún, el compartir pantalla (opción otorgada por algunas plataformas) pese a su gran utilidad puede llegar a pesar demasiado en

el sistema y el internet puede no llegar a dar abasto suficiente para mantener estable y en marcha una sesión.

- El uso general de una sola cuenta Zoom para un establecimiento completo. Problema que forzó la detención de una clase que fluía con normalidad para ser utilizada por otro profesor en la implementación de su asignatura.
- La comunicación profesor-alumno se ve severamente afectada. En este punto tenemos el caso de un participante que señaló la baja entrada de estudiantes a las sesiones, recalando ser entre 1 y 5, los cuales presentaban serios problemas de conexión y solo asisten para hacer preguntas para rellenar una guía mensual; en este aspecto se señalan dos dificultades serias que consisten en una gran falta de motivación por parte del EPP y en que los alumnos no obtengan una clase completa para rellenar correctamente sus trabajos.
- Baja participación y comprensión. Dentro de este contexto los alumnos tienen la opción de no participar al dejar sus micrófonos apagados, lo que facilita la realización de actividades anexas a la clase. Más aún, uno de los participantes señaló que en una de sus clases se explicó el uso de la herramienta virtual Canva y se presentó una estructura a seguir para la realización de una actividad; pese a eso, el chat se vio repleto de mensajes de dudas e incertidumbres por parte de los alumnos que no sabían cómo proseguir con la actividad.
- Interferencias externas. Un EPP señaló que durante el transcurso de una clase una persona externa ingresó a causar problemas. El individuo puso una canción en inglés con palabras explícitas que causaron la risa en los estudiantes, y el descontento de la docente, la cual educadamente le pidió a la persona que se retirara de la clase; al cabo de unos segundos se desconectó, pero la clase no pudo seguir el mismo ritmo ni seriedad.
- Finalmente, los profesores se vieron perjudicados también al no poder seguir al día con la tecnología y la presión de las clases virtuales. Uno de los EPP señaló que, durante la realización de una clase, una alumna encaró a la profesora al sentirse desmotivada por la falta de

retroalimentación por parte de la educadora, rápidamente la clase se convirtió en una pelea con el resto de los alumnos que señalaron el mismo problema. El participante señaló que, al ingresar al correo de la profesora para ayudarla a revisar, está tenía su bandeja de entrada llena de mensajes sin responder hace algunos meses.

4.2.2 Emociones despertadas

Las respuestas dentro de esta sección corresponden a los sentimientos que los IC provocaron en los alumnos, así como la apreciación que estos tuvieron de la forma de reaccionar de los alumnos. Por lo tanto, se buscó responder a las siguientes interrogantes:

- **¿Cómo me hizo sentir el IC?**

Las respuestas por parte de los EPP demuestran el gran impacto que el IC ocasionó emocionalmente en tan solo unos minutos. Las emociones que más se repiten son una sensación de ansiedad ante no poder controlar lo que está sucediendo y nerviosismo que va de la mano junto con el estrés. En los cuales se declara lo siguiente:

“Naturalmente, como docente sentí una profunda preocupación por la estudiante. La situación provocó en mi un malestar y sentimiento de pena...” (EPP1).

“Todas esas preguntas y comentarios me produjeron una sensación de ansiedad y nerviosismo, ya que intenté ser lo más clara posible con las instrucciones y explicación.” (EPP2).

- **¿Cuáles fueron las emociones de los alumnos frente al IC?**

En lo que concierne a cómo entienden los profesores cómo se sienten los estudiantes; la gran mayoría de los EPP concuerdan en que es difícil saber y conocer las reacciones de sus alumnos debido a libertad que estos toman de mantenerse en silencio.

“Acerca de los estudiantes, no pude dimensionar cómo ellos se sintieron, ya que la mayoría del tiempo ellos mantienen sus cámaras y micrófonos apagados.” (EPP2).

Se mencionan casos cómo la culpabilidad por no poder escuchar bien, lo que agrega tensión a la sensación de estar desconectados, enojo contra la profesora a cargo ya que no entregaba retroalimentación, y ansiedad, pero también buena respuesta por parte de los alumnos ya que se han acostumbrado a los problemas de conectividad. Más aún, las respuestas dieron a entender que los incidentes críticos no impactan emocionalmente a los estudiantes de la misma manera que a los EPP, pero si provocan una reacción que varía dependiendo de la situación. En los cuales podemos encontrar ejemplos cómo:

“Creo que los alumnos estaban muy enojados al no tener feedback o alguna respuesta por parte de la profesora.” (EPP4).

“Los alumnos reaccionaron bien porque están acostumbrados a que los profesores tengan este tipo de problemas, se quedaron en silencio esperando por una solución.” (EPP11).

4.2.3 Actuación profesional

En la actuación profesional se describe la acción inmediata tomada frente al incidente crítico en el aula virtual. Cada respuesta varía según el tipo de experiencia; en algunas de las acciones tomadas por parte de los EPP, cambian de estrategia y rediseñan la forma de realizar las actividades.

“Como intento de poder solucionar esto, procedí a dar las instrucciones nuevamente de la actividad y a compartir la pantalla del computador de mi profesora guía. Esto con el objetivo de poder explicar sencillamente la actividad de nuevo y demostrar que se podía hacer en sistema Windows también.” (EPP2).

También es recurrente en los incidentes críticos la falta de motivación de los estudiantes y de su poca participación por lo que el profesor guía toma acción al repetir preguntas o seleccionar participantes.

“Cambié de estrategia y comencé a preguntar uno por uno con el fin de personalizar el aprendizaje e involucrar o exponer a los estudiantes.” (EPP12).

Finalmente, existen casos en que los EPP no encontraban la forma de solucionar la situación, lo que conllevó a solicitar a la ayuda de sus profesores guías.

“Decidí pedirle a la profesora que guiara la clase y por chat le explicaría lo necesario, al mismo tiempo ella había pensado lo mismo, así que ella me pedía confirmaciones si tenía dudas a través del micrófono para todos y yo respondía por chat para todos.” (EEP11).

4.2.4 Resultado de la actuación

Describe los efectos ocurridos dados por la acción tomada ante el IC por el EPP y cuál fue el efecto en los estudiantes. Se encontró una amplia gama de respuestas que se dan con respecto al actuar de los EPP; por un lado, consideran que la situación se “escapó de las manos” dando a entender que la consecuencia de la acción no fue positiva ni tampoco esperada.

“Algunas veces respondían después de 5 a 10 min y otras solo tenía que seguir con mi clase sin su cooperación.” (EPP3).

Por el otro lado, se logra obtener el objetivo esperado y también para algunos de los estudiantes la solución fue un aprendizaje invaluable para el futuro.

“El resultado fue bueno, suficiente para llevar a cabo el objetivo de la clase. Las decisiones y acciones impactaron positivamente ya que se resolvió el problema y la clase se pudo desarrollar con normalidad.” (EPP11).

“Así responden, pese a que se demoran. La mayoría ahora entiende que es necesaria su participación, los que no, los empujo a hacerlo.” (EPP12).

4.2.5 Dilema

La mayor problemática discernible es la inconformidad que los sujetos de estudio sintieron a causa de los incidentes críticos, así como también las instancias en donde EPPs piensan que el IC no era un enorme reto a vencer, los cuales son posibles de clasificar en la siguiente manera:

- **Malestar a causa de que el tiempo no fue suficiente para continuar una clase normal:** El IC es conocido por surgir en cualquier momento y consumir una cantidad de tiempo imposible de recuperar; por ejemplo, los participantes que señalaron esto explicaron que algunas problemáticas consisten en estudiantes desconectándose sin antes escuchar las indicaciones finales de la clase, que se perdiera el foco de concentración provocando cambios de último

minuto en la planificación, y que se tuviese que agregar tiempo extra al horario previamente establecido. Ejemplo:

“...el tiempo de la sesión se acabó, por lo que varios estudiantes comenzaron a desconectarse sin antes conocer todo lo que debían hacer.” (EPP2).

- **Descontento con el cuerpo docente y el establecimiento educacional:** Algunos participantes señalaron sentir insatisfacción con el actuar de las figuras de autoridad dentro del centro educativo. Por ejemplo, el que se tuviera una sola cuenta para todo el colegio genera un retraso en prácticas anexas a las clases cómo son las reuniones con apoderados, así como también el tener que resolver problemas internos de profesores debido a que estaba provocando retrasos en la retroalimentación del estudiantado. Ejemplo:

“Creo que me sentí un poco inconforme ya que pienso que un colegio debería proveer a cada profesor con una licencia. De repente pueden alargarse un poco las clases o quizás necesite hacer una reunión con un apoderado, entonces cómo lo va a hacer si hay otros diez profesores usando la cuenta en un determinado horario.” (EEP8).

- **Inconformidad propia y dudas:** Un grupo de participantes señaló sentirse abrumado a causa de no saber si sus estudiantes entendieron o no el contenido, lo que generó instancias de frustración, otras en donde se pusieron a pruebas conocimientos pedagógicos y finalmente introspección al momento de pensar si se pudo hacer algo más para calmar dudas o no. Ejemplo:

“...quizás pude reaccionar frente a este incidente crítico con frustración o presentando mi enojo frente a los estudiantes...” (EPP9).

“Principalmente me enfrente a mí misma, tanto con mis conocimientos pedagógicos como con la seguridad en mi persona...” (EPP11).

- **Completa normalidad:** Existieron participantes que señalaron que los incidentes críticos enfrentados no les generaron un problema imposible de resolver, no afectaron el desarrollo de sus planificaciones, o simplemente no les causaron problema alguno. Ejemplo:

“No me trajo un problema diferente.” (EPP12).

4.2.6 Enseñanza del caso

Los participantes expresaron sus pensamientos finales con respecto al IC ocurrido, entregando una idea final de lo que fue el problema en sí y lo que aprendieron. La mayoría de las respuestas denotan que el incidente, pese a haber afectado de una u otra manera, contribuyó a marcar a los partícipes de manera positiva en su visión de la enseñanza. Algunas respuestas indican que:

- Pese a que la clase no finalizó de la manera esperada, el IC dio a entender al participante que debe simplificar las instrucciones dadas a los estudiantes y, pese a no mejorar el ambiente de la clase en donde el problema en sí sucedió, contribuyó a un progreso positivo en las reuniones subsiguientes. Ejemplo:

“A partir de esta experiencia, he considerado dar instrucciones mucho más sencillas al momento de presentar una nueva plataforma online. También, he considerado estar preparada con otras alternativas de plataformas en caso que los estudiantes no lleguen a comprender una nueva página web.” (EPP1).

- Las relaciones profesor-estudiante son clave al momento de tratar con estudiantes. Los participantes señalaron que los incidentes críticos a los que se enfrentaron pudieron ser prevenidos al tener un mejor contacto con los alumnos, o consideran que el IC les dejó de enseñanza lo importante que es la confianza y honestidad con sus estudiantes. Ejemplo:

“Es posible tener comprensión mutua entre alumno-profesor en relación a diferentes situaciones, no hubo ningún problema y las clases se hicieron con normalidad.” (EPP10).

No obstante, existen casos donde realmente el IC genera una amargura en el participante al sentirse una víctima de las circunstancias debido a la falta de ayuda por parte del establecimiento, cómo puede verse en el ejemplo siguiente:

“...considerando los problemas de conexión de internet es otro motivo para no llevar a cabo sesiones online en tiempo real a diario.” (EPP1).

4.3 Respuestas de grupos focales

A continuación, se presenta la descripción de los resultados encontrados a través de las respuestas de los GF organizados en concordancia al criterio que se buscaba. Por ejemplo: Ventajas y Desventajas, opiniones negativas y positivas, y respuestas agrupadas de mayor a menor frecuencia de acuerdo con las observaciones entregadas por cada EPP que participó de esta instancia.

- **¿Cree usted que el contexto de aula virtual genera más incidentes críticos? ¿Por qué?**

Las respuestas de los encuestados, basadas en sus experiencias pedagógicas, dieron a entender tres percepciones acerca de los IC en el aula virtual:

1. Los participantes consideran que cada contexto posee sus IC, y existen algunos que son propios de su modalidad.
2. Desde el punto de vista de convivencia escolar no se generan muchos IC, pero sí están los IC propios de la modalidad virtual.
3. La modalidad puede generar un mayor impacto en vez de más incidentes críticos.

- **¿Qué ventajas y desventajas ve en el aprendizaje y enseñanza a través del aula virtual respecto al aula presencial?**

A lo largo de la investigación se vio reflejada la amplia diferencia que existe en cuanto a la educación presencial a virtual; nuestros participantes no se vieron apartados a esto ya que pudieron experimentar amplias ventajas y desventajas dentro de ellas, entregaremos lo que más se repite en el estudio.

Ventajas:

1. Los EPP mencionan que se logró realizar clases más innovadoras entregando las mejores herramientas digitales para los estudiantes, logrando de esta manera obtener más motivación hacia las clases. En comparación de las clases presenciales se hacía muy monótono y repetitivo, con la modalidad virtual esto se disolvió.
2. Además, el hecho que las clases sean grabadas les permite a los alumnos tener la libertad de poder repetir clases y resolver dudas a lo largo del proceso educacional.

Desventajas:

1. Debido a que todas las clases son desde los hogares, los EPP mencionan que lo que más se presenta dentro del aula virtual son las distintas realidades a la que cada alumno se enfrenta. Teniendo, por ejemplo, carencia de computadores para acceder a las clases en línea.
2. La poca participación dentro de las clases por la modalidad. Se comenta que, en un principio, varios alumnos intentaban participar y utilizaban sus cámaras. Pero entre más semanas y meses pasaban, era menos frecuente la participación de los estudiantes. Algunas razones que provocan este problema son:
 - Distracciones en sus casas (Juguetes, video juegos, televisión, etc...)
 - Recursos compartidos.
 - Desmotivación.
3. La interacción entre pares dentro de las clases se redujo drásticamente. Un grupo de encuestados señalaron que tenían actividades grupales y no podían tener certeza de si los alumnos estaban trabajando en grupo, o si al menos intentaban comunicarse con sus compañeros.

- **¿Cuáles han sido las mayores dificultades que han tenido que enfrentar como profesores que educan a través de clases virtuales?**

Las dificultades a las cuales los EPP se enfrentaron en su mayoría tuvieron relación con el actuar de los estudiantes, siendo los mayores inconvenientes:

- **Motivación:** El no poder motivar a los alumnos para que participaran fue la complejidad más discernible dentro de las respuestas.
- **Participación:** Un consenso casi al que se llegó dentro de las entrevistas es la baja participación por parte de los estudiantes. Uno de los sujetos señaló que al no poder obligarlos a tener micrófono ni cámaras encendidas complica la participación, mientras que otro resaltó que en cursos con treinta conectados solo participan tres o cuatro.
- **Incertidumbre sobre conocimiento:** La baja participación finalmente conlleva a que los EPP cuestionen si los estudiantes están aprendiendo o no. Otros

casos mencionan el que no se tenga control sobre el chat, como es el caso de la plataforma Meets, y el tiempo reducido que obliga a elegir nombres al azar para recibir participación.

- **¿Existe algún protocolo para manejar incidentes críticos en su establecimiento?**

Los EPP mencionan que a ninguno se le informó un protocolo dentro del aula virtual como tal. Todos coincidieron que a medida que iban pasando los IC informando y aconsejando como iba en el proceso de esta. Se mencionó tener protocolos para IC extremos en ambiente presencial, esos mismos protocolos se iban adaptando al virtual. No había mucha información para los EPP, ellos mismos teniendo que recurrir a soluciones para poder manejar los IC, más allá del establecimiento era el mismo profesor guía que entregaba consejos a los alumnos en práctica.

- **En su experiencia como alumno practicante, ¿ha presenciado o ha sido parte de un incidente crítico anteriormente?**

Todos los EPP mencionaron haber enfrentado un IC anteriormente; lo que más se mencionó al responder esta pregunta fue que lo que más sentían al tener un IC era frustración ya que no sabían cómo actuar frente a ellos.

- **¿En la universidad le enseñaron alguna técnica para enfrentar los incidentes críticos? ¿Cuáles?**

Los EPP dividieron sus respuestas entregando una amplia diferencia entre estas. Por un lado, algunos EPP expresaron que durante su programa universitario solo a algunos se les mencionó sobre la importancia de registros de los IC o simplemente recibían consejos entregados por parte de sus mismos profesores en la universidad. Mientras que, por otro, existieron participantes que señalaban que jamás habían recibido orientación sobre esto. En otro aspecto algunos expresaron que sus profesores les enseñaron la TAIC a modo de reflexionar entorno a los IC, sin embargo, está carecía de un facilitador de herramientas o soluciones inmediatas.

- **¿Ha sido advertido previamente de alguna situación que pueda enfrentar en el aula virtual que pueda desencadenar en un IC? Explique**

Los profesores guías tuvieron el papel principal en esta respuesta por parte de los EPP. Ya que advirtieron con anterioridad la casi nula participación de los estudiantes, aconsejando la manera de enfrentar la situación y proponiendo que se realizara la clase de la forma que fuese posible.

- **El IC que describí en el formulario, ¿ha ocurrido reiteradas veces? ¿Por qué?**

Las respuestas evidencian situaciones divididas entre los entrevistados. Los IC que no volvieron a ocurrir se relacionan a situaciones controlables con las que se tomaron medidas para que fueran evitados. Por otro lado, los IC recurrentes se relacionan a problemas incontrolables por parte de los EPP ya que la conexión a internet, la interacción que pueda haber por parte de del educador-educando y los contextos de los alumnos son situaciones externas al EPP.

- **¿De qué forma marcó su práctica profesional el IC vivido? ¿Lo enfrentaría de manera diferente a futuro?**

Las emociones encontradas y las respectivas formas de enfrentarlos dejaron reflexiones en los EPP que marcaron su práctica final dentro del entorno virtual. Las respuestas por parte de los entrevistados dejaron claro tres patrones:

El IC presentado generó una instancia de profunda reflexión. Se señaló que, si puede ser difícil al principio, con el tiempo es posible aprender herramientas para sobrellevar momentos inesperados. En algunos casos se tocó la idea de que los IC generan empatía al tener que ponerse en el lugar de los estudiantes o de otros docentes, y que se debe ser flexible ante situaciones específicas. Por lo cual, es posible concluir que los incidentes críticos marcaron positivamente a un grupo dentro de los EPP al generar una concientización que los ayudó a manejar IC con mayor anticipación.

La naturaleza impredecible y difícil de sobrellevar conlleva a que una parte de los encuestados señalara que los IC lograron desestabilizar no solo la clase, sino que también a un nivel personal. Dentro de este ámbito se señaló que el aula virtual tuvo un papel fundamental en el incidente crítico y en la estabilidad emocional del estudiantado, siendo citado como una mayor decepción y causa de cuestionamiento propio.

Por otra parte, el establecimiento también jugó un rol crucial al ser incapaz de sobrellevar y solucionar problemas antiguos que se fueron apilando como libros con problemas antiguos, generando que incluso las matrículas del centro educacional fueran decayendo. En suma, un posible manejo ante futuras situaciones ni siquiera fue considerado.

- **¿Ha vivido alguna vez un IC que ha impactado de forma positiva en su clase?**

La mayor parte de los entrevistados señalaron ante esta pregunta que los IC, independiente de su naturaleza, generan un aprendizaje positivo para futuras instancias educativas. Sin embargo, existieron dos instancias narradas por los EPP que afectaron el transcurso de la clase de una manera diferente, o positiva, los cuales consistieron en:

- Una alumna proveniente del Reino Unido con experiencia en la formulación de debates, lo cual la EPP lo utilizó para incorporarlo dentro de su clase.
- La profesora guía no pudo conectarse a la sesión debido a problemas de conectividad, por lo que el EPP tuvo que hacerse cargo para evitar cancelar la clase. El profesor prosiguió a improvisar la clase con el tema que se tenía previsto, lo que lo ayudó a darse cuenta de sus capacidades propias.

4.4 Categorización de datos.

La prioridad de este punto se basa en organizar la información general para lograr alcanzar los objetivos de esta investigación los cuales se orientan a analizar, identificar y categorizar los IC más frecuentes a través de los relatos obtenidos con la TAIC-AV. Durante este proceso se comenzaron a comprobar los supuestos establecidos, lo cual genera nuevos hallazgos que dan forma a categorías.

4.4.1 Categorías Apriorísticas.

Las categorías apriorísticas son aquellas que fueron pensadas con anterioridad a la investigación. Gracias a las respuestas obtenidas se pueden mencionar dos; primero que los EPP experimentan problemas de conexión a internet como uno de los IC más recurrentes en el aula virtual y segundo, que los EPP experimentan falta de recursos tecnológicos como otro de los IC más recurrentes en el aula virtual, situaciones que el ministerio previó e hizo la entrega de computadores y dispositivos de internet a alumnos que lo necesitaran.

4.4.2 Categorías Emergentes.

Las categorías emergentes se manifestaron a partir de fenómenos inesperados que surgieron en torno al contexto de modalidad virtual. Dentro de estas categorías, fue posible agrupar los siguientes patrones en los relatos encontrados:

- En primer lugar, la interrupción a la privacidad del hogar, dando como resultado que los alumnos no enciendan sus cámaras ni micrófonos provocando baja participación y limitando el lenguaje corporal.
- También, relacionado a los alumnos, hubo una deserción escolar y baja asistencia debido a la virtualidad y contexto familiar.
- Finalmente, el lenguaje corporal se vio completamente inutilizado debido a la falta de espacio dentro de la pantalla, problema que también se le puede acreditar a la interrupción de la privacidad dentro del hogar. Mayoritariamente esto afectó a los profesores que no pueden utilizar lenguaje gestual al momento de explicar.

Capítulo 5:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

5.1. Discusión

A lo largo de esta investigación fue posible encontrar resultados que relataban las diferentes realidades académicas vividas por los EPP durante sus prácticas profesionales. Estas permitieron contrastar y coincidir con nociones previamente establecidas por diversos autores con respecto al manejo de los incidentes críticos.

Para empezar, como afirma Pacardo (2020), los datos obtenidos permiten evidenciar que el sistema educativo es frágil dada la pérdida de contenidos que se genera en modalidad online. Lo que se puede evidenciar con la priorización curricular, ya que se les exige a los establecimientos que pasen cierta cantidad de unidades del total del currículum, las cuales, aun estando reducidas, no logran ser enseñadas en su totalidad. Esto sucede debido a que en algunos casos no se logra hacer clases completas por variadas razones, ya sea por la pérdida y/o falta de tiempo debido a las interrupciones del internet, por la falta de retroalimentación y en otras por la baja participación de los estudiantes.

Luego, se corrobora que los profesores al estar bajo condiciones cambiantes y desafiantes se ve afectada su salud mental enfrentándose a un sufrimiento emocional tal como mencionan Dos Santos Santiago Ribeiro et al. (2020). Esto debido a que, al consultar por las experiencias y emociones despertadas, los EPP expresan que sienten ansiedad y nerviosismo al momento de enfrentarse a un IC, incluso uno de los EPP menciona que llegó a dudar de su habilidad como docente para planificar, enfrentar y resolver problemas en una clase. Además, otro punto que demuestra el estrés emocional de los docentes es la sobrecarga laboral que los EPP han evidenciado a través de sus experiencias realizando y atendiendo las clases desde sus hogares.

A continuación, otro punto importante es que el problema de la brecha socioeconómica se refleja enormemente en el contexto de aprendizaje virtual, ya que se ve una gran diferencia de recursos y de interés por parte de los alumnos dependiendo el tipo de establecimiento al que asisten. Se ratifica lo que menciona Rodríguez (2015) acerca de la segmentación según el nivel socioeconómico de la familia del alumnado, ya que, en el caso de los colegios particulares, los EPP aseguran que su experiencia ha sido positiva considerando que la mayoría de los alumnos tiene los recursos para conectarse a las clases. Además, los estudiantes son

respetuosos y están dispuestos a participar en las clases virtuales si el profesor emplea preguntas dirigidas.

Esto contrasta con la experiencia de los EPP que realizaron sus prácticas en establecimientos municipales, ya que de acuerdo con sus experiencias la deserción académica es muy recurrente en este tipo de establecimientos debido a las diferentes situaciones y contextos socioeconómicos que cada alumno tenía. De esta manera los EPP declararon que no sentían que los alumnos tenían los recursos necesarios para esta modalidad de clase y que por lo tanto ellos no lograban entregarles las mejores tareas y herramientas virtuales a los estudiantes para que pudieran desenvolverse de manera óptima en el aula virtual.

A continuación, respecto a las experiencias de los EPP en colegios particulares subvencionados, aunque no hay casos de deserción escolar, se demuestra que se repite la poca participación y motivación por parte de los alumnos en las clases y que además son comunes los problemas de conexión a internet que tienen los estudiantes. Por consiguiente, los EPP tuvieron que buscar nuevas alternativas por sí mismos para llegar a los estudiantes, innovando con metodologías para poder conseguir mayor participación dentro del aula.

En lo que respecta a tecnología, ésta afecta de manera tangible y no tangible. En el caso de la tangible, sucedía que no se tenían herramientas necesarias para facilitar la transición del aula presencial al virtual en los hogares de cada alumno; mientras que, en la no tangible, se evidenciaba la poca cobertura y calidad de conexión a internet según zona geográficas.

El foco de esta investigación a diferencia de la planteada por Gajardo, Muñoz y Nail (2012) se acerca al contexto inesperado que se vive actualmente. La convivencia escolar es menor, sin embargo, los problemas que desestabilizan a los profesores, toman otras formas; como lo son los problemas de conexión y desmotivación debido al cambio de modalidad.

Como se pudo reflejar los incidentes críticos son la principal huella que marcó la práctica profesional de los EPP durante la emergencia sanitaria, evidenciado las diferentes situaciones, las cuales permitieron dialogar con lo estipulado en los capítulos anteriores.

5.2. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación es analizar incidentes críticos generados en el aula virtual e identificar y categorizar los más recurrentes. Este objetivo se llevó a cabo recopilando experiencias de estudiantes de pedagogía en inglés, quienes cursaban su práctica profesional con el fin de profundizar el conocimiento que existe respecto al nuevo contexto de educación online y sus desafíos.

Una de las primeras preguntas planteadas al inicio del estudio fue ¿Cómo influye el nuevo contexto virtual en las experiencias con incidentes críticos? En efecto, los incidentes críticos más frecuentes y desestabilizantes dentro del entorno virtual, consisten en aquellos relacionados a la conectividad, especialmente conexión a internet. Esto es debido a que, el alcance de la señal del internet oscila constantemente dependiendo de la zona en la que los estudiantes y los docentes se encuentren. Asimismo, en algunas ocasiones en las zonas más extremas del país o en zonas más rurales, se puede perder completamente la señal del internet, provocando una interrupción abrupta en la conexión a las clases debilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, la segunda pregunta planteada al inicio de la investigación fue ¿Cómo afectan los IC a los estudiantes en su práctica profesional? La motivación de los alumnos fue señalada como un IC que afectó constantemente a la mayoría de los EPP, debido a que resulta difícil poder controlar lo que está sucediendo en el otro lado de la pantalla en esta modalidad, así como también resultar difícil saber si realmente los estudiantes logran el aprendizaje esperado.

La principal contribución que entrega este estudio es que es de carácter exploratorio debido a la escasa literatura que existe de los incidentes críticos dentro del aula virtual, este estudio apuntó a explorar el fenómeno en Chile cuando la situación aún se encontraba de carácter reciente, por lo que complica hacer comparaciones exactas a la fecha. No obstante, un estudio cercano a la investigación presente es el trabajo de Carámbula, et al (2019), el cual combina los elementos de la tecnología en prácticas educativas teniendo en cuenta los incidentes críticos; y cuyos resultados, pese a no estar relacionados con EPP, plantearon nuevos IC relacionados al uso de las TICs. El incidente más destacable fue aquel en el que se

mencionó que los estudiantes eliminaban los trabajos de otros en el servicio de almacenamiento Drive, herramienta virtual que cabe en la categoría de tecnologías interactivas al igual que Zoom y Meets, plataformas previamente mencionadas y analizadas dentro del presente documento.

Teniendo en cuenta las resoluciones previamente mencionadas, durante el estudio los EPP tuvieron que sobrellevar diversos incidentes para lograr un mejor ambiente virtual para los alumnos, identificando los patrones y encontrando diversas soluciones durante el desarrollo de su práctica profesional.

5.3. Limitaciones de la Investigación.

A lo largo del proceso de investigación los principales objetivos se lograron llevar a cabo exitosamente, dando así una respuesta satisfactoria a los planteamientos. Sin embargo, diferentes obstáculos fueron limitando la óptima realización de este proyecto. Estos son importantes de evidenciar, pese a que no impidieron cumplir con los objetivos, serán de gran interés para que futuras investigaciones puedan tener en cuenta estos aspectos.

Una de las mayores limitaciones al comenzar la investigación fue la reducida cantidad de literatura que existe respecto a los incidentes críticos en aulas virtuales, debido a que la mayoría de los estudios e investigaciones que existen acerca de estos en el área de la educación, se refieren a la modalidad presencial. Esto dificultó hacer una revisión profunda sobre el tema y retrasó el proceso de análisis en la investigación. Sin embargo, esta limitante fue una de las principales motivaciones para realizar este proyecto y aportar con literatura en el ámbito educativo.

Otra limitación encontrada fue el limitado total de participantes dentro de la investigación. Para lograr contactarlos sólo se utilizó correo electrónico, el cual no se podía saber si todas las personas invitadas leyeron el e-mail; a diferencia como podría haber sido de manera presencial en la que se podría haber explicado de mejor manera el estudio invitando cara a cara a más participantes. Aparte de esto, no todos aquellos que respondieron la encuesta quisieron ser partícipes de los grupos focales, viéndose el total de respuestas aún más reducidas.

En lo que respecta a materia estudio, la técnica de análisis de incidentes críticos funciona solo para analizar, como dice su nombre, y no para resolver los

incidentes críticos en el momento. Aun así, permite que el docente pueda reflexionar y generar su propia enseñanza a futuro para poder identificar de manera correcta una situación crítica, y pueda, a través de su experiencia, tomar de mejor manera un evento inesperado. Por otro lado, como cada situación será diferente dependiendo del contexto y los participantes, el docente tendrá que ir utilizando esta técnica de manera constante.

Finalmente, las limitaciones mencionadas en el estudio reflejan lo complejo que fue llevar a cabo la investigación, ya que fue un tema experimental dado al contexto a nivel global en el año que fue iniciada la emergencia sanitaria. Evidenciando un desafío mayor en el desarrollo del análisis del estudio, los cuales fueron importantes identificar para lograr un amplio desarrollo en el cierre de la investigación.

5.4 Proyecciones de la Investigación

En las intenciones detrás de esta investigación es posible encontrar caminos que puedan dar paso a futuras investigaciones. Tomando en cuenta lo inesperado del contexto en el que se vivió este proceso investigativo, fue factible encontrar aspectos positivos como la oportunidad de explorar nuevos ámbitos en el área educativa en modalidad virtual.

Durante la realización de los grupos focales en esta investigación, un EPP mencionó un preocupante fenómeno que afecta a los estudiantes dentro del aula virtual: la pérdida de la convivencia escolar entre pares. Esto ocurre debido a dos principales factores, primero porque en las aplicaciones que son utilizadas para realizar las clases, no hay opción de un diálogo privado entre los alumnos, y segundo, debido a que hay un gran temor por parte de los alumnos al prender las cámaras y activar sus micrófonos. Esto genera que la interacción entre estudiantes sea casi nula y que la interacción principal sea entre el docente y los estudiantes, afectando la convivencia escolar entre pares.

Otro potencial campo de investigación que deja este estudio es la opción de mejorar la enseñanza de recursos en TICs a futuros profesores y capacitar a los que ya lo son. Esto debido a que el manejo de TICs en este contexto fue extremadamente necesario y lo va a seguir siendo en el ámbito educacional y de esta misma manera se puede ayudar a los docentes a optimizar y manejar la sobrecarga académica con nuevas aplicaciones.

Por otro lado, teniendo en cuenta que al ser este un estudio realizado sólo en la región del Biobío, específicamente en Concepción y alrededores, no existió un muestreo a nivel nacional para comparar los incidentes críticos en todo el país. Asimismo, no se obtuvo la oportunidad de analizar IC dentro de un contexto rural para tener un rango más amplio de los diferentes contextos escolares en la emergencia sanitaria.

A partir de esta investigación, se logró visibilizar el amplio campo de investigación que existe respecto al aula virtual para poder mejorar el ambiente educacional que se vivió en la emergencia sanitaria. Finalmente, es posible desarrollar nuevas herramientas en base a las nuevas exigencias que se presentaron en el camino con esta modalidad, para así poder entregar mejoras a los estudiantes y docentes, perfeccionando la calidad de su trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Almenara, J., Llorente, C. (2020). COVID-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias COVID-19: radical transformation of digitization in university institutions. 9. 25-34. Recuperado de: <https://bit.ly/3odCWxH>
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). Reporte de calidad. Santiago de Chile http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Reporte_de_calidad.pdf
- Aguilar, S., Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/51407836.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2020). Clases a distancia: Sólo el 29% de alumnos de bajos recursos accedió con su propio computador. <https://bit.ly/3tzq8UB>
- Bilbao, G, & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 135-151. de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100009&lng=es&tlng=es.
- Carámbula, S., Cabrera , C., Cabrera, A., Pérez, A., Pérez, M. (2019). Incidentes críticos en prácticas educativas con tecnologías digitales. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 6(2), 42-51. Epub 01 de diciembre de 2019. <https://dx.doi.org/10.29156/inter.6.2.5>
- Dos Santos Santiago Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F., Barcellos Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index De Enfermería*, 29(3), 137-141. <https://bit.ly/3vMrHAH>
- Educación presencial Vs Educación virtual. (2018). InGenio Learning. <https://ingenio.edu.pe/educacion-presencial-vs-educacion-virtual/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20virtual%20o%20educaci%C3%B3n,asistiendo%20en%20un%20centro%20educativo>.
- Escobar, J., Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1). Pp. 51-67. <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación*, Santiago, (18), 1-10.
- Everly, G. S. Mitchell, J. T. (1999). *Critical incident stress management: a new era and standard of care in crisis intervention*. Ellicott City, MD: Chevron Press.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358

- Gajardo, J., Muñoz, M., Nail, O. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56–76. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-204>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación (5a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill
- Herrera, J., Guevara, G., Munster de la Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134. <https://bit.ly/3oj5V3e>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). Priorización Curricular COVID-19: Inglés para 5to básico a 4to medio. Retrieved from https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-177928_archivo_01.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). Orientaciones para guiar el aprendizaje a distancia. Google Docs. <https://bit.ly/2MyCrQN>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). MINEDUC: Se extiende periodo de suspensión de clases. <https://bit.ly/393mJ7T>
- Ministerio de Salud. (2020). Presidente anuncia suspensión de clases y reduce actos públicos. Ministerio de Salud – Gobierno de Chile. <https://www.minsal.cl/presidente-anuncia-suspension-de-clases-y-reduce-actos-publicos/>
- Mogollón, R. (2019). ¿Cómo sacarle provecho a la enseñanza virtual? hotmart. <https://blog.hotmart.com/es/ensenanza-virtual/>
- Mundaca, R. (2020). Brecha digital y educación online: la pandemia no es igual para todos. UNIVERSIDAD DE CHILE. <https://www.uchile.cl/noticias/164931/brecha-digital-y-educacion-online-la-pandemia-no-es-igual-para-todos>
- Mundaca, R. (2020). *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje durante la pandemia*. Vicerrectoría de Tecnologías de la Información. <https://tecnologias.uchile.cl/analisis-del-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-durante-la-pandemia/>
- Navarro, L., Pasadas del Amo, S., Ruiz, J. (2004). La triangulación metodológica en el ámbito de la investigación social: dos ejemplos de uso.
- Pacardo, L. (2020). *2020: el año de la pandemia de COVID-19 que cerró el mundo*. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2020/12/1486082>
- Real Academia Española. (2020). Cultura. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/cultura?m=form>

- Rodríguez Garcés, C. Sandoval Muñoz, D. (2017). Estratificación digital: acceso y usos de las TIC en la población escolar chilena. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 20-34. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.902>
- Rodríguez, C. (2015). Competencias comunicativas en idioma inglés: La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés. *Perfiles educativos*, 37(149), 74-93. Recuperado en 03 de enero de 2021, de <https://bit.ly/38hDnla>
- Salgado Lévano, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=en
- Serrano, M. (2016). *Google Classroom en la enseñanza: Manual sobre las funciones básicas y mejores prácticas de uso*. Centro para la Excelencia Académica. <http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2016/10/manual.pdf>
- Tello, E. (2008). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *RUSC: revista de universidad y sociedad del conocimiento*; Vol.: 4 Núm.: 2.
- Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación. (2020). Para enfrentar el COVID-19. *Curriculum Nacional*. MINEDUC. Chile. <https://bit.ly/3nllW6a>
- University of Cambridge ESOL Examination (2004). *Resultados Nacionales del diagnóstico de Inglés*. Biblioteca Digital MINEDUC <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17754>
- Urbina, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
- Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(especial), 103-116. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300009>

ANEXOS

1. Instrumentos

1.1 Cuestionario adaptado

Identificación de incidentes críticos en aulas virtuales de estudiantes en práctica profesional de Pedagogía en Inglés en contexto COVID-19 en la región del Biobío

Estimados estudiantes en práctica profesional:

El siguiente estudio tiene como objetivo identificar incidentes críticos que enfrentan los estudiantes de práctica profesional en el contexto de educación a distancia durante la emergencia COVID-19, a través del modelo modificado de Técnica de Análisis de Incidentes Críticos (TAIC). Este estudio está supervisado por Dr. Juan Molina Farfán.

La investigación consta de dos instancias siendo esta encuesta la primera, la cual le tomará aproximadamente 20 a 30 minutos. De antemano, le agradecemos su participación en este estudio. Toda la información recopilada es estrictamente confidencial y anónima.

Atentamente,

Valerie Beytia Hormazabal
Fernando Fritz Muñoz
Carla Gayoso Manriquez
Katterine González Venegas
Fernanda Morales Sanhueza

Dirección de correo electrónico*:

Consentimiento Informado:

El siguiente estudio se adentrará en el análisis de incidentes críticos en aulas virtuales vividos por Estudiantes en Práctica Profesional (EPP)

¿Acepta participar en esta investigación?

Una vez aceptada la participación, se declara que ha sido informado de los objetivos y las características de su participación. Reconociendo que la información que provea en esta encuesta es estrictamente confidencial y anónima, comprendiendo que esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

ACEPTO voluntariamente participar de este estudio

RECHAZO participar de este estudio

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

En esta instancia se requerirán datos de carácter personal y profesional, cabe destacar que los datos proporcionados se utilizarán con máxima discreción en el estudio sin evidenciar abiertamente la identidad de usted y su centro de práctica.

1) ¿Con cuál género te identificas?

Femenino

Masculino

Otro:

2) ¿Qué edad tienes?

3) Indique año de ingreso a la carrera:

4) Indique el nombre de su centro de práctica:

5) Según financiamiento, ¿Qué tipo de establecimiento es su centro de práctica?

- Particular
- Particular Subvencionado
- Municipal
- Otro:

6) ¿En qué nivel escolar desempeña su práctica profesional?

7) ¿Qué plataforma(s) de videoconferencia utilizan en su centro de práctica para realizar las clases? (Es posible marcar más de una casilla)

- Zoom
- Microsoft Teams
- Google Meets
- Otro:

8) ¿Qué Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA, LMS) usan en su centro de práctica para realizar las clases? (Es posible marcar más de una casilla)

- Moodle
- Classroom
- Edmodo
- Otro:

9) ¿Qué otro recurso tecnológico utiliza para complementar las clases? (Es posible marcar más de una casilla)

- Google Drive
- Correo (Gmail, hotmail, etc.)
- Plataforma propia del establecimiento
- WhatsApp
- Otra:

10) ¿Qué modalidad usa para sus clases?

- Son clases asincrónicas
- Son clases sincrónicas a través de videoconferencias
- Otra:

11) Si sus clases son sincrónicas ¿Cuánto dura la sesión?

- 45 minutos /1 hora.
- 1 hora - 1 hora y 30 minutos.
- 2 horas.

12) ¿Qué frecuencia tienen las sesiones en su curso?

- Una sesión por semana
- Dos sesiones por semana
- Una sesión cada dos semanas
- Tres sesiones por semana
- Otra:

13) ¿Cuántos estudiantes forman parte de su curso?

14) En promedio ¿Cuántos estudiantes participan de las sesiones regularmente?

15) ¿Cómo ha sido su experiencia realizando clases virtuales?

16) ¿Cree usted tener las competencias o conocimientos necesarios para realizar clases en modalidad virtual?

- Sí
- No

17) ¿Cree usted que sus alumnos poseen los recursos necesarios para participar en las clases virtuales?

Sí

No

Desconozco las situaciones

18) Durante los años de estudio en su carrera, ¿Ha oído hablar de los incidentes críticos?

Sí

No

Pauta TAIC-AV

Un incidente crítico es una situación que sucede dentro de la clase, la cual desestabiliza al profesor y a los involucrados, pudiendo cortar el flujo del momento enseñanza-aprendizaje.

La Técnica de Análisis de Incidentes Críticos para Aula Virtual (TAIC-AV) consiste en una adaptación de la pauta TAIC propuesta por Flanagan (1954) e implementada en el ámbito educativo por Gajardo, Muñoz y Nail (2012) en la actualidad. La siguiente pauta consiste en seis pasos a seguir para que los Estudiantes en Práctica Profesional (EPP) puedan identificar y analizar Incidentes Críticos (IC) adaptándose al contexto actual de emergencia sanitaria a través del uso de EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje).

Considere las preguntas entre paréntesis como ejemplos para guiar sus respuestas.

19) Presentación del caso: Describa brevemente un incidente crítico ocurrido en el aula virtual durante su práctica profesional. Indique el contexto, las personas involucradas y la etapa de la clase en la que ocurrió el IC (¿Cómo comienza? ¿Cómo se desarrolla? ¿Cómo finaliza?)

20) Emociones despertadas: Explique brevemente los sentimientos que afloraron a partir del incidente crítico. Mencione si pudo dimensionar o no cómo se sintieron los alumnos o si hubo instancia de conversación (¿Cómo me hizo sentir el IC? ¿Cuáles fueron las emociones de los alumnos frente al IC?)

21) Actuación profesional: Comente brevemente la decisión profesional tomada ante el incidente presentado (¿Cómo actué ante el IC? ¿Qué acciones realicé?).

22) Resultado de la actuación: Comente cómo fue el resultado de las decisiones tomadas en el momento para resolver el inconveniente y cómo esto afectó a la clase y/o estudiantes (¿Qué resultados obtuve con las decisiones que tomé al enfrentar el IC? ¿Cómo impactaron mis acciones y decisiones a mi clase y a mis estudiantes?).

23) Dilema: Describa qué problemáticas le trajo el incidente crítico y de qué otra forma podría haber reaccionado (¿A qué problemas me tuve que enfrentar con el IC ocurrido? ¿De qué otra forma me pude haber enfrentado ante el IC?).

24) Enseñanza del caso: Reflexione ¿qué lección le deja la situación ocurrida? ¿detectó deficiencias en el proceso de enseñanza después del IC ocurrido? ¿Pudo seguir su clase con normalidad?

Gracias por participar en este estudio

Le contactaremos con anticipación para informarle sobre la segunda parte del estudio.

Atentamente,
Valerie Beytia Hormazabal

vbeytia@emingles.ucsc.cl

Fernando Fritz Muñoz

ffritz@emingles.ucsc.cl

Carla Gayoso Manriquez

cgayoso@emingles.ucsc.cl

Katterine González Venegas

kgonzalezv@emingles.ucsc.cl

Fernanda Morales Sanhueza

fmorales@emingles.ucsc.cl

Proyecto supervisado por el Dr. Juan Molina Farfán

1.2 Consentimiento Informado

Consentimiento Informado:

El siguiente estudio se adentrará en el análisis de incidentes críticos en aulas virtuales vividos por Estudiantes en Práctica Profesional (EPP)

¿Acepta participar en esta investigación? *

Una vez aceptada la participación, se declara que ha sido informado de los objetivos y las características de su participación. Reconociendo que la información que provea en esta encuesta es estrictamente confidencial y anónima, comprendiendo que esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

ACEPTO voluntariamente participar de este estudio

RECHAZO participar de este estudio

1.3 TAIC y TAIC-AV

| TAIC | TAIC-AV |
|--|--|
| <p>1) Presentación del caso: Se describe la situación, el incidente en sí, de la manera más objetiva posible. Este punto carece de toda interpretación subjetiva del hecho, además se debe evitar emitir un juicio valórico respecto a lo sucedido. Se describe la situación en sí misma, en el orden temporal en que ocurren los hechos, vale decir: cómo comienza, qué sucede luego y cómo finaliza la situación.</p> | <p>1) Presentación del caso: El estudiante en práctica profesional (EPP) describe la situación de manera fiel a lo ocurrido en el aula virtual, tratando de no omitir detalles de lo sucedido en ningún momento de comienzo a fin. Cuando el relato es escrito se debe realizar las preguntas: ¿Cómo comienza? ¿Cómo sucede? ¿Cómo finaliza?</p> <p>Una vez finalizado su relato identifique:</p> <ol style="list-style-type: none">1. El contexto2. Las personas involucradas3. La etapa de la clase |
| <p>2) Emociones despertadas: Se entenderá por emoción aquel estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero que aparece frente a un estímulo determinado, pudiendo ser positiva o negativa. De</p> | <p>2) Emociones despertadas: EPP identifica su estado anímico, afectivo, espontáneo y pasajero frente al IC ocurrido en el aula virtual.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>acuerdo a esto, y frente al incidente crítico, se deben enunciar aquellas emociones que se presentan en el momento en que se enfrentó el incidente, recordando que es una descripción y no una interpretación.</p> | |
| <p>3) Actuación profesional: es el relato de la actuación del profesor en el manejo del incidente crítico, específicamente lo que hizo y también lo que no hizo conductualmente. Este punto constituye la descripción de la reacción inmediata del profesor, sea ésta positiva o negativa, y como tal carece de todo juicio valórico.</p> | <p>3) Actuación profesional: Se describe la acción inmediata tomada frente al incidente crítico en el aula virtual.</p> |
| <p>4) Resultados de esta actuación: Es el hecho de describir, en forma de problemas o de consecuencias, los efectos que tuvo la acción profesional en los diferentes implicados en el incidente, poniendo énfasis en preguntas como: ¿Qué pasó con los demás alumnos? ¿Cómo reaccionaron? ¿Qué dijeron? ¿Qué pasó con el profesor y los protagonistas del hecho?</p> | <p>4) Resultados de esta actuación: Describe los efectos ocurridos dados por la acción tomada ante el IC por el EPP y cuál fue el efecto en los estudiantes.</p> |
| <p>5) Dilemas: En esta sección se deben dar respuestas a preguntas como: ¿Qué dificultades me ha planteado este caso? ¿Podría haber sido resuelto de otra manera? En resumen, es el planteamiento de las problemáticas suscitadas a partir del hecho.</p> | <p>5) Dilemas: EL EPP identifica la problemática que le produjo el IC en el aula virtual. También se plantea si podría haber sido resuelto de otra manera/ haber reaccionado o actuado de otra manera.</p> |
| <p>6) Enseñanzas del caso: Se pretende responder a preguntas como: ¿Qué aprendí de esta situación? ¿Qué aprendieron los demás? Se detectan las necesidades de aprendizaje, a partir de lo sucedido, y la posible aplicabilidad de lo ocurrido en situaciones similares, sirviéndole de experiencia al profesional que se ve enfrentado al incidente, adquiriendo así la experiencia necesaria para poder reaccionar frente a otro hecho similar, o pudiendo prever el incidente en un futuro.</p> | <p>6) Enseñanzas del caso: El EPP reflexiona sobre el aprendizaje obtenido gracias a la situación vivida ante el IC en el aula virtual. Además, se detectan las deficiencias de la enseñanza en los estudiantes a partir de lo ocurrido en el aula virtual.</p> |

1.4 Preguntas de grupo focal

| |
|---|
| <p>Preguntas abiertas para grupo focales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿Cree usted que el contexto de aula virtual genera más incidentes críticos? ¿Por qué? 2.- ¿Qué ventajas y desventajas ve en el aprendizaje y enseñanza a través del aula virtual respecto al aula presencial? 3.- ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que han tenido que enfrentar como profesores que educan a través de clases virtuales? 4.- ¿Existe algún protocolo para manejar incidentes críticos en su establecimiento? |
|---|

- 5.- En su experiencia como alumno practicante, ¿ha presenciado o ha sido parte de un incidente crítico anteriormente?
- 6.- ¿En la universidad le enseñaron alguna técnica para enfrentar los incidentes críticos? ¿Cuáles?
- 7.- ¿Ha sido advertido previamente de alguna situación que pueda enfrentar en el aula virtual que pueda desencadenar en un IC? Explique.
- 8.- El IC que describí en el formulario, ¿ha ocurrido reiteradas veces? ¿Por qué?
- 9.- ¿De qué forma marcó su práctica profesional el IC vivido? ¿Lo enfrentaría de manera diferente a futuro?
- 10.- ¿Ha vivido alguna vez un IC que ha impactado de forma positiva en su clase?

1.5 Protocolo grupo focal

PROTOCOLO A SEGUIR EN EL GRUPO FOCAL (Según Escobar y Bonilla, 2009)

El grupo focal en el contexto de esta investigación seguirá los siguientes pasos:

- 1.- Establecer los objetivos del estudio para los participantes.
- 2.- Dentro del diseño de la investigación, el grupo focal recoge datos con la finalidad de triangular información.
- 3.- Planear las reuniones de Zoom con los diferentes grupos; máximo 5 participantes.
- 4.- Seleccionar los participantes (heterogéneos para promover intercambio de ideas con mayor facilidad).
- 5.- Asignar investigadores a cada grupo que serán los moderadores de los GF.
- 6.- Fijar un link privado de reunión para cada grupo.
- 7.- Ver aspectos logísticos (conexión a internet, horarios, etc.) para el día de la reunión.
- 8.- Proceder con las preguntas.
- 9.- Registrar la reunión con la autorización de los asistentes y velar por la confidencialidad.
- 10.- Estar atento al desarrollo de la reunión y a las preguntas emergentes.
- 11.- Hacer una retroalimentación personal para revisar el cumplimiento de los objetivos de la reunión y ver los focos de la conversación.
- 12.- Resumir la información obtenida inmediatamente después de la reunión para reconstruir la atmósfera y los relatos ocurridos en ella.

2.- Material de expertos

2.2 Pauta de validación de expertos

2.2.1 Validación del formulario

Instrucciones: Lea cada una de las preguntas en el formulario anteriormente señalado y marque con una (X) en la columna que corresponda, según su opinión y juicio experto.

| Nº Sección y/o Pregunta | Ítem aprobado sin modificación | Ítem requiere modificación | Ítem requiere completa reformulación | Observaciones |
|--|--------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|---------------|
| Sección 1 Descripción del estudio | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| Sección 1 Consentimiento informado | | | | |
| Sección 1 ¿Acepta participar? | | | | |
| Sección 2 Datos Demográficos (Descripción) | | | | |
| Sección 2 Pregunta #1 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #2 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #3 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #4 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #5 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #6 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #7 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #8 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #9 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #10 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #11 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #12 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #13 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #14 | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Sección 2 Pregunta #15 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #16 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #17 | | | | |
| Sección 2 Pregunta #18 | | | | |
| Sección 3 Descripción TACTIC-AV | | | | |
| Sección 3 Pregunta #19 | | | | |
| Sección 3 Pregunta #20 | | | | |
| Sección 3 Pregunta #21 | | | | |
| Sección 3 Pregunta #22 | | | | |
| Sección 3 Pregunta #23 | | | | |
| Sección 3 Pregunta #24 | | | | |
| Sección 4 Gracias por ser parte del estudio | | | | |

COMENTARIOS GENERALES:

| |
|--|
| |
|--|

DATOS DEL EXPERTO

| | |
|--|--|
| Nombre completo: | |
| Institución a la que pertenece: | |

| | |
|------------------------|--|
| Grado Académico | |
| Firma: | |

Fecha: _____

2.2.2 Validación de las preguntas para el grupo focal

Instrucciones: Lea cada una de las preguntas para el Grupo Focal y marque con una (X) en la columna que corresponda, según su opinión y juicio experto.

| Nº Pregunta | Ítem aprobado sin modificación | Ítem requiere modificación | Ítem requiere completa reformulación | Observaciones |
|--------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---|----------------------|
| # 1 | | | | |
| # 2 | | | | |
| # 3 | | | | |
| # 4 | | | | |
| # 5 | | | | |
| # 6 | | | | |
| # 7 | | | | |
| # 8 | | | | |
| # 9 | | | | |
| # 10 | | | | |
| # 11 | | | | |
| # 12 | | | | |
| # 13 | | | | |

| | | | | |
|------|--|--|--|--|
| # 14 | | | | |
|------|--|--|--|--|

COMENTARIOS GENERALES:

| |
|--|
| |
|--|

DATOS DEL EXPERTO

| | |
|--|--|
| Nombre completo: | |
| Institución a la que pertenece: | |
| Grado Académico | |
| Firma: | |

Fecha: _____

2.3 Tabla de perfil del experto

PERFIL Y LISTADO DE EXPERTOS QUE VALIDARON LOS INSTRUMENTOS

El perfil de los Expertos que evaluarán y validaron los instrumentos

Criterios:

- a. Expertos en educación
- b. Con grado de magíster y doctor
- c. Amplia experiencia en formación de profesores en educación universitaria y formación de profesores.
- d. Con conocimiento del contexto educacional Chileno y su marco curricular.
- e. Tienen conocimiento de TIC y de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA).

Listado de expertos (Juicio experto)

| Nombre | Especialidad |
|---------------|--|
| EXP. 1 | Profesor en Inglés y Magister en Educación con mención educación superior. Docencia universitaria. |
| EXP. 2 | Profesor en Inglés y Maestría en Enseñanza de inglés como lengua extranjera Docencia universitaria. |

| | |
|--------|---|
| EXP. 3 | Profesor en enseñanza media en inglés y licenciado en educación. magister en informática educativa Doctorado en lingüística. Docencia universitaria. |
| EXP. 4 | Profesor en Inglés. Doctorado en Lingüística. Docencia universitaria. |
| EXP. 5 | Educador de párvulos. Magister en ciencias de la educación. Docencia universitaria. |
| EXP. 6 | Coordinador académico unidad de práctica pedagógica. Profesor de Inglés. Unidad de Lenguas. Docencia universitaria. |
| EXP. 7 | Profesor de enseñanza media en biología. Doctor en educación. Docencia universitaria. |
| EXP. 8 | Biólogo Marino Doctorado en educación, liderazgo y administración educacional. Docencia universitaria. |
| EXP. 9 | Profesor de Inglés. Docencia universitaria. |

3.-Tablas grupos focales.

3.1 Tabla de respuestas individuales

Código: EPP (número y tipo de establecimiento)

Datos sociodemográficos

| Preguntas | Respuestas |
|--|------------|
| 1) <i>¿Con cuál género te identificas?</i> | |
| 2) <i>¿Qué edad tienes?</i> | |
| 3) <i>Indique año de ingreso a la carrera</i> | |
| 4) <i>Indique el nombre de su centro de práctica</i> | |
| 5) <i>Según financiamiento, ¿Qué tipo de establecimiento es su centro de práctica?</i> | |

| | |
|---|--|
| 6) <i>¿En qué nivel escolar desempeña su práctica profesional?</i> | |
| 7) <i>¿Qué plataforma(s) de videoconferencia utilizan en su centro de práctica para realizar las clases?</i> | |
| 8) <i>¿Qué Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA, LMS) usan en su centro de práctica para realizar las clases?</i> | |
| 9) <i>¿Qué otro recurso tecnológico utiliza para complementar las clases?</i> | |
| 10) <i>¿Qué modalidad usa para sus clases?</i> | |
| 11) <i>Si sus clases son sincrónicas ¿Cuánto dura la sesión?</i> | |
| 12) <i>¿Qué frecuencia tienen las sesiones en su curso?</i> | |
| 13) <i>¿Cuántos estudiantes forman parte de su curso?</i> | |
| 14) <i>En promedio ¿Cuántos estudiantes participan de las sesiones regularmente?</i> | |
| 15) <i>¿Cómo ha sido su experiencia realizando clases virtuales?</i> | |
| 16) <i>¿Cree usted tener las competencias o conocimientos necesarios para realizar clases en modalidad virtual?</i> | |
| 17) <i>¿Cree usted que sus alumnos poseen los recursos necesarios para participar en las clases virtuales?</i> | |
| 18) <i>Durante los años de estudio en su carrera, ¿Ha oído hablar de los incidentes críticos?</i> | |

4.-Pauta TAIC-AV

| Preguntas | Respuestas |
|--------------------------------------|-------------------|
| 1) Presentación del caso: | |
| 2) Emociones despertadas: | |
| 3) Actuación profesional: | |
| 4) Resultado de la actuación: | |
| 5) Dilema: | |
| 6) Enseñanza del caso: | |

4.- Tabla resumen grupos focales

| | EPP1-X | EPP2-X | EPP3-X | EPP4-X |
|--|--------|--------|--------|--------|
| ¿Cree usted que el contexto de aula virtual genera más incidentes críticos? ¿Por qué? | | | | |
| ¿Qué ventajas y desventajas ve en el aprendizaje y enseñanza a través del aula virtual respecto al aula presencial? | | | | |
| ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que han tenido que enfrentar como profesores que educan a través de clases virtuales? | | | | |
| ¿Existe algún protocolo para manejar incidentes críticos en su establecimiento? | | | | |
| En su experiencia como alumno practicante, ¿ha presenciado o ha sido parte de un incidente crítico anteriormente? | | | | |
| ¿En la universidad le enseñaron alguna técnica para enfrentar los incidentes críticos? ¿Cuáles? | | | | |
| ¿Ha sido advertido previamente de alguna situación que pueda enfrentar en el aula virtual que pueda desencadenar en un IC? Explique. | | | | |
| El IC que describí en el formulario, ¿ha ocurrido reiteradas veces? ¿Por qué? | | | | |
| ¿De qué forma marcó su práctica profesional el IC vivido? ¿Lo enfrentaría de manera diferente a futuro? | | | | |
| ¿Ha vivido alguna vez un IC que ha impactado de forma positiva en su clase? | | | | |



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | Gemalli Ulloa Salazar |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | Análisis de incidentes críticos en aulas virtuales dentro del contexto COVID-19: una mirada a las experiencias de estudiantes de pedagogía en inglés durante su práctica profesional en la región de Biobío. |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Valerie Beytia Hormazabal Fernando Fritz Muñoz Carla Gayoso Manriquez Katterine Gonzalez Venegas Fernanda Morales Sanhueza |
| CARRERA | Pedagogía en Ed. Media en Inglés |
| PROFESOR GUÍA | Dr. Juan Molina Farfán |

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos. | 6,5 |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio. | 7,0 |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio. | 6,7 |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas. | 7,0 |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis. | 7,0 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 7,0 |
| Promedio | 6,9 |

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 7,0 |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada. | 7,0 |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual. | 7,0 |
| Promedio | 7,0 |

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 7,0 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 6,5 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 7,0 |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 6,5 |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos. | 7,0 |
| 6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación. | 6,5 |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información. | 7,0 |
| 8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 7,0 |
| Promedio | 6,8 |



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación . | 6,5 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 6,0 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 6,7 |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 7,0 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 7,0 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 6,7 |
| Promedio | 6,7 |

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos . | 7,0 |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 7,0 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 6,7 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 6,5 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 6,8 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 6,8 |
| Promedio | 6,8 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 6,9 | 1,725 |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 7,0 | 1,4 |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6,8 | 1,36 |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 6,7 | 1,675 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 6,8 | 0,68 |
| Nota promedio final | | | 6,84 |

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Seminario bien claro y preciso en líneas generales, con resultados pertinentes a lo que se buscaba investigar. Marco teórico adecuado al tema y una descripción metodológica detallada. Falta ilustrar algunos resultados de manera más gráfica y dividir por listas algunas partes para así evitar confusión en el lector.
Se necesita mejorar redacción, puntuación y palabras faltantes y/o sobrantes en algunas secciones.
Revisar comentarios dejados en archivo adjunto.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 15 de mar. de 22



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|--|
| NOMBRE DEL EVALUADOR | Astrid Guerra A. |
| TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO: | Análisis de incidentes críticos en aulas virtuales dentro del contexto COVID-19: una mirada a las experiencias de estudiantes de pedagogía en inglés durante su práctica profesional en la región de Biobío. |
| ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO | Valerie Beytia Hormazabal Fernando Fritz Muñoz Carla Gayoso Manriquez Katterine Gonzalez Venegas Fernanda Morales Sanhueza |
| CARRERA | Pedagogía en Inglés |
| PROFESOR GUÍA | Dr. Juan Molina Farfán |

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos. | 6,5 |
| 2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio. | 6,5 |
| 3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio. | 7,0 |
| 4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas. | 7,0 |
| 5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis. | 6,5 |
| 6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio. | 6,0 |
| Promedio | 6.6 |

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas). | 6,2 |
| 2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada. | 5,8 |
| 3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual. | 6,0 |
| Promedio | 6.0 |

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Precisión del enfoque o modelo de investigación. | 6,7 |
| 2. Presentación del método de investigación y su diseño. | 6,8 |
| 3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado. | 6,0 |
| 4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación. | 5,8 |
| 5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos. | 5,8 |
| 6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación. | 5,8 |
| 7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información. | 6,5 |
| 8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información. | 6,0 |
| Promedio | 6.2 |



D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

| INDICADORES | Nota |
|---|------------|
| 1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación . | 5,8 |
| 2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética. | 5,8 |
| 3. Discusión de los resultados de la investigación. | 5,8 |
| 4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos. | 6,7 |
| 5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio. | 6,0 |
| 6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación. | 6,3 |
| Promedio | 6.1 |

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

| INDICADORES | Nota |
|--|------------|
| 1. Títulos pertinentes y sintéticos . | 5,8 |
| 2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo. | 6,0 |
| 3. Correcto uso de ortografía. | 5,5 |
| 4. Coherencia en la redacción. | 5,5 |
| 5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas. | 6,3 |
| 6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA. | 6,5 |
| Promedio | 5.9 |

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

| Aspectos | Ponderación | Nota | Puntaje porcentual |
|--|-------------|------|--------------------|
| A. De la Formulación del problema | 25% | 6.6 | 1.7 |
| B. Del Marco Teórico referencial | 20% | 6.0 | 1.2 |
| C. Del Diseño Metodológico de la investigación | 20% | 6.2 | 1.2 |
| D. Del Contenido Temático y los Resultados | 25% | 6.1 | 1.5 |
| E. De los aspectos formales | 10% | 5.9 | 0.6 |
| Nota promedio final | | | 6.2 |

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

Tema muy destacado, especialmente en la actualidad. En especial las conclusiones del trabajo me parecen muy asertivas y relevantes para futuras investigaciones. Sugiero revisar la redacción y ortografía (adjunto copia del seminario con comentarios que espero les sirva). Propongo incluir algunos ejemplos de relatos de los participantes en la sección de anexos.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 25 marzo, 2022