

# Enseñando la mediación pedagógica en tiempos de COVID-19: perspectivas de docentes de formación continua

## *Teaching Pedagogical Mediation in Times of COVID-19: Perspectives of Continuing Teacher Education Teachers*

*Ignacio Figueroa-Céspedes*

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES (UDP), CHILE

ignacio.figueroa@mail.udp.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

*Esteban Fica-Pinol*

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES (UDP), CHILE

esteban.fica@mail.udp.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7142-0825>

[https://doi.org/10.48102/didac.2022..80\\_JUL-DIC.107](https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.107)



### RESUMEN

En la presente investigación se propuso comprender las situaciones sociales que experimenta un equipo de docentes de formación continua de un curso con foco en la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM). El caso se desarrolló en Chile en modalidad sincrónica y remota, debido a la crisis sanitaria por el COVID-19. Metodológicamente, se realizó una investigación cualitativa con diseño narrativo, analizando registros etnográficos y entrevistas. Los resultados reconstruyen la situación social denominada “Cámaras apagadas y micrófonos silenciados”, que describe las emociones experimentadas (malestar, incomodidad y sorpresa) y las actuaciones profesionales de los formadores (comprensión del contexto, invitación al encendido de cámaras, formación de grupos pequeños y ejemplos cotidiano-pedagógicos) para responder a la interpelación contextual y ampliar sus recursos de interacción. Se concluye destacando la necesidad de actualización de los marcos profesionales del formador para mantener coherencia en la enseñanza de la mediación. Asimismo, se enfatiza en el desafío para la educación superior de propiciar las experiencias vividas de los formadores en un escenario inédito para su aprendizaje y desarrollo profesional.

**Palabras clave:** Educación superior a distancia; educación a distancia; formación continua de profesores; interacción entre pares; perfeccionamiento docente; tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

## ABSTRACT

*The present research aimed to understand the social situations experienced by a team of continuing education teachers of a course focused on the Mediated Learning Experience (EAM). The case was developed in Chile in synchronous and remote modality, due to the health crisis caused by COVID-19. Methodologically, qualitative research with the narrative design was conducted, analyzing ethnographic records and interviews. The results reconstruct the social situation called "Cameras off and microphones silenced", describing the emotions experienced (discomfort, uneasiness, and surprise) and the professional actions of the trainers (understanding of the context, invitation to turn on the cameras, making small groups and daily-pedagogical examples) to respond to the contextual interpellation, and expand their interaction resources. It concludes by highlighting the need to update the professional frameworks of trainers to maintain coherence in the teaching of mediation. It also emphasizes the challenge for higher education to promote the experiences of trainers in an unprecedented scenario for their learning and professional development.*

**Keywords:** *Distance Higher Education; Distance Education; Continuing Teacher Education; Peer Interaction; Teacher Development; Information and Communication Technologies.*

Fecha de recepción: 31/12/2021

Fecha de aceptación: 09/03/2022

### Introducción

Las transformaciones educativas desarrolladas a partir de la emergencia sanitaria por COVID-19 han desafiado a los agentes educativos en miras a desarrollar respuestas contextualizadas y efectivas, manteniendo los procesos de enseñanza e interacción a distancia para evitar la propagación del contagio (CEPAL & Unesco, 2020). De esta forma, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han constituido en una herramienta de apoyo fundamental hacia la estructuración de la *educación remota de emergencia* (Elgueta, 2020), la cual no ha estado exenta de dificultades, dando como resultado una implementación variable de acuerdo con cada contexto educativo y las competencias digitales de cada cuerpo docente (Unesco-IESALC, 2021).

En este sentido, la Formación Continua Docente (FCD) ha debido adecuar sus formas y lineamientos acorde con las condiciones que el contexto pandémico ha planteado hasta nuestros días, considerando su relevancia para la construcción y desarrollo de identidades docentes flexibles y enriquecidas (Borko, 2004). No obstante, las propuestas vigentes se han caracterizado por ser transmisivas (Gárate & Cordeiro, 2019; Unesco, 2013), disciplinadamente fragmentadas, con una escasa articulación con los entornos y las situaciones educativas que ocurren en los cen-

tros educativos, desconociendo la diversidad de profesionales que se encuentran en los respectivos planteles (Vezub, 2019).

En esta línea, investigaciones recientes reportan que gran parte de los procesos de educación a distancia han permitido responder a la situación de crisis, pero de forma reactiva y poco sensible a las particularidades de cada comunidad educativa (Hodges et al., 2020; Unesco-IESALC, 2021). Asimismo, este escenario se complejiza a partir de las dificultades que ha configurado la educación superior, puesto que, de acuerdo con Concha, Sánchez & Rojas (2020), se ha cuestionado su rol social y transformador en extensión y vinculación con el medio. A decir de los autores, estas instituciones se perfilan como desconectadas de los problemas reales y reactivas al entorno desde lógicas instrumentales.

Si tomamos en cuenta lo anterior, la construcción de ofertas y propuestas de FCD son relevantes en el ámbito de la investigación, debido a la falta de tradición empírica hacia la divulgación y transparencia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en educación superior (Unesco-IESALC, 2021). Además, el enfoque académico de los años recientes se ha centrado en la sistematización de experiencias relativas a la formación en pregrado,

principalmente asociadas con el desarrollo, la apropiación y el manejo de competencias digitales (Olney & Piashkun, 2021; Espíritu Santo & Pinto de Lima, 2020), sin considerar la importancia de abordar la forma en que otros contenidos, competencias y actitudes aportan al Desarrollo Profesional Docente (DPD) (CPEIP, 2017; Gómez et al., 2020).

Por otro lado, la figura del docente de formación continua es importante en el desarrollo de este tipo de propuestas (Philipsen et al., 2019), en tanto que permiten labores de apoyo, acompañamiento y retroalimentación hacia el DPD; aunque en el marco de la educación superior, la literatura académica no desarrolla de manera precisa los roles y las funciones a ejercer en estos contextos (Pinya & Rosselló, 2015).

A su vez, la interacción pedagógica desde la perspectiva de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010; Feuerstein, 1986) ha sido un tema de interés asociado con la mejora y la transformación de la práctica educativa (Villalta, Assael & Baeza, 2018; Guerra et al., 2017; Figueroa, 2016), considerando sus particularidades y ajustes a los contextos y condiciones espaciotemporales (Villalta, Assael & Baeza, 2018).

A partir de estos antecedentes, la presente investigación aborda una experiencia de FCD en el contexto COVID-19, con foco en la EAM desarrollada con equipos del Programa de Integración Escolar (PIE) de centros educativos de Santiago de Chile. Así, el objetivo de la investigación es comprender las situaciones sociales que experimenta el docente formador, en el contexto interaccional de un programa formativo.

#### *Interacción y mediación pedagógica: elementos para su comprensión*

Para Howe y Abedin (2013), la interacción pedagógica implica intercambios recíprocos desarrollados entre individuos y grupos. Estos intercambios se orientan a construir aprendizajes de calidad, y requieren que al menos un individuo se dirija a otro, lo que establece una contestación a quien declara. Con la emergencia sanitaria producto de la pandemia, esta interacción debió trasladarse al ám-

bito de la virtualidad, con lo que se generaron múltiples desafíos a los equipos docentes destinados para resolver la barrera del distanciamiento social.

Por su parte, Feuerstein (1986) propone un proceso de mediación pedagógica, en el que el profesorado establece actuaciones para que el estudiantado “aprenda a aprender”. De esta forma, el docente mediador busca enseñar a pensar, investigar y resolver problemas cotidianos, utilizando estrategias dialógicas con propósitos bien definidos que permitan desarrollar el potencial de aprendizaje. Feuerstein (1986) plantea como un requisito para favorecer la modificabilidad cognitiva el desarrollo de *experiencias de aprendizaje mediado*, entendidas estas como una interacción de calidad que requiere la presencia de tres criterios de mediación universales:

- Criterio de intencionalidad y reciprocidad. Consiste en compartir el propósito de la interacción de manera explícita y consciente, buscando involucrar al estudiantado en dicho proceso.
- Criterio del significado. Consiste en dar sentido y valor emocional a los contenidos y a las alternativas pedagógicas, despertando el interés por la propia tarea.
- Criterio de trascendencia. Implica interactuar yendo más allá del aquí y ahora de la situación o necesidad inmediata. Se trata de que cada aprendiz aprenda, interiorice y emplee lo aprendido en la experiencia, clase o proyecto emprendido.

Además, Feuerstein (1986) describe otros nueve criterios de mediación que responden a características culturales de la interacción y que son responsables de la diversificación de estilos cognitivos del aprendiz.

#### *Consideraciones acerca del docente formador de FCD*

El docente formador de FCD coordina a un conjunto de profesionales que dentro de su heterogeneidad (Pinya & Rosselló, 2015) refieren a un agente que “forma” y se implica en el aprendizaje profesional de los participantes involucrados a fin de articular, apo-

yar y retroalimentar el desarrollo de competencias cognitivas, saberes en contextos teóricos y prácticos en un escenario interaccional (Petrovici, 2014; Vega, 2020; Philipsen et al., 2019).

En este sentido, Pinya y Rosselló (2015) señalan que este grupo de docentes se caracteriza por la realización de múltiples tareas, desplegando una variedad de competencias requeridas en sus contextos laborales. De esta forma, este agente educativo se encuentra en una necesidad constante de desarrollar su profesionalidad, considerando las distintas dimensiones de su quehacer (económicas, sociales, psicológicas, ético-filosóficas, entre otras) (Navío, 2001; París, Tejada & Coiduras, 2014). Lo anterior se vincula con el perfil del docente “formador de formadores”, el que por lo general es descrito en la literatura de manera acotada, focalizándose principalmente en el cuerpo docente de educación superior que se desempeña en el pregrado de las diversas carreras profesionales y técnicas (Almoguea, Baute & Rodríguez, 2019; Olney & Piashkun, 2021; Unesco-IESALC, 2021).

Desde una perspectiva situada, Guerra et al. (2017) señalan que la formación en EAM es un aspecto relevante para el DPD y, en este sentido, es clave que el formador propicie escenarios de autoobservación, reflexión sobre la práctica e investigación-acción, para contribuir al aprendizaje y la apropiación del rol mediador docente (Figuroa, 2016). En referencia a esto, Iuri (2016) señala la importancia de desarrollar una *vigilancia epistemológica* de la formación en mediación, basada en la idea de coconstrucción de aprendizajes, el análisis permanente y la relación dinámica entre teoría y la práctica (Espinosa-Ríos, 2016).

Por otro lado, las orientaciones propias de la educación de adultos —también conocida como *andragogía* (París, Tejada & Coiduras, 2014; Azofeifa, 2017)— permiten otorgar importancia a la formación permanente y centrada en las necesidades del sujeto adulto (Azofeifa, 2017; Sánchez, 2019), considerando las diversidades propias del contexto, y las perspectivas e intereses de los participantes, reconociendo su capacidad de agencia y autonomía (Sánchez, 2019).

### *Reconstruir escenarios de interacción usando los lentes de las teorías de la situación*

Finalmente, el estudio de lo situacional se desprende del análisis sociológico propuesto por Goffman (2006), en el que se profundiza en aquellas “demandas, normas y reglas, en algunas concretas situaciones sociales situadas socio-históricamente” (Goffman, 1964, en Ribes, 2020, p. 287). Estas realidades se configuran y se comprenden a partir de *marcos sociales de referencia (frames)*, los que constituyen herramientas conceptuales que permiten analizar la actividad y los acontecimientos de la vida cotidiana.

A juicio de Ribes (2020), la propuesta de Goffman permite diseccionar las *desgracias cotidianas*, aportando la oportunidad de generar nuevos vínculos e interacciones sociales, incluso en espacios regulados habituales. Así, el análisis de la situación social contribuye a formular una conciencia reflexiva orientada a comprender (en nuestro caso) los espacios formativos en modalidad remota, evidenciando los significados y los sentidos que tienen para los actores involucrados.

### *Metodología*

La presente investigación busca comprender las situaciones sociales que experimenta un equipo formador al ajustar sus enfoques y metodologías al espacio virtual, en el contexto de un programa de FCD en mediación de aprendizajes realizado de forma remota. Se implementa un estudio cualitativo de alcance descriptivo e interpretativo con un enfoque narrativo (Fernández, 2015), efectuado a partir de los lineamientos de la etnografía *online* (Hart, 2017).

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado, que recoge las experiencias de cuatro docentes formadores y un tutor involucrados en la implementación del programa. Los informantes presentan distintas formaciones (docentes de educación diferencial, psicólogos y fonoaudióloga), pero tienen en común estudios en desarrollo cognitivo y experiencia en materia de formación continua (tabla 1).

**Tabla 1**  
*Identificación de participantes*

PARTICIPANTE	GÉNERO	PROFESIÓN	FORMACIÓN POSTERIOR	AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE FCD
<i>Participante 1</i>	Femenino	Fonoaudiología	Magíster en Desarrollo Cognitivo	5
<i>Participante 2</i>	Femenino	Educación Diferencial	Magíster en Desarrollo Cognitivo	8
<i>Participante 3</i>	Femenino	Educación Diferencial	Magíster en Desarrollo Cognitivo	16
<i>Participante 4</i>	Masculino	Psicología	Magíster en Desarrollo Cognitivo	15
<i>Participante 5</i>	Masculino	Psicología		2

*Fuente: Elaboración propia.*

En cuanto a las técnicas de producción de información en un periodo de dos meses, se desarrollaron 21 notas de campo (realizadas por el docente 4 y el tutor 1) y cuatro entrevistas semiestructuradas (a las docentes 1, 2 y 3). De este modo, se indagó narrativamente en las situaciones más relevantes en el desarrollo de la iniciativa.

Se realizó un análisis narrativo temático (Fernández, 2015), considerando las herramientas facilitadas por las *Teorías de la situación* (Goffman, 2006), dado que se buscó caracterizar las interacciones para abordar las impresiones y las definiciones de la situación social. De esta forma, se utilizan tres grandes categorías conceptuales *a priori*, sobre las que se levantan tres temas principales:

- 1) *Situación*, que describe el tema, actores involucrados y el contexto de la experiencia relatada (Goffman, 2006).
- 2) *Emociones*, que describe el componente experiencial del afecto, el cual resulta en una apreciación subjetiva de un estado emocional (Nail et al., 2019).
- 3) *Actuación*, aspecto en el que se aborda el relato de la acción profesional desarrollada por el docente.

En el programa formativo participó un conjunto de 120 profesionales de diferentes establecimientos educativos que cumplían funciones dentro del PIE, incluyendo educadores diferenciales, fonoaudiólogos

y psicólogos, distribuidos en cuatro grupos de trabajo. El programa tuvo una duración de 30 horas cronológicas, organizadas en dos sesiones semanales entre agosto y septiembre de 2020. Debido a la contingencia sanitaria, las jornadas se realizaron de forma remota y en modalidad sincrónica a través de la plataforma Zoom.

En lo que se refiere al componente ético, el estudio cuenta con la aprobación del comité de ética de la Universidad Diego Portales (UDP), para lo que se aplicaron consentimientos informados que declaran la confidencialidad en la utilización de la información recogida y la voluntariedad de la participación en el estudio.

### *Resultados*

Entre los resultados aparece como una situación típica a lo largo del programa el fenómeno descrito como “Cámaras apagadas y micrófonos silenciados”, en el que los asistentes a las clases mantenían sus dispositivos desactivados, lo que afecta fuertemente la interacción propuesta por el equipo formador.

Al principio del curso y en algunos momentos en términos transversales, recuerdo estar en clases y dialogar con mi mente lo complejo que es hacer clases frente a una pantalla con personas que no se oyen ni ven. (Entrevista, docente 2, febrero, 2021).

Por otra parte, los docentes formadores describen, como aspecto adicional de estos sucesos, la emergencia de un fenómeno denominado *falsa asistencia*, la que es descrita como la sospecha respecto al estatus de “conectadas” que tenían algunas personas en las sesiones, quienes eran consideradas como actores ausentes o *eternos fantasmas*. Esto se ve reflejado en situaciones en las que no existe reciprocidad ante la solicitud de participación en actividades cooperativas que presenta el equipo docente:

personas que cuando se conectaban e iban a los trabajos en grupo no ingresaban a sus respectivas salas para grupos pequeños porque no estaban conectadas finalmente, sólo se habían conectado al Zoom, pero no estaban ahí (...) entonces esto fue como una falsa asistencia (risas), como los fantasmas eternos (risas). (Entrevista, docente 3, enero, 2021).

En este aspecto, los docentes formadores mencionan que los participantes del curso tendían a justificar estas acciones debido a que se encontraban realizando situaciones cotidiano-personales en paralelo. Lo anterior operaría como una *situación paradójica*, dado que, por una parte, las personas se conectan al curso, pero, por otra, están ausentes de la experiencia, afectando la posibilidad de una interacción recíproca que permita constatar su presencia y el aprendizaje propuesto en el proyecto:

un par de personas que nos anticiparon, así como: —voy a conectar mi computador, pero tengo que ir al doctor con mi hija, entonces si puedo me conecto desde el celular también (...) y nosotros nos quedábamos ahí (...). (Entrevista, docente 3, enero, 2021).

Esta situación plantea una barrera pedagógica hacia el desarrollo esperado de las jornadas, experimentándose una limitación en las posibilidades de diálogo recíproco, situación vivenciada por el equipo con emociones de incomodidad, malestar y sorpresa, ante lo que describen como una experiencia de

aislamiento y distancia interaccional. Estas emociones surgen como una expresión de frustración al no poder producir una experiencia de calidad, bajo el paradigma de mediación que forma parte del marco teórico del equipo coordinador:

Esa falta de reciprocidad es intimidante y a veces un tanto incómoda (...). Esa falta de interacción me genera la sensación de monólogo, de estar aislada y no saber si lo que estoy diciendo en realidad tiene sentido para el otro. (Entrevista, docente 2, febrero, 2021).

Frente a esta interpelación contextual, el equipo reorganiza su abordaje, promoviendo una reconceptualización del proceso y se construye un enfoque de interacción “virtualizada” que responda al contexto de emergencia, entendiendo que los participantes —al igual que los formadores docentes— debían responder a la demanda de la vida personal y laboral, aspecto central en la tensión y sospecha de ausencia en el curso. En este sentido, actuaciones como la invitación a encender las cámaras o el énfasis en trabajar con grupos pequeños develan la intención de construir conocimientos compartidos, en coherencia con el propio tema de la formación.

De tal forma, estas medidas implementadas se vinculan con el criterio de mediación de intencionalidad y reciprocidad, lo que explicita el foco del programa centrado en la mediación y busca una respuesta recíproca que, en este caso, ya no es sólo que enciendan la cámara o que en la oralidad den a conocer su opinión sobre un tema, sino que se extiende a un intento por alcanzar al otro, a través de su participación e involucramiento en la experiencia:

(un) participante señala que las instancias en grupo como de plenario con el resto de las compañeras y compañeros, han permitido nutrir los contenidos del curso y dar una mejor bajada a los aspectos teóricos de la formación. (Nota de campo 7, sección 4, tutor 1, noviembre, 2020).

Por otra parte, encontramos actuaciones en las que los docentes formadores acogen y comprenden las situaciones particulares a las que hacen frente los participantes, implementando nuevos formatos de comunicación como el chat, y colaborando a través de la mediación del significado cultural y afectivo implicado en el abordaje del tema de la mediación pedagógica en un contexto de pandemia. En otras palabras, se valora la mediación en su sentido optimista y transformador de escenarios, a través de un ejercicio de empatía y comprensión acerca de la yuxtaposición entre los mundos de vida en pandemia (vida personal y laboral):

La participante menciona que está pasando por un difícil momento a causa de una probable operación de su niño, cuestión que la hace llorar por unos instantes. Ella nos explicó que ésa era la razón de por qué hoy, a diferencia de otras ocasiones, no tenía encendida su cámara y sus



intervenciones habían descendido en comparación a otras ocasiones. (Nota de campo 5, sección 1, docente 4, noviembre, 2020).

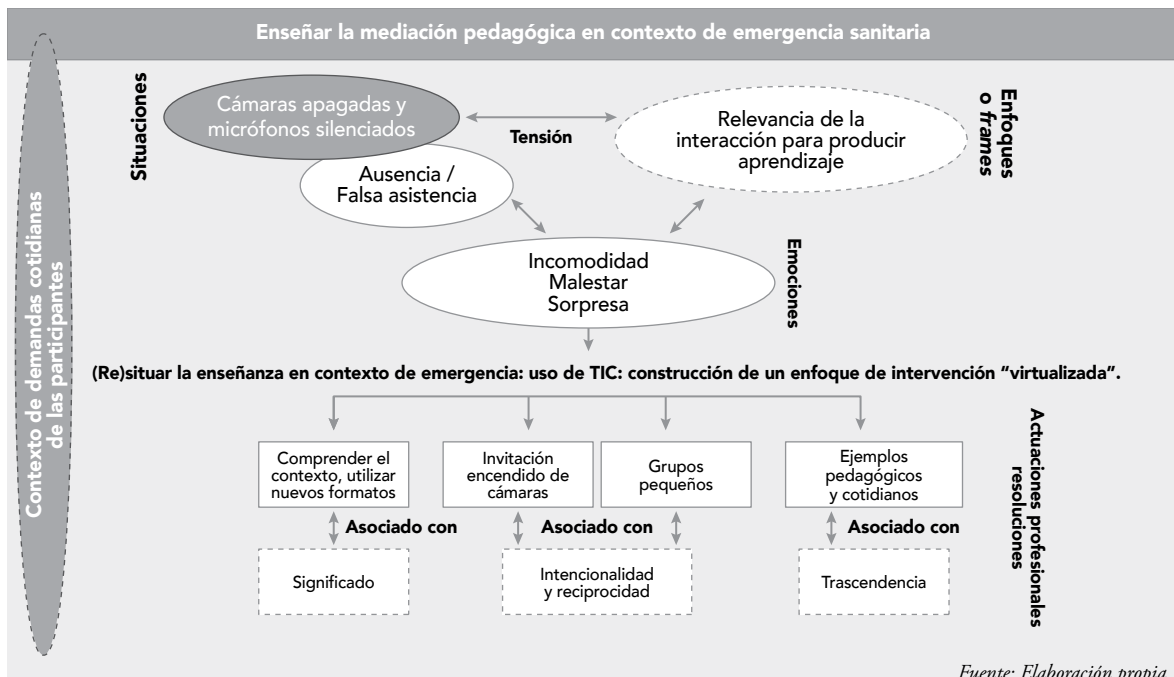
Finalmente, en un ejercicio de búsqueda de un aprendizaje trascendente y de que los participantes valoren la mediación como un “motor” del aprendizaje, los docentes buscaron continuamente producir ejemplos de la vida cotidiana y pedagógicos que permitieran conectar con el momento vivido y, a su vez, con sus propias necesidades formativas:

Otra participante señala una experiencia con un niño que tenía ciertas dificultades al momento de memorizar, lo que le frustraba. La profesional le brindó apoyo, mostrándole que tenía otras habilidades que le permitían ir mejorando de a poco; con relación a esto, la docente del curso mencionó que puede ser una buena forma de llevar a cabo esta mediación, recordando una experiencia personal con un estudiante que quería aprender a hacer algunas acrobacias con la pelota, pero le costaba, y en ese momento le fue señalando aspectos positivos de su persona, instando a que con práctica constante iba a lograr su cometido o formar ciertas disposiciones al aprendizaje propuesto. (Nota de campo 8, sección 4, tutor 1, noviembre, 2020).

### *Conclusiones*

Las narrativas recogidas abordan la experiencia denominada “Cámaras apagadas y micrófonos silenciados”, como una situación típica que da cuenta de la imposibilidad de comunicarse debido a la ausencia de interlocutor. Es conveniente señalar que esta situación constituye una experiencia inédita para los docentes formadores, quienes la interpretan inicialmente utilizando marcos referenciales propios de la interacción presencial afectando su emocionalidad y proponiendo, después, distintas actuaciones profesionales que les permiten revertir la situación, ampliando los recursos de interacción y reconstruyendo sus marcos de referencia (figura 1).

**Figura 1**  
*Enseñar la mediación pedagógica en contexto de emergencia sanitaria*



De esta manera, el equipo docente se representa inicialmente el escenario como un monólogo, lo que genera malestar e incomodidad ante la tensión de estar desarrollando una clase transmisiva, al estilo conferencia, lo cual es una de las críticas a la FCD que diversos autores han documentado con anterioridad (Taddese & Rao, 2021; Gárate & Cordero, 2019; Unesco, 2013), por lo tanto, se sitúa en el polo opuesto de la propuesta formativa.

En este sentido, el equipo formador resiste esa opción y produce actuaciones que invitan al diálogo al ser un argumento la reciprocidad necesaria para la implementación de una interacción mediadora (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010). Esta situación se vincula con los hallazgos de Elgueta (2020) respecto a la disminución del involucramiento y la participación del aprendiz en el formato remoto, quien puede decidir abstenerse de mostrar su rostro o de silenciar su voz en la experiencia.

De esta forma, la mediación tecnológica se traslapa con la mediación humana, que genera el desafío de superar el carácter transmisivo que caracteriza a las propuestas formativas (Gárate & Cordero, 2019),

con el fin de brindar respuestas adaptadas al contexto virtualizado actual, trascendiendo las actuaciones improvisadas (Hodges et al., 2020) y aproximándose a un enfoque mediador reflexivo y crítico. Para esto es importante indagar y profundizar en las características propias del formato remoto y del contexto de emergencia (Elgueta, 2020), como el ingreso del mundo del trabajo al espacio del hogar y la relevancia de generar oportunidades para que este *otro* aparezca en la interacción.

En segundo lugar, las actuaciones elaboradas por los docentes formadores para desarrollar sus clases se asimilar a los criterios de mediación universales (Feuerstein Feuerstein & Falik, 2010), dado que buscan producir situaciones de alta escucha y comprensión, que trasciendan el aquí y ahora, transparentando sus propósitos y actuando con un alto grado de agencia y significado. Estas actuaciones revierten el escenario inicial, produciendo nuevas negociaciones respecto al sentido de favorecer interacciones enriquecidas en un contexto atravesado por la incertidumbre y la contingencia. Así, resulta complejo concebir la enseñanza de la mediación sin



escenarios propicios para la interacción mediada, puesto que los formadores operan desde una *vigilancia epistemológica* (Iuri, 2016) que los lleva a cuestionar la coherencia entre el contenido, la modalidad y el contexto de impartición.

En este sentido, el equipo formador tomó acción actualizando activamente sus *marcos de referencia* (Goffman, 2006) para interpretar las situaciones sociales que se presentaron y generaron una lectura más apropiada del escenario interaccional. Lo anterior, de acuerdo con Sánchez (2019), implica flexibilizar los formatos instruccionales y articular una perspectiva andragógica que facilite la comprensión de los escenarios vinculados al sujeto adulto que aprende, considerando sus intereses y circunstancias en contexto de emergencia.

Por último, la comprensión de las tensiones que el docente de FCD experimenta, favorece el surgimiento de los procesos de problematización y transformación de las propuestas desarrolladas. Sin duda, es crucial pensar en el desarrollo profesional del formador (Pinya & Rosselló, 2015) para mejorar y enriquecer los programas que las instituciones de educación superior ofrecen. De esta forma, asumir este desafío les permitiría constituirse como colaboradores activos en el abordaje de los problemas pedagógicos emergentes (Concha, Sánchez & Rojas, 2020), proponiendo una relación cercana y abierta entre instituciones de educación superior y docentes en sus procesos de DPD, en miras a enriquecer las interacciones pedagógicas.

#### REFERENCIAS

- Almogua, M., Baute, L. M. & Rodríguez, R. (2019). La formación continua de docentes en la Educación Técnica y Profesional: algunas reflexiones. *Revista Conrado*, 15(68), 275-280. Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1018>
- Azofeifa, J. (2017). Evolución conceptual e importancia de la andragogía para la optimización del alcance de los programas y proyectos académicos universitarios de desarrollo rural. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 458-473.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. doi: 10.3102/0013189X033008003
- CEPAL & Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: Unesco-CEPAL.
- Concha, C., Sánchez, G. & Rojas, C. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: una estrategia de interacción academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 347-363. Recuperado de <https://www.produccioncientificailuz.org/index.php/rvg/article/view/35196>
- CPEIP. (2017). *CPEIP Escucha a los Profesores. Para una lectura de las Consultas Participativas de Voces Docentes*. Santiago: CPEIP.
- Elgueta, M. F. (2020). ¿Hay alguien ahí? Interacciones pedagógicas con cámaras apagadas en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 1-8. doi: 10.5354/0719-5885.2020.60556
- Espírito Santo, E. & Pinto de Lima, T. (2020). Formação continuada para tecnologias digitais em tempos de pandemia: percepções docentes sobre o curso Google Sala de Aula. *Dialogia*, (36), 283-297. doi: 10.5585/dialogia.n36.18355
- Espinosa-Ríos, E. (2016). La formación docente en los procesos de mediación didáctica. *Praxis*, 12(1), 90-102. doi: 10.21676/23897856.1850
- Fernández, L. (2015). Cómo aplicar el análisis narrativo temático a narrativas escritas en entornos online. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 92-106. doi: 10.1344/reire2015.8.1816
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén: Hadassah Wizo/Canada Research Institute.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. & Falik, L. (2010). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Figueroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 33-44. doi: 10.18774/448x.2016.13.287
- Gárate, M. I. & Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-221. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v18n36/0718-5162-rexe-18-36-209.pdf>
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gómez, M., Boumadan, M., Poyatos, C. & Soto, R. (2020). Formación docente en línea a distancia. Un análisis de los perfiles y la opinión de los profesores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 95-111. doi: 10.6018/reifop.423001
- Guerra, P., Figueroa, I., Salas, N., Arévalo, R. & Morales, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 175-192. doi: 10.4067/S0718-07052017000300010

- Hart, T. (2017). Online Ethnography. En J. Matthes (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1-8). doi: 10.1002/9781118901731.icrm0172
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom Dialogue: A Systematic Review Across Four Decades of Research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. doi: 10.1080/0305764X.2013.786024
- Iuri, T. (2016). La experiencia de aprendizaje mediado en la capacitación docente. *Boletín Redipe*, 5(5), 83-105. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/65>
- Nail, O., Valdivia, J., Rojas, D. & Monereo, C. (2019). Las emociones surgidas ante un incidente crítico en el ámbito del liderazgo eficaz: estudio comparativo entre directivos noveles y expertos. *Calidad en la Educación*, (51), 281-314. doi: 10.31619/caledu.n51.645
- Navío, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Olney, T. & Piashkun, S. (2021). Professional Development for Sustaining the “Pivot”: The impact of the Learning Design and Course Creation Workshop on Six Belarusian HEIs. *Journal of Interactive Media in Education*, 10(1), 1-15. doi: 10.5334/jime.639
- París, G., Tejada, J. & Coiduras, J. L. (2014). La profesionalización de los profesionales de la Formación para el Empleo en constante [in] definición en Europa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 267-283. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182COL7.pdf>
- Petrovici, M. (2014). Project Experiences: Primary Teacher's Continuous Training in Blended Learning System. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 142, 738-744. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.608
- Philipsen, B., Tondeur, J., Roblin, N. P., Vanslambrouck, S. & Zhu, C. (2019). Improving Teacher Professional Development for Online and Blended Learning: A Systematic Meta-Aggregative Review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145-1174. doi: 10.1007/s11423-019-09645-8
- Pinya, C. & Rosselló, M. R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 661-678. doi: 10.5209/rev\_RCED.2015.v26.n3.44642
- Ribes, A. (2020). Goffman y las situaciones sociales: algunas enseñanzas teórico-metodológicas. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(2), 285-300. doi: 10.22325/fes/res.2020.16
- Taddese, E. & Rao, C. (2021). School-Based Continuous Professional Development of Teachers: A Case Study of Primary School Teachers in Ethiopia. *Education*, 3-13. doi: 10.1080/03004279.2021.1929382
- Sánchez, A. (2019). *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú-CISE.
- Unesco. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París: Unesco.
- Unesco-IESALC. (2021). ¿Cerrar ahora para reabrir mejor mañana? *Perfiles Educativos*, 43(174). doi: 10.22201/iisue.24486167e.2021.174.60853
- Vega, R. (2020). Análisis del rendimiento académico en un curso de educación superior a través de Open EDX. *Ciencia y Educación*, 4(1), 33-45. doi: 10.22206/cyed.2020.v4i1.pp33-45
- Vezub, L. (2019). *Análisis comparativos de Políticas de Educación. Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. Buenos Aires: IPE Unesco.
- Villalta, M., Assael, C. & Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, 40(160), 101-119. doi: 10.22201/iisue.24486167e.2018.160.58496

#### SEMBLANZAS

*Ignacio Figueroa-Céspedes*. Doctor en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como coordinador del área de Formación Continua y coordinador del diplomado en Interacciones para el Desarrollo Cognitivo y Socioemocional en Educación Inicial en el Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales (UDP). También es docente del magíster en Desarrollo Cognitivo y en pregrado en la Facultad de Educación de la UDP, y miembro de la Index for Inclusion Network. Sus líneas de investigación son inclusión educativa, desarrollo cognitivo y desarrollo profesional docente.

*Esteban Fica-Pinol*. Licenciado en Psicología por la Universidad de Santiago de Chile. Actualmente se desempeña como investigador y ayudante de docencia en el Centro de Desarrollo Cognitivo de la UDP. Sus líneas de investigación son inclusión educativa, aprendizaje y participación y desarrollo profesional docente.