

Junio 15, 2021, Volumen 2, No 2  
ISSN 2735-6302

Revista Electrónica  
 Transformar®

Transformando la educación  
del siglo XXI

Centro Transformar SpA

**Editor-in-Chief**

Dr. Fernando Vera  
Rediie (Chile)

**Comité Científico**

Dr. Salvador García  
Universidad de Alicante  
(España)

Dra. Sonia Muñoz  
Universidad de Los Lagos  
(Chile)

Dr. Alberto Ferriz  
Universidad de Alicante  
(España)

Dra. Cecilia Corona  
Universidad Autónoma  
(Chile)

Dr. Octavio Sánchez  
DUOC  
(Chile)

**Gestión comercial**

Christian Córdova  
(Chile)

**Libro de Actas  
CITAE 2021**

[https://rediie.cl/wp-content/uploads/Libro-CITAE-2021\\_compressed.pdf](https://rediie.cl/wp-content/uploads/Libro-CITAE-2021_compressed.pdf)



**OJS**  
OPEN JOURNAL SYSTEMS

# SUMARIO

**Editorial** 02

*Fernando Vera*

**Análisis de la influencia del género sobre el autoconcepto físico en las clases de educación física** 03

*Vanessa Rodríguez-Iribarren,  
Salvador García-Martínez, Nuria Molina-García,  
Fernando Vera, Alberto Ferriz-Valero,*

**Competencias blandas para la fuerza laboral del siglo XXI** 20

*Fernando Vera*

**Docencia Telemática en el Grado de Maestro en Educación Primaria en tiempos del COVID-19** 30

*Elena Berrón-Ruiz, Inés María Monreal-Guerrero*

**Experiencia de docentes universitarios en relación con la educación remota de emergencia debido a la crisis por COVID-19** 40

*Fernando Vera*

**Entrevista a Fernando Vera: Filosofía de la educación** 58

*Elisa Fuentes-Ortega*

**Notas finales** 68



## EDITORIAL



Producto de la pandemia por COVID-19, estamos viviendo profundas transformaciones, a nivel planetario. De hecho, hemos observado disrupciones sin precedentes y cambios masivos en la educación. Sin duda, la pandemia ha creado una oportunidad única para los cambios en educación que muchos habían propuestos antes del COVID-19, pero que, por diversas razones, no los implementaron. En este contexto, identificamos tres grandes cambios en la educación, los cuales deberían realizarse post COVID-19: un currículum que es flexible, personalizado y evolutivo; una pedagogía centrada en el estudiantado, que es inquisitiva, auténtica y propositiva; y un formato de enseñanza de educación que capitaliza las fortalezas del aprendizaje síncrono y asíncrono.

Aunque todavía nos falta tiempo para reflexionar, tengo el gusto de presentar nuestro tercer número de la Revista Electrónica Transformar. En esta edición compartimos los aportes de investigadores en el área de la educación física, desarrollo de competencias genéricas, educación musical y experiencias docentes en tiempos de COVID-19.

En este contexto, creemos que el trabajo colaborativo entre docentes impulsa la implementación de nuevas ideas en el aula de pleno siglo XXI. Así lo indica toda la evidencia disponible. En efecto, creemos que la disseminación de conocimientos y experiencias del claustro académico es clave para generar cambios transformacionales en tiempos de crisis. Adicionalmente, Incluímos en este número una entrevista de interés académico relacionada con el cambio paradigmático en la educación de pleno siglo XXI.

Por último, reiteramos la invitación, a toda la comunidad académica de Iberoamérica y, por cierto, a nuestros comprometidos colaboradores a participar activamente en este medio para así apalancar la difusión de nuestra producción científica.

**Fernando Vera, PhD**

Editor-in-Chief

Revista Electrónica Transformar®

<https://revistatransformar.cl/index.php/transformar>

Editada por Centro Transformar® SpA

<http://centrotransformar.cl>

©Todos los Derechos Reservados

ARTÍCULO ORIGINAL

## Análisis de la influencia del género sobre el autoconcepto físico en las clases de educación física

### *Analysis of the influence of gender on physical self-concept in physical education classes*

VANESSA RODRÍGUEZ-IRIBARREN<sup>1</sup> ■ SALVADOR GARCÍA-MARTÍNEZ<sup>2</sup> ■  
NURIA MOLINA-GARCÍA<sup>3</sup> ■ Alberto Ferriz-Valero<sup>4</sup> ■ Fernando Vera<sup>5</sup>  
<sup>1,2,3,4</sup>UNIVERSIDAD DE ALICANTE (ESPAÑA)  
<sup>5</sup>RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN (CHILE)

Recibido • Received: 09 / 04 / 2021  
Corregido • Revised: 15 / 05 / 2021  
Aceptado • Accepted: 30 / 05 / 2021

### RESUMEN

En este trabajo se ha valorado el autoconcepto físico en una muestra de adolescentes de la provincia de Alicante (España), observando las diferencias debidas al género y distinguiéndolas según las distintas dimensiones del autoconcepto físico. El estudio se llevo a cabo en la asignatura de Educación Física, realizándolo a un total de 67 alumnos de enseñanza secundaria, comprendidos entre las edades de 14 y 18 años. La investigación tuvo una duración de 4 semanas, en las que se administró dos veces (antes y después de la intervención) la Escala de Autoconcepto Físico con el fin de medir sus 5 variables (condición física, apariencia, competencia percibida, fuerza y autoestima). Para poder llevar a cabo el análisis se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smimov. Los resultados obtenidos permitieron comprobar cómo los varones, en comparación con las mujeres, tenían percepciones superiores de su autoconcepto físico en casi todas sus dimensiones (exceptuando la autoestima), especialmente en las variables de condición física y apariencia.

**PALABRAS CLAVE:** Autoconcepto físico, Educación Física, Adolescencia, Género.

## ABSTRACT

In this work, physical self-concept has been assessed in a sample of adolescents in the province of Alicante (Spain), observing the differences in gender and distinguishing them according to the different dimensions of the physical self-concept. The study was carried out in the Physical Education subject, carrying out it to a total of 67 secondary school students, between the ages of 14 and 18 years. The research lasted 4 weeks, in which the Physical Self-Concept Scale was performed twice (before and after the intervention) in order to measure its 5 variables (physical condition, appearance, perceived competence, strength and self-esteem) . In order to carry out the analysis, the Kolmogorov-Smirnov normality test was performed. The results obtained allowed us to verify how men, compared to women, had superior perceptions of their physical self-concept in almost all its dimensions (except self-esteem), especially in the variables of physical condition and appearance.

**KEYWORDS:** Physical self-concept; Physical Education; Adolescence; Gender.

## Introducción

A lo largo de la historia, diversos autores como Shavelson, Fox, Esnaola, Moreno... han intentado dotar de sentido a la percepción que uno tiene sobre sí mismo. Para llegar a tener percepción sobre nosotros mismos es necesario autoevaluarse y compararse con el resto de las personas, creando un pensamiento en nuestra mente. Estos autores intentaban conocer los puntos de vista, como se generaba ese pensamiento y cómo influía en la conducta de la persona. De ahí surge el término autoconcepto, cuyo estudio tiene por finalidad llegar a entender la visión que se tiene de uno mismo para poder incidir sobre él, poder tratarlo y llegar a solucionar los conflictos internos que se puedan generar en el ser humano para contribuir a la mejora del estado de bienestar (Salum-Fares et al., 2011).

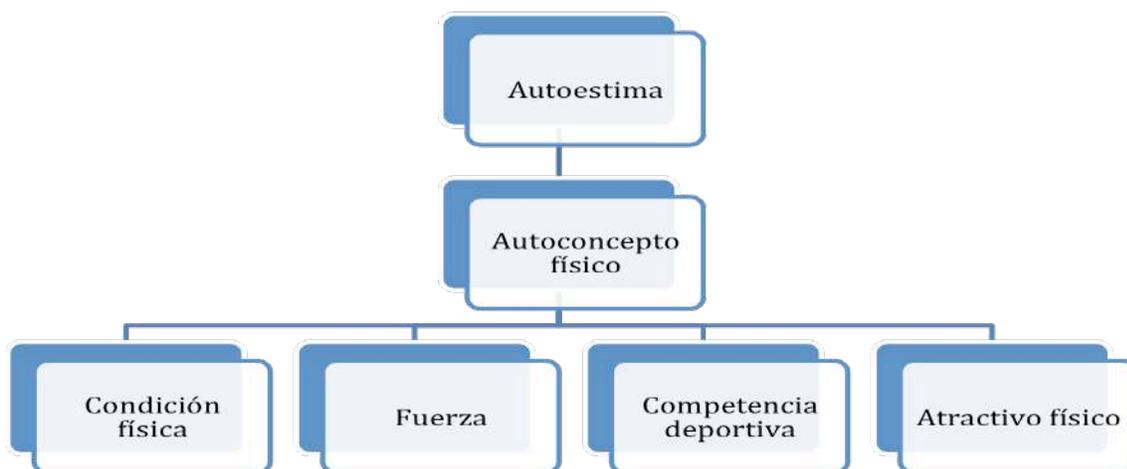
Los primeros planteamientos sobre el autoconcepto estaban centrados en la idea de que las percepciones que tenemos de nosotros mismos forman un todo global e indivisible, lo que hacía necesario evaluar esa visión global para poder entenderlo (Cazalla-Luna y Moleiro, 2013). Sin embargo, en la década de los 70, se propuso un modelo que destacaba sobre el resto y que estaba basado en una concepción jerárquica y multidimensional de dominios y subdominios del autoconcepto, abandonando la concepción unidimensional y global del autoconcepto, es decir, el autoconcepto global sería el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo, lo que le otorgaría la multidimensionalidad (Shavelson et al., 1976).

El autoconcepto, en general, está formado por el autoconcepto académico y el no académico. A su vez, este último puede dividirse en autoconcepto social, físico y personal (Esnaola et al., 2008). Estos niveles generales pueden a su vez dividirse en niveles más concretos e inferiores que serán más fáciles de someter a cambios, es decir, cuanto más alto esté el nivel jerárquicamente hablando más dificultades tendremos para tratar de modificarlo. Sin embargo, los niveles o subdivisiones más inferiores son más vulnerables al cambio (Axpe y Uralde, 2008). Una definición adecuada de autoconcepto es la propuesta por Sampascual (2007) que lo define como “el conjunto organizado de sentimientos, percepciones y creencias que una persona tiene sobre sí misma”. Dicho conjunto constituye un buen indicador de salud psicológica (Esnaola et al., 2009).

En la actualidad está bastante aceptada la idea de que el autoconcepto es un constructo jerárquico y multidimensional formado por varias dimensiones, abogando la mayoría de los modelos por la existencia de la dimensión física entre otras. De hecho, antes de que se aceptase esta característica multidimensional del autoconcepto, había instrumentos unidimensionales que recogían ítems acerca de la apariencia física (Ruiz y Rodríguez, 2006).

El presente trabajo se centra en la dimensión física del autoconcepto. Basándose en el modelo del autoconcepto multidimensional de Shavelson et al. (1976), la mayoría de las investigaciones realizadas sobre la dimensión física, se han desarrollado dividiendo esta dimensión en cuatro subdimensiones: la condición física, la apariencia, la competencia y la fuerza (Fox y Corbin, 1989). A estas cuatro subdimensiones, Moreno y Cervelló (2007) añaden una quinta, la autoestima. Al igual que ocurre con el autoconcepto general, estas subdimensiones se dividen en otras áreas jerárquicamente inferiores, de manera que al adentrarnos en estas áreas podemos ir descubriendo autopercepciones progresivamente más específicas.

**Figura 1:** Modelo del autoconcepto físico (Fox y Corbin, 1989)



De esta forma, si se empieza por potenciar estas áreas inferiores se incrementará el autoconcepto físico lo que conlleva a incrementar el autoconcepto general (Fox, 1998). La influencia del autoconcepto físico en la formación del autoconcepto general dependerá de la importancia que cada persona le dé al ámbito físico (Zulaika, 1999). Stein (1996) definió el autoconcepto físico como “las percepciones que tienen los sujetos sobre sus habilidades y su apariencia física”. Sontroem (1984) afirma que las características físicas se refieren al cuadro evaluativo que el individuo mantiene sobre su estatura, peso, constitución, atractivo, fuerza, etc. Otros autores como Revuelta y Esnaola (2011) lo definen como una “representación mental, compleja y multidimensional que poseen las personas de su realidad corporal, incluyendo elementos perceptivos y cognitivos (rasgos físicos, tamaño y formas del cuerpo), afectivos y emocionales (grado de satisfacción o insatisfacción), evaluativos (autovaloración), sociales (experiencias de aceptación y rechazo) y otras representaciones relacionadas con lo corporal (salud, atractivo físico, apariencia y peso)”. Hoy día, no hay una definición unánime de autoconcepto físico, lo que depende del número de subdominios considerados

La subdivisión del autoconcepto físico de Fox y Corbin (1989) no es la única, aunque si la más aceptada en la actualidad (Navas et al., 2013). Otras divisiones son:

- Franzoi y Shields (1984) distinguen entre apariencia física, habilidad física y conductas de control de peso.
- Bracken (1992) establece cuatro: apariencia física, competencia física, forma y salud.
- Marsh et al. (1994) la dividen en nueve: actividad física, coordinación, grasa corporal, salud, competencia deportiva, fuerza, apariencia física, resistencia y flexibilidad.

La importancia que tiene el autoconcepto físico sobre el general tiene mayor relevancia durante la adolescencia ya que el aspecto físico se convierte en un eje principal de preocupación de los adolescentes (Meyer, 1987). Lo que resulta lógico teniendo en cuenta la gran cantidad de cambios físicos que sufre el adolescente.

Dicho lo anterior, se considerara que el autoconcepto es muy importante en la construcción de la identidad de cada persona sobre todo en la adolescencia, recordando que el autoconcepto es un indicador de bienestar psicológico y un mediador de la conducta, debido a que favorece la consecución de metas tales como el rendimiento académico, conductas saludables, logros sociales y grado de satisfacción con la vida. Es en esta época de adolescente cuando se adquieren los hábitos como la práctica deportiva, por ello se considera a la adolescencia una etapa clave en la formación del estilo de vida saludable (Palomares et al., 2014). Siguiendo con la idea de estos autores, es la etapa propicia para adquirir hábitos y un autoconcepto positivo incide en la adquisición de un hábito físico-deportivo activo, de tal manera que podemos considerar que el autoconcepto, la práctica deportiva y un estilo de vida salu-

dable están íntimamente relacionados. Por ello, es muy importante tener en cuenta las posibles intervenciones educativas sobre estos aspectos que pueden realizar los profesionales de la educación en general, y los profesores de educación física en particular, ya que como se ha comentado, pueden ser determinantes en el desarrollo personal y social de las personas (Brewis y Wutich, 2011), teniendo en cuenta que en la adolescencia, el autoconcepto es uno de los elementos más importantes para un desarrollo equilibrado y constituye un gran reto debido a los cambios cognitivos, físicos y sociales que se producen (Esnaola, 2005b).

El autoconcepto físico es una de las dimensiones más importantes y con más peso a la hora de configurar el autoconcepto general y la autoestima del individuo. De hecho, según varios estudios (Harter, 1995; Pastor et al., 2002), algunos de los considerados subdominios del autoconcepto físico, como la apariencia física, son de los que más influyen a la hora de conformar la autoestima de los adolescentes (Fernández et al., 2010).

No se puede negar que la sociedad actual se cultiva y cuida el cuerpo y la imagen corporal. En los últimos años ha ido aumentando la atención que se pone en el autoconcepto general y en el autoconcepto físico. La práctica de una actividad física regular, estable y moderada ayuda tanto a mejorar la salud física como psicológica y social (Moreno et al., 2009). La promoción de estilos de vida activos en la adolescencia resulta importante, ya que, al ser una etapa crítica en el desarrollo de una persona y determinante para su evolución futura, puede influir notablemente en la vida adulta (Blakemore y Mills, 2014).

Actualmente, existe un verdadero culto a la delgadez y una gran presión social y mediática que fuerzan a las personas a intentar conseguir a cualquier precio el cuerpo "ideal". La imagen se ha convertido en un factor importante para la integración social y el éxito profesional. Ser físicamente atractivo para los demás proporciona ventajas sociales como: ser considerado más atractivos, con un buen control sobre su vida, etc. Mientras que a las personas con sobrepeso se les considera como personas menos atractivas, menos exitosas, dependientes y con falta de voluntad. El porcentaje de personas insatisfechas con su apariencia física parece estar aumentando progresivamente. Aproximadamente el 34% de los hombres y el 38% de las mujeres no se sentían satisfechos con su apariencia física general, o con alguna parte de su cuerpo en particular (Cash et al., 1985). Conseguir modificar la apariencia corporal no es fácil. Las cuestiones biológicas juegan un papel determinante y, en ocasiones, la práctica saludable de actividad física y la realización de una dieta equilibrada no se corresponden totalmente con la obtención del físico deseado (Brownell, 1991). Además, debido a la coincidencia de la mayoría de los estudios, que los varones tienen un autoconcepto físico superior a las mujeres (Asci, 2002).

En la asignatura de Educación Física se quiere conseguir la adherencia del alumnado a la práctica deportiva, así como la adquisición de diferentes hábitos y valores como son: cali-

dad de vida y salud, higiene, toma de decisiones, compañerismo, responsabilidad, autonomía y respeto.

Según Velázquez (2004) la educación constituye un proceso cuyo propósito y funciones se establecen en un marco de relaciones entre el individuo y la sociedad a la que pertenece. En la actualidad la Educación Física adquiere cada vez más importancia y es considerada uno de los elementos esenciales para la formación de los jóvenes. El sistema educativo hace llegar a los centros una Educación Física basada en la autonomía motriz y aspectos saludables, intelectuales y morales que demandan su práctica.

La finalidad de la Educación Física es el desarrollo integral de la persona, potenciando competencias y habilidades motrices ligadas a la enseñanza en actitudes, normas y valores sociales. Para llevar a cabo los objetivos y transmitirlos al alumnado, hay que tener claro los beneficios y las características de la asignatura realizando una programación coherente. Se debe contribuir a que los estudiantes adquieran los medios necesarios, para que puedan planificar su desarrollo y observen mejoras en sus capacidades físicas. Así mismo hay que favorecer medidas que faciliten una educación progresiva, para asegurar el aprendizaje al término de la etapa. Se trata de conseguir que el discente experimente estrategias mediante métodos basados en el cuerpo en movimiento, a través del ejercicio físico, pudiendo transferirlo a la mejora de la calidad de vida y el disfrute en su tiempo de ocio.

La labor principal del docente del área de Educación Física será plantear al alumnado situaciones motrices donde se desarrollen los contenidos de la etapa educativa para alcanzar los objetivos propuestos. Para ello hay que proporcionar un proceso de enseñanza y aprendizaje, abierto y participativo, para que las clases se conviertan en espacios de experimentación, donde se fomente la autonomía, crecimiento y desarrollo personal del alumnado en comunidad. Programando las tareas contemplando la aplicación en la vida cotidiana, la significatividad del aprendizaje y la consolidación de hábitos mencionados anteriormente. Teniendo en cuenta la máxima participación del alumnado, adaptándose a las necesidades e intereses del discente y evitando cualquier tipo de exclusión, primando los procesos de desarrollo personal por encima del resultado final.

Se necesita una formación constante y una adaptación permanente a la demanda de una sociedad que nos plantea continuamente nuevos retos, haciendo que el aprendizaje del alumnado sea significativo, útil y funcional. El principal fin es conseguir que la práctica de la Educación Física tenga un efecto duradero sobre el alumnado, ya que se encuentran en una etapa sensible en el desarrollo y puede quedar marcada de forma positiva para un futuro.

Por ello la importancia de integrar la actividad física en el día a día de los estudiantes haciendo hincapié en la calidad de vida, en la salud, en los buenos hábitos alimenticios, en la higiene... para intentar lograr un estilo de vida activo en nuestros estudiantes en el que pue-

dan mejorar su estado de ánimo, su agilidad mental, su integración social y la cohesión del grupo.

Teniendo en cuenta que el docente es el espejo donde se miran los discentes, su comportamiento será ejemplar y se utilizará como principal elemento en la transmisión de los diferentes valores a los estudiantes. En este sentido, se prestará especial atención en erradicar cualquier tipo de estereotipo o prejuicio, fomentando la aceptación y la participación de todos y todas, independientemente de sus características, contribuyendo así de forma clara a una educación basada en el respeto y la integración.

Todo ello contribuirá a la formación de alumnado no sólo a nivel académico, sino de una forma integral, haciéndole crecer como persona para que se desenvuelva en nuestra sociedad.

Las clases de educación física son una oportunidad que no hay que desaprovechar para introducir al discente en la práctica de la actividad física con la intención de que mantenga esta conducta en la edad adulta. El papel del docente resulta fundamental siendo el principal responsable de crear el ambiente y la motivación adecuados para el logro de dicho fin (Faison-Hodge y Porretta, 2004).

Uno de los principales objetivos de las clases de educación física es el de la promoción de la práctica de actividad física en el alumnado. En esta sociedad cada vez más sedentaria, las clases de educación física juegan un papel muy importante, convirtiéndose en ocasiones en el único momento de la semana en el que los escolares practican deporte. La calidad de las experiencias vividas en la clase de educación física va a ser clave para promover el interés hacia la práctica deportiva y el deseo de ocupar el tiempo libre realizando esta actividad. A pesar de la reducida carga horaria de la educación física en el sistema educativo español, existen estudios que demuestran la relevancia del profesorado de educación física para la promoción de la actividad física en la infancia y la adolescencia (González-Cutre et al., 2014). Si en la clase de educación física se consigue que los estudiantes disfruten mientras adquieren un nivel básico de destreza motriz, es probable que continúen practicando en sus ratos libres. Sin embargo, si la clase de educación física se convierte en una experiencia traumática caracterizada por la ausencia de motivación y que pone de manifiesto la incompetencia motriz, será difícil que el infante o adolescente quiera comprometerse con una práctica física continuada (Beltrán-Carrillo et al., 2012). Dado que la literatura refleja claramente un efecto trans-contextual de que lo que ocurre en el aula va más allá del centro educativo (Hagger y Chatzisarantis, 2012), influyendo en la vida del estudiante, resulta de sumo interés la correcta formación del docente de educación física en estrategias didácticas y motivacionales que ayuden a la promoción de la actividad física.

Por tanto, teniendo en cuenta las diferencias de sexo definidas en la literatura revisada, el objetivo principal de este estudio es conocer y determinar el nivel de autoconcepto físico,

en relación con cada una de sus dimensiones, en función del sexo, de una población media de la cuenca mediterránea, con el objetivo de comprobar si en dicho contexto socio-cultural la tendencia coincide con las investigaciones realizadas al respecto.

## Contextualización

La intervención se lleva a cabo en un instituto público de educación secundaria obligatoria situado en la parte norte de la ciudad de Alicante (España), caracterizado desde el punto de vista socio-económico por ser una zona desfavorecida. Se trata de un área con aproximadamente 15.000 habitantes, de los cuales 1.300 están matriculados en el del centro educativo. La mayoría de la población es de origen inmigrante, lo que condiciona que en el instituto convivan estudiantes de culturas muy diversas (gitana, árabe, magrebí, africana, americana, autóctona...). El grueso de este reside en el barrio, perteneciendo a familias desestructuradas o mono parentales y de clase social muy humilde, cuyo nivel de estudios es muy básico o inexistente. Para que el proceso educativo que se desarrolla en el centro dote de sentido es necesario procurar la integración de éste en el entorno y la formación del alumnado. Consi-guiendo así una educación integradora de la diversidad cultural, cuyo funcionamiento sea flexible y facilite la atención de las necesidades educativas del estudiante. Dentro de las aulas, aproximadamente un 35% de los escolares necesita atención educativa especial y específica por diferentes causas (dificultades de aprendizaje, trastornos de comportamiento, problemas familiares, déficits auditivos...). Ante tal pluralidad, en el centro están inmersos en varios proyectos y se realizan diferentes medidas y programas que atienden a las necesidades del alumnado. Atendiendo algunas de ellas se da la creación de una comisión de convivencia, cuenta con programas de incorporación progresiva, se realizan adaptaciones curriculares sig-nificativas para estudiantes que tengan más de un ciclo de desfase curricular, se desarrollan adaptaciones curriculares no significativas para alumnos con desfase curricular inferior a un ciclo.

## MÉTODO

### *Muestra*

El siguiente estudio comenzó con un total de 74 participantes, de los cuales fueron in-cluidos 67 de los mismos. Los criterios de inclusión utilizados fueron: asistir a clase, realizar el pre-test y post-test. Finalmente, la investigación estuvo compuesta por 67 alumnos del tercer y cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (N= 67; 40 chicas y 27 chicos), con eda-des comprendidas entre los 14 y 18 años ( $M=15,313\pm 1,003$ ), distribuidos en cuatro grupos-clase.

### *Diseño de la investigación*

La presente investigación es un estudio empírico que usa metodología de carácter cuantitativa con un diseño cuasi experimental por conglomerados no probabilístico intra e inter-grupos con medidas de prueba antes y después de la intervención.

### *Instrumento*

Como instrumento validado de recogida de datos se empleó la Escala de Autoconcepto Físico. La adaptación al castellano de este cuestionario ha sido realizada por Moreno y Cervelló (2005) ya que parte del original Physical Self-Perception Profile (PSPP) de Fox y Corbin (1989).

El cuestionario está compuesto por 30 ítems distribuidos en 5 factores:

- **Condición física:** está integrada por 6 ítems con expresiones como “Siempre mantengo una excelente condición y forma física” o “Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso de forma regular y continuada”, vinculadas con la creencia que se tiene en el propio estado físico para llevar a cabo diferentes tareas deportivas.
- **Apariencia:** agrupa 9 ítems que expresan ideas como “Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan atractivo” o “Tengo dificultad para mantener un cuerpo atractivo”, que se relacionan tanto con el grado de percepción que se tiene de la propia imagen física, como la que se proyecta a los demás.
- **Competencia percibida:** aborda 4 ítems con enunciados como “Soy muy bueno/a en casi todos los deportes” o “Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas”, que incluye aspectos relativos a la destreza que tiene uno mismo en las actividades físicas, la confianza en sus capacidades...
- **Fuerza:** formada por 6 ítems con diversas manifestaciones como “Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física” o “Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo”, que hacen referencia a la capacidad de fortaleza que tiene su propio cuerpo a la hora de ejecutar las tareas físicas.
- **Autoestima:** incluye 5 ítems con cuestiones como “Creo que no estoy entre los/as más capaces cuando se trata de habilidad deportiva” o “No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas”, que están vinculadas al conjunto de pensamientos y percepciones que tiene el propio sujeto.

Los ítems van precedidos de la sentencia “Cuando realizo actividad física...” y las respuestas al instrumento original están expresadas en una escala tipo Lickert de 1 a 4 puntos, en la que 1 corresponde a “Totalmente en desacuerdo” y 4 a “Totalmente de acuerdo”.

### Procedimiento

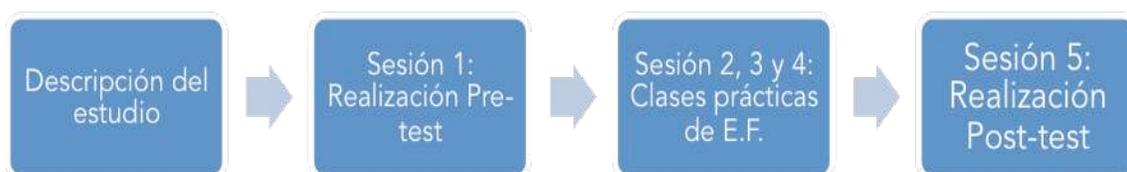
El programa de intervención tuvo una duración de cuatro semanas en las que se incluyeron seis sesiones de intervención, de las cuales cinco se realizaron de forma práctica en el pabellón del colegio, mientras que la última la efectuamos en el aula, realizando una prueba teórica.

El contenido de la unidad didáctica impartida está relacionada con el deporte del voleibol, que se encuentra dentro del bloque 2 de juegos y deportes del currículo oficial que marca la administración educativa. Este bloque es uno de los pilares fundamentales dentro de nuestra asignatura, ya que incluye la adquisición y el desarrollo de los recursos del deporte, las destrezas técnicas, las estrategias tácticas, los aspectos reglamentarios...

En primer lugar, se informó al profesor de educación física del centro de las características del estudio, una vez recibido su consentimiento, se pidió permiso a la dirección del centro para poder llevarlo a cabo. Tras la aprobación por ambas partes se decidió enviar a las familias un consentimiento informado para recibir la autorización de realizar el estudio, ya que se trata de sujetos menores de edad.

Tras conseguir el consentimiento de todo el personal, se comenzó el procedimiento desarrollado en la figura 2. El objetivo de este estudio fue evaluar las diferencias de género sobre el autoconcepto físico que se dieron en el alumnado, comparando los resultados obtenidos en el pre-test y el pos-test tras haber realizado la intervención de la unidad didáctica de voleibol.

**Figura 2:** Cronograma de la intervención



Tras haber sido informados previamente de su participación en el estudio, se les pasó a los sujetos la batería de cuestionarios. La cumplimentación del formulario se desarrolló en el aula habitual dentro del horario de educación física, en presencia del investigador con el fin de solventar cualquier duda que pudiese surgir al respecto.

Las instrucciones dadas fueron claras y sencillas, se les solicitó la máxima sinceridad y se les garantizó la confidencialidad de los datos. La participación en el estudio fue de forma voluntaria y los formularios se respondieron en un ambiente tranquilo, favoreciendo la autonomía y concentración de los sujetos. En todo momento los participantes desconocían el fin del estudio para intentar favorecer respuestas sinceras.

Los cuestionarios fueron efectuados al comienzo de la sesión primera y al comienzo de la sesión sexta, requiriendo entre 5-10 minutos aproximadamente en cada una. Se cumplimentaron especificando únicamente el género, la edad y el código, reservando así el anonimato.

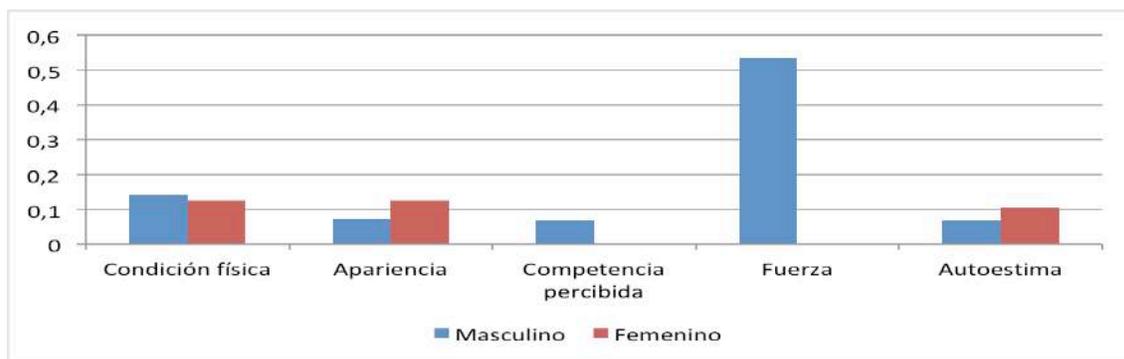
Una vez recogidos y cumplimentados todos los cuestionarios, se verificó si estaban rellenos correctamente. Al haber realizado la evaluación, se observaron rachas en los resultados y se hallaron datos incompletos. Por lo tanto, como se ha comentado anteriormente, tras comenzar con una muestra inicial de 74 sujetos se finalizó el estudio con 67 participantes. Finalmente, tras analizar los formularios se pasaron los datos a una plantilla de registro de Excel, donde quedaron registradas las respuestas de cada sujeto.

## Resultados

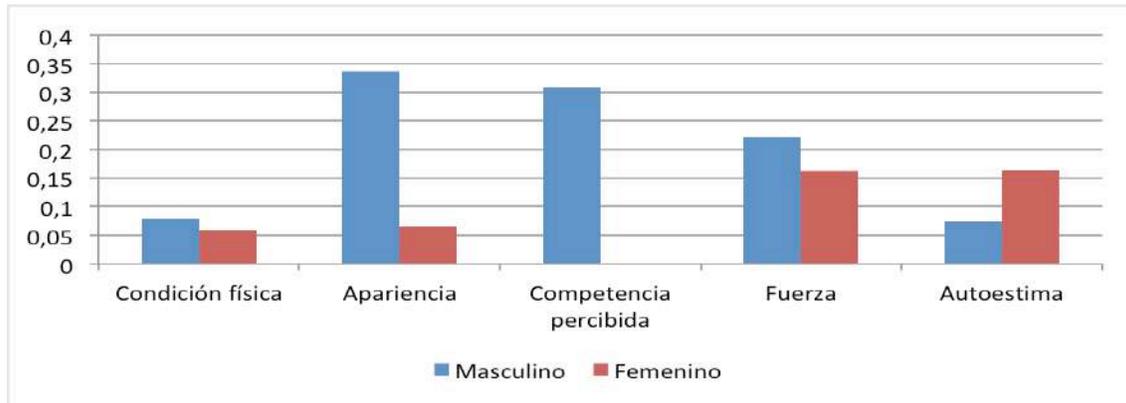
Tras ser cumplimentados los formularios por parte de los estudiantes, se organizaron los cuestionarios según el código del alumnado para introducir los datos en el ordenador. Una vez realizado esto, se formó un documento Excel que contenía todas las Escalas de Autoconcepto físico con sus respectivos ítems, rellenos por los participantes. Para poder llevar a cabo el análisis, finalmente se efectuó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con el fin de saber si posteriormente hay que realizar una prueba paramétrica o no paramétrica.

En los resultados del pre-test (Figura 1) se observa una gran diferencia de partida a favor del género masculino, viéndose esta disparidad reducida considerablemente, e incluso situándose a favor del género femenino, en las mediciones post-test. En el caso de los varones en el pre-test obtuvieron mayores puntuaciones que las mujeres en todas las dimensiones de la escala. Mientras que en el post-test fueron las chicas las que obtuvieron mejores resultados en condición física, apariencia y fuerza, siendo la autoestima la única variable favorable hacia los chicos.

Figura 1: Resultados de significación en el pre-test



**Figura 2:** Resultados de significación en el post-test

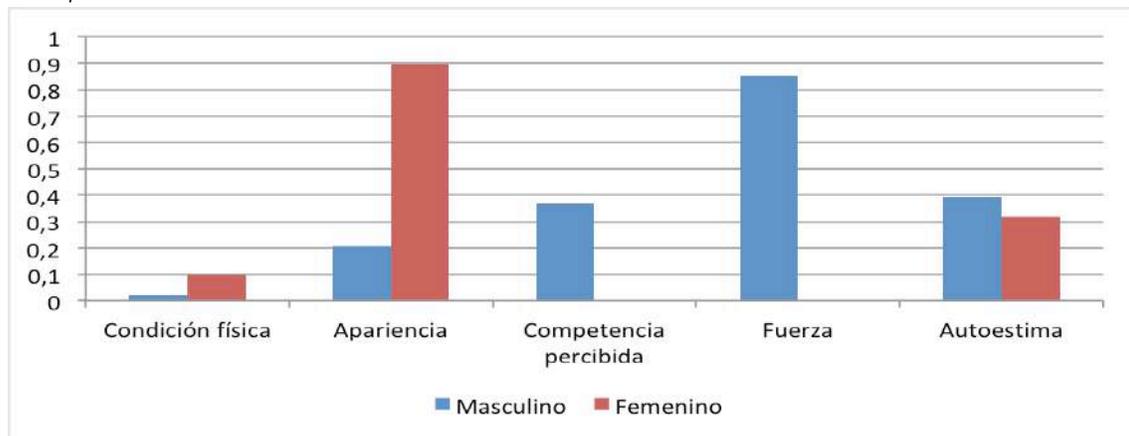


En la figura 2 se destaca que en el género masculino que la condición física es estadísticamente significativa positiva ya que está por debajo de ( $p < 0,05$ ) y la apariencia también se acerca hacia esta puntuación. En el caso del género femenino la dimensión de competencia percibida y fuerza está por encima de ( $p < 0,05$ ) y al no ser un resultado significativo no produce ningún efecto en el estudio. Sólo en el dominio de la autoestima son las chicas las que reciben mejor puntuación frente a los chicos.

Por tanto, cabe señalar que el género masculino, en comparación con el femenino, obtiene mejores resultados de autoconcepto físico en las dimensiones de condición física, apariencia, competencia percibida y fuerza. Mientras que en la variable de autoestima son las mujeres las que obtienen una mayor puntuación.

**Figura 3**

Resultados de significación de ambos géneros en las cinco dimensiones de la escala de Autoconcepto físico



## Discusión

Una vez obtenidos los resultados, es necesario comparar la información obtenida sobre las dimensiones de la escala de autoconcepto físico con los datos que nos aporta la bibliografía consultada en el marco teórico.

Con relación a la hipótesis, donde se planteó la idea de analizar la influencia del género en las diferentes dimensiones del autoconcepto físico se aprecian similitudes con respecto a otros estudios. De acuerdo con Moreno y Cervelló (2005) y Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) donde destacan que los adolescentes que practicaban deporte más de tres veces a la semana obtenían puntuaciones más altas en las dimensiones de condición física y apariencia. Esto está en concordancia respecto al grupo analizado, ya que los estudiantes varones obtienen mejores resultados en estos dominios.

Además, según investigaciones precedentes, la apariencia física, es uno de los dominios del autoconcepto que más influye a la hora de conformar la autoestima de los adolescentes (Fernández et al., 2010). De acuerdo con los resultados del presente estudio, los sujetos del estudio varones obtienen una mejor valoración en la dimensión apariencia lo que conlleva que nuestros resultados no concuerdan del todo con investigaciones anteriores, donde se refleja que el género femenino alcanza mayores puntuaciones respecto al masculino. Esto hace pensar que si bien la apariencia es uno de los dominios que más influye en la autoestima, no es el único dominio que influye.

Por último, hay que señalar que los resultados en los dominios competencia percibida y fuerza no son significativos, por lo que no se pueden utilizar los resultados del presente estudio, con investigaciones anteriores.

## Conclusiones

Hoy en día, el tema tratado durante este estudio tiene una gran relevancia ya que se ha intentado dotar de sentido a la percepción que uno tiene sobre sí mismo para contribuir a la mejora del estado de bienestar. Muchos estudios relacionan el autoconcepto con el periodo de la adolescencia, puesto que se trata de una etapa sensible a sufrir cambios y es aquí donde se construye la identidad de cada persona.

Se han obtenido resultados similares a varios estudios realizados sobre autoconcepto físico, en los que existen diferencias de género.

En este caso se puede comprobar que tras la intervención con las sesiones de voleibol los varones obtienen percepciones superiores de autoconcepto físico en las dimensiones de apariencia, competencia percibida, fuerza y condición física. Alcanzando resultados significativos en esta última.

Respecto al género femenino, no se mejora significativamente ni la competencia percibida ni la fuerza. Mientras que en la variable de autoestima son ellas las que consiguen una mayor puntuación.

Todas estas evidencias demuestran que la adolescencia es un periodo clave, que se ve influenciado por lo que sucede en la sociedad y que está ligado a aspectos relacionados con la consecución de metas y adquisición de hábitos deportivos, para lograr un estilo de vida saludable. Por lo tanto, cuanto mayor sea el conocimiento acerca del autoconcepto físico, más posibilidad habrá de desarrollar un crecimiento integral de las personas, ayudando a obtener un grado de equilibrio y satisfacción con uno mismo, que permita alcanzar la mejora en la calidad de vida.

## Referencias

- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44. <http://www.revistareid.net/revista/n2/REID2art2.pdf>
- Amezcuá, J.A. y Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16716210>
- Asçi, F.H. (2002). An investigation of age and gender differences in physical self-concept among Turkish late adolescents. *Adolescence*, 37(146), 365-371
- Axpe, I. y Uralde, E. (2008). Dos formatos (papel y online) de un programa educativo para la mejora del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 53-69.
- Beltrán-Carrillo, V.J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C. y Brown, D. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Blakemore, S.J. y Mills, K. L. (2014). Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing? *Annual Review of Psychology*, 65(1), 187-207. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. <http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art3.pdf>
- Costa, S. y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=245124456006>
- Cuevas, R., Contreras, O., Fernández, J.G. y González-Martí, I. (2014). Influencia de la motivación y el autoconcepto físico sobre la intención de ser físicamente activo. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 17-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243033030003>

- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>
- Esteve, J.V., Musitu, G. y Lila, M. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales. *Escritos de Psicología*, 7, 82-90.
- Faison-Hodge, J. y Porretta, D.L. (2004). Physical activity levels of students with mental retardation and students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 139-154.
- Fernández, J.G., Contreras, O.R., García, L.M. y González, S. (2010). Autoconcepto físico según la actividad físicodeportiva realizada y la motivación hacia ésta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(2), 251-263.
- Fox, K.R., y Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M. y Hagger, M.S. (2013). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24, 306-e319.
- Goñi, A., Esnaola, I., Ruiz de Azua, S., Rodríguez, A. y Zulaika, L.M. (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, (15-16), 7-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17515081003>
- Goñi, E. e Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Grao-Cruces, A., Fernández-Martínez, A. y Nuviala, A. (2017). Asociación entre condición física y autoconcepto físico en estudiantes españoles de 12-16 años. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 128-136. <http://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.09.002>
- Gregorio, M.J. Contreras, O.R., González, I., y Abellán, J. (2011). El autoconcepto físico en educación secundaria. Diferencias en función del género y la edad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(1), 199-212.
- Gutierrez, M., Moreno, J.A. y Sicilia, A. (1999). Medida del autoconcepto físico: una adaptación del PSPP de Fox (1990). *Secció II. Esports i Educació Física des de la perspectiva de les Ciències Humanes*. Conferencia llevada a cabo en el IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física y la Recreació, Lleida, España.
- Hagger, M.S. y Chatzisarantis, N.L. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: A review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212. <http://doi.org/10.1007/s10212-011-0082-5>
- Hortigüela, D. y Pérez, A. (2015). Análisis del autoconcepto físico del alumnado en las clases de educación física. Diferencias encontradas en función del género. *International Jour-*

- nal of Development and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 567-578. <http://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.7>
- Infante, G. y Goñi, E. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 49-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512723004>
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in spanish adolescents: effects of gender and involment in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J.A., Cervelló, E. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33780112>
- Moreno, J.A., Moreno, R. y Cervelló, E. (2009). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Adicciones*, 21(2), 147-154.
- Navas, L., Soriano, J. A. y Holgado, F. P. (2013). Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) en una muestra de estudiantes chilenos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 809-830. <http://doi.org/10.14204/ejrep.31.13062>
- Revuelta, L., Esnaola, I. y Goñi, A. (2016). Relaciones entre el autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva adolescente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 561-581. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2016.63.010>
- Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2006). El cuestionario de autoconcepto físico (CAF): la independencia de sus escalas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 369-382. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832312031>
- Sánchez-Alcaraz, B.J. y Gómez, A. (2014). Autoconcepto físico en una muestra de estudiantes de primaria y su relación con el género y la práctica deportiva extraescolar. e-balonmano.com: *Revista de Ciencias del Deporte*, 10(2), 113-120.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Soriano, J.A., Navas, L. y Holgado, F.P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (106), 36-41. [http://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2011/4\).106.04](http://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2011/4).106.04)
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.

## BIBLIOGRAFÍA DE AUTORES

<sup>1</sup>**VANESSA RODRÍGUEZ-IRIBARREN.** Graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en la UMH de Elche. Máster en Profesorado de Educación Secundaria, en Universidad de Alicante, España. Líneas de investigación: Innovación educativa en Educación Física e Identificación y análisis de una problemática en Educación Física.

 <https://orcid.org/0000-0002-7318-7027>

Email: [vriribarren@gmail.com](mailto:vriribarren@gmail.com)

<sup>2</sup>**SALVADOR GARCÍA-MARTÍNEZ:** Licenciado Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesor Asociado, Dpto. Didáctica General y Didácticas Específicas en Universidad de Alicante, España. Líneas de investigación: Innovación educativa en Educación Física e Identificación y análisis de una problemática en Educación Física.

 <http://orcid.org/0000-0003-3209-3937>

Email: [salvador.garcia@ua.es](mailto:salvador.garcia@ua.es)

<sup>3</sup>**NURIA MOLINA-GARCÍA:** Dra. Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesora Asociada, Dpto. Didáctica General y Didácticas Específicas en Universidad de Alicante, España. Líneas de investigación: Innovación educativa en Educación Física e Identificación y análisis de una problemática en Educación Física.

 <https://orcid.org/0000-0003-0145-8235>

Email: [n.molina@ua.es](mailto:n.molina@ua.es)

<sup>4</sup>**ALBERTO FERRIZ-VALERO:** Dr. Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesor Asociado, Dpto. Didáctica General y Didácticas Específicas en Universidad de Alicante, España. Líneas de investigación: Innovación educativa en Educación Física e Identificación y análisis de una problemática en Educación Física.

 <http://orcid.org/0000-0001-8206-4152>

Email: [alberto.ferriz@ua.es](mailto:alberto.ferriz@ua.es)

<sup>1</sup>**FERNANDO VERA.** Doctor en Ciencias de la Educación, mención Evaluación y Acreditación; Master en Administración y Gestión Educacional; Master en Currículum y Evaluación; Master en Tecnología, Aprendizaje y Educación. Líneas de investigación: Desarrollo de competencias genéricas, metodologías activas e integración de tecnología en el currículo.

 <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

Email: [fernandovera@rediie.cl](mailto:fernandovera@rediie.cl)

ARTÍCULO ORIGINAL

## Competencias blandas para la fuerza laboral del siglo XXI

### *Soft skills for the 21<sup>st</sup> century workforce*

■ FERNANDO VERA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN (CHILE)

Recibido • Received: 15 / 04 / 2021

Corregido • Revised: 20 / 05 / 2021

Aceptado • Accepted: 30 / 05 / 2021

### RESUMEN

Las competencias blandas son atributos personales que marcan la diferencia entre un profesional y otro, independientemente de su área disciplinar. El diferenciador clave es que estas competencias no se relacionan con el trabajo que se hace, sino con cómo se trabaja. Por lo mismo, no son específicas de un solo trabajo y dejan a la nueva fuerza laboral bien preparada para un panorama que cambia rápidamente, donde la adaptación a nuevos entornos es fundamental. Por ello, los empleadores actualmente buscan una fuerza laboral que posea tanto competencias blandas como duras. En este contexto, este estudio busca identificar las 10 competencias blandas más importantes para el buen desempeño en el mercado laboral chileno. La muestra corresponde a 45 ejecutivos de empresas de mediano y gran tamaño. La información se recoge mediante un cuestionario tipo escala de Likert, autoadministrado en línea. Los resultados muestran que la industria le asigna gran valor a la comunicación efectiva, resolución de problemas, pensamiento crítico, trabajo en equipo, adaptabilidad, creatividad, coordinación, gestión del tiempo, ética laboral y negociación (M= 4,080).

**PALABRAS CLAVE:** Competencias blandas; atributos personales; exigencia; mercado laboral.

## ABSTRACT

Soft skills are personal attributes that make the difference between one professional and another, regardless of their disciplinary area. The key differentiator is that these skills are not related to what work you do, but how you work. Therefore, they are not specific to a single job and leave the new workforce well prepared for a rapidly changing landscape, where adaptation to new environments is pivotal. For this reason, employers are currently looking for a workforce that has both soft and hard skills. In this context, this study seeks to identify the 1top 10 soft skills for good performance in the Chilean labor market. The sample corresponds to 45 executives from medium- and large-sized companies. The information is collected through a Likert scale questionnaire, self-administered online. The results show that the industry places great value on effective communication, problem solving, critical thinking, teamwork, adaptability, creativity, coordination, time management, work ethic and negotiation (M = 4.080).

**KEYWORDS:** Soft skills; personal attributes; requirement; labor market.

## Introducción

Sin duda, el mercado laboral actual es muy distinto de lo que fue hace tres décadas atrás, cuando el foco estaba en las competencias técnicas o duras. Hoy, las empresas requieren completar sus plazas con profesionales capaces de balancear bien sus competencias técnicas con sus competencias socioemocionales - las así llamadas competencias blandas o *soft skills*. Estos atributos diferenciales incluyen comunicación efectiva, empatía, autonomía, empatía, toma de decisiones, honestidad, integridad y sentido del humor, entre otras (Vera, 2016; Vera, 2020; Hyder et al., 2020). En realidad, conforman un conjunto de competencias personales que permiten a las personas desenvolverse sin problemas en un entorno laboral, trabajar bien con otros, desempeñar bien una tarea y alcanzar las metas personales y organizacionales.

Es más, el nuevo escenario laboral es mucho más inclusivo. Por lo mismo, los equipos al interior de las organizaciones son muy diversos. De hecho, se observan colaboradores de múltiples grupos étnicos y étnicos, quienes, junto con sus diversas experiencias formativas y laborales contribuyen al buen desempeño organizacional. Esta nueva realidad se ha traducido en una alta demanda de competencias blandas (Bailly y Lene, 2013; Connell et al. 2014; Balcar, 2017; Vera, 2020). Son estos atributos personales los que permitirían a la nueva fuerza laboral interactuar, de manera efectiva, con todos, independientemente del nivel en que se encuentren en el organigrama organizacional. Estas interacciones también incluyen a otras personas, tales como clientes, vendedores, asesores, visitas, etc. Por consiguiente, las empresas hoy buscan a candidatos que poseen ambos tipos de competencias.

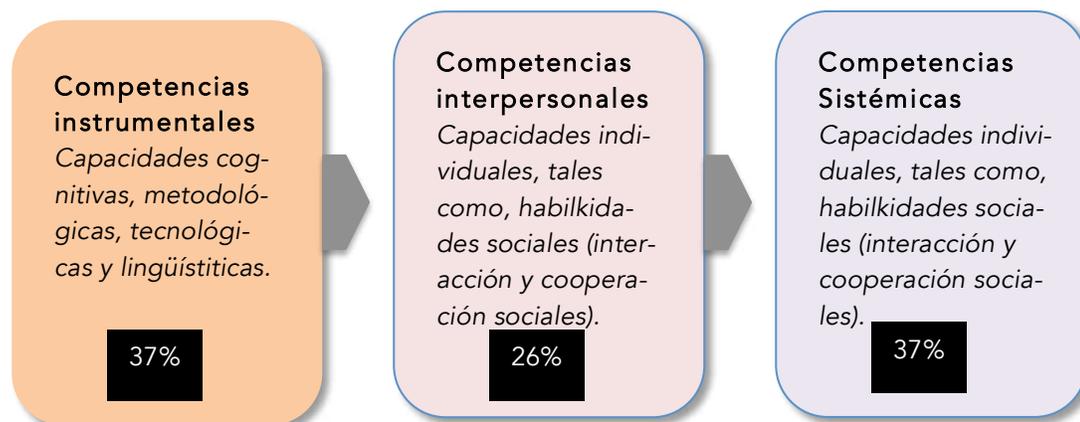
En efecto, muchos empleadores están priorizando las competencias blandas en los perfiles profesionales y técnicos. De una forma u otra, los equipos humanos tendrán que interactuar con otros. Por ejemplo, si un ingeniero no puede comunicarse bien con el resto del equipo, es probable que surjan problemas. Los empleadores también favorecen estos atributos diferenciales porque son transferibles y replicables en los demás. En este contexto, este estudio busca identificar las 10 competencias blandas más importantes para el buen desempeño en el mercado laboral chileno.

## Revisión de la literatura

### *Más allá de la formación disciplinar*

Las competencias personales son un conjunto de atributos interpersonales que caracteriza las relaciones de una persona con otras. Hoy más que nunca, la industria demanda profesionales altamente efectivos, que sean capaces de armonizar coherentemente sus conocimientos técnicos con sus capacidades socioemocionales (Vera, 2016). Algunos investigadores sostienen que las competencias interpersonales son las más importantes en todas las áreas de una empresa (Sheikh, 2009; Lowden et al., 2011; Vasanthakumari, 2019). Sin embargo, las competencias blandas, que en el mundo académico se conocen como competencias genéricas, abarcan tanto competencias instrumentales (37%), competencias interpersonales (26%) y competencias sistémicas (37%). Los porcentajes corresponden al desarrollo competencial estimado que los profesionales actuales deberían exhibir en su desempeño laboral, como se muestra en la Figura 1.

**Figura 1:** *Competencias genéricas o soft skills*



Fuente: Tomado de Tipología de competencias Tuning (Vera, 2021).

Como es de advertir, las competencias blandas son el fundamento del buen desempeño laboral y el éxito profesional (John, 2009; Vera, 2016; Vera y Tejada; 2020; World Economic Forum, 2020). Estas competencias promueven una actitud positiva, una comunicación efectiva, una interacción respetuosa y, en el mejor de los casos, una mirada sistémica a los problemas. Por tanto, estos atributos diferenciales están compuestos de competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas. En su conjunto, estos atributos diferenciales permiten caracterizar a una persona, de manera integral. En efecto, una persona con un alto desarrollo competencial podría verse innovando, impulsando nuevos proyectos, construyendo redes colaborativas y atreviéndose a emprender nuevos desafíos, de manera permanente. Por ello, estas competencias del siglo XXI juegan un rol fundamental en el éxito personal y organizacional. A pesar de que existen diversas tipologías de competencias blandas, parece complejo listar todos los atributos diferenciales que una persona puede desarrollar para desempeñarse exitosamente en el mercado laboral. Sin embargo, a continuación se comparte un conjunto de competencias blandas que podría ser orientador.

**Tabla 1:** *Tipología de competencias blandas*

Competencia	Subcompetencia
Comunicación efectiva	Comunicación oral, comunicación escrita, lenguaje corporal, escucha activa, oratoria pública.
Trabajo en equipo	Colaboración, facilitación, cooperación, toma de conciencia, persuasión, Inteligencia emocional, empatía, tolerancia.
Liderazgo	Pensamiento estratégico, mentoría, delegación, diplomacia, retroalimentación, crítica constructiva, gestión, motivación, negociación.
Resolución de problemas	Adaptabilidad, capacidad analítica, iniciativa, pensamiento crítico, pensamiento lateral, pensamiento lógico, inventiva.
Ética laboral	Confianza, cortesía, energía, entusiasmo, paciencia, respeto, atención, dedicación, disciplina, independencia.
Creatividad	Imaginación, curiosidad, flexibilidad, inspiración, investigación, escepticismo, experimentación.

Fuente: Elaboración propia.

Complementariamente, conviene señalar que el número de competencias blandas requerido depende de las funciones y del puesto ocupacional. Por ejemplo, un gerente de recursos humanos requiere un gran número de competencias genéricas entre todas las funciones estratégicas en una organización. Por su parte, un gerente general requiere mayor autonomía, iniciativa, gestión de personas, autoconfianza y pensamiento estratégico. En este sentido, el estudio *“The importance of soft skills in the job market”* (Boostrs, 2020) encontró que cerca del 90% de los puestos ocupacionales requieren competencias blandas y, en promedio, los avisos de trabajo exigen 4 atributos diferenciales en los candidatos. Adicionalmente, los resultados de este estudio muestran que las competencias blandas más demandadas son:

- Comunicación efectiva,
- Capacidad organizativa,
- Toma de decisiones, y
- Trabajo en equipo.

#### *Importancia de las competencias blandas en el mercado laboral*

Sin duda, las competencias blandas son un componente esencial para vehicular el trabajo con otros y tener una influencia positiva en la toma de decisiones, independientemente del tamaño de una empresa. Específicamente, Sin duda, la mayoría de las interacciones requieren algún nivel de competencias blandas. Por ejemplo, en una empresa se podría negociar para adjudicarse un contrato, presentar nuevas ideas a colegas, resolver diversos tipos de problemas y construir redes, y así, sucesivamente. Si bien las cualificaciones técnicas son importantes, éstas no son suficientes para determinar el éxito en la era moderna (Heckman y Rubinstein, 2001; Sheeta, 2014; Vera, 2016; Rodemero et al., 2019). En efecto, independientemente de los avances tecnológicos, estos atributos personales permiten mejorar el desempeño personal, tomar decisiones acertadas, generar *rappor*t, impulsar ideas innovadoras y atreverse a emprender, entre otras actuaciones. En realidad, predicen el éxito (Heckman, 2001). Las siguientes razones permiten relevar la importancia de estas competencias para la fuerza laboral del siglo XXI:

- Sin competencias blandas, las competencias técnicas son inútiles. En la mayoría de trabajos, las competencias técnicas por sí solas no son efectivas. Además, las competencias blandas logran que otras competencias adquieran valor.
- La gestión moderna se centra en las personas. Por ello, saber relacionarse con los demás es un factor crítico de éxito.
- Los clientes demandan competencias blandas. Por tanto, saber comunicarse efectiva y eficientemente con los clientes es un factor vital para el éxito de una organización.

- El futuro laboral dependerá de las competencias blandas. Dado la automatización de ciertas tareas, las competencias técnicas experimentarán un declive. Este escenario permitirá que las competencias blandas se conviertan definitivamente en un diferenciados clave en los ambientes laborales.

## MÉTODO

### *Enfoque y procedimiento*

Se trata de un estudio cuantitativo que mide la importancia de cada atributo desde la perspectiva de reclutadores de personal, mediante un cuestionario *ad hoc*. Para ello, durante el primer semestre de 2020 se solicita a 5 docentes de negocios listar diversos atributos diferenciales que, según su perspectiva, actualmente son los más requeridos en el mercado laboral. Con las respuestas se crea un listado de 95 competencias blandas. Adicionalmente, se contacta a 45 ejecutivos chilenos y se les solicita listar las competencias blandas que, desde su perspectiva, son las más requeridas para un buen desempeño organizacional. Se reciben listados entre 9 y 15 competencias. Estratégicamente, se procede a codificar ambos listados, considerando como categorías los conceptos que se emplean más frecuentemente en la literatura revisada.

Finalmente, se determinan las 10 competencias blandas que son consideradas más importantes en el mercado laboral actual. Con dicho listado, se construye un cuestionario de 10 preguntas, tipo escala Likert, con valores entre 1= *Nada importante*, 2 = *Ligeramente importante*, 3= *Moderadamente importante*, 4= *Muy importante* y 5= *Extremadamente importante*. Las competencias blandas definidas son: *Comunicación efectiva*, *Resolución de problemas*, *Trabajo en equipo*, *Pensamiento crítico*, *Adaptabilidad*, *Creatividad*, *Coordinación*, *Gestión del Tiempo* y *Ética laboral*. El cuestionario se disponibiliza en Google Forms para su autoadministración en línea.

### *Muestra*

La muestra comprende un total 45 ejecutivos chilenos de empresas de gran y mediano tamaño, de los cuales 25 son hombres y 20 son mujeres (56% y 44%, respectivamente), con una edad promedio de 41 años (SD= 8.0). La gran mayoría de respondentes pertenece a empresas de gran tamaño (62%), seguidos por ejecutivos pertenecientes a empresas de mediano tamaño (38%). La mayoría de los respondentes son hombres (56%), seguidos por mujeres (44%).

### Objetivos

El objetivo general es identificar las 10 competencias blandas más importantes para el buen desempeño en el mercado laboral chileno. De este modo, las preguntas principales de esta investigación son:

1. Conocer el nivel de importancia que las competencias blandas tienen para el desempeño laboral.
2. Identificar la competencia blanda que resulta más importante para el desempeño personal.
3. Determinar la tipología de competencias blandas mejor valoradas para el desempeño laboral.

## RESULTADOS

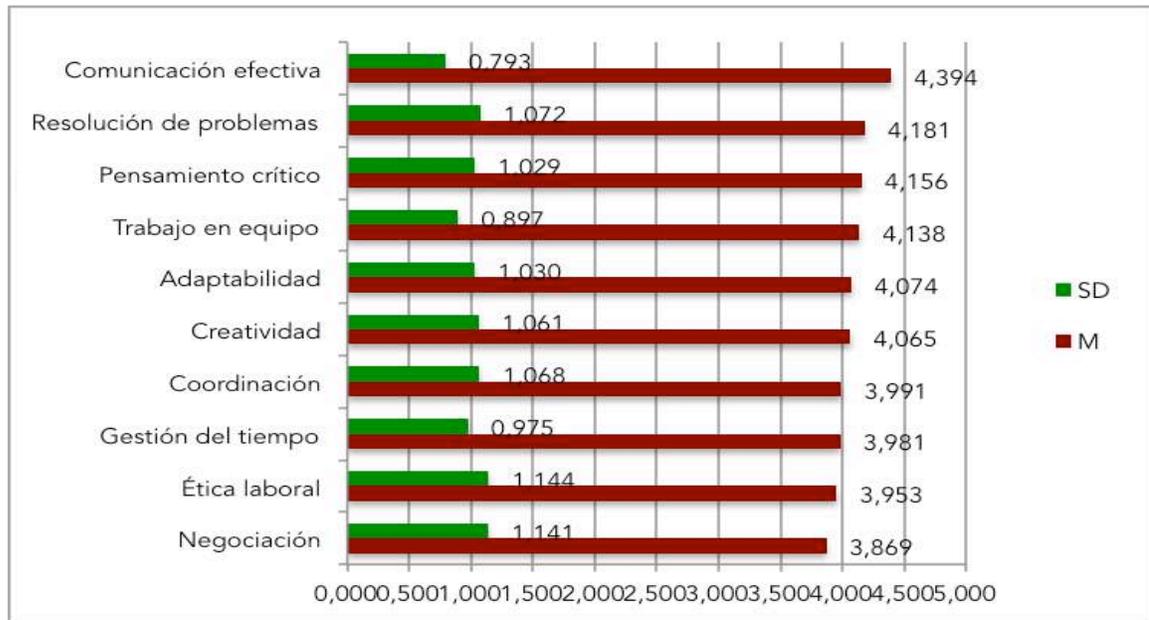
Los resultados presentados en la Tabla 4 y en la Figura 2 muestran que todos los puntajes están sobre 3, lo que sugeriría que todos los ejecutivos encuestados reconocen la importancia de las competencias blandas en el desempeño laboral. De las 10 competencias blandas evaluadas, destaca Comunicación efectiva ( $M= 4,394$ ). Adicionalmente, en los puntajes sobre 4, se observa que las competencias blandas evaluadas cubren las competencias instrumentales (Comunicación efectiva), las competencias interpersonales (Trabajo en equipo) y las competencias sistémicas (Pensamiento crítico, Adaptabilidad y Creatividad).

**Tabla 4:** Estadísticos descriptivos de competencias blandas

Competencia blanda	N	M	SD
1. Comunicación efectiva	45	4,394	0,793
2. Resolución de problemas	45	4,181	1,072
3. Trabajo en equipo	45	4,156	1,029
4. Pensamiento crítico	45	4,138	0,897
5. Adaptabilidad	45	4,074	1,030
6. Creatividad	45	4,065	1,061
7. Coordinación	45	3,991	1,068
8. Gestión del tiempo	45	3,981	0,975
9. Negociación	45	3,953	1,144
10. Ética laboral	45	3,869	1,141

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2: Respuestas al cuestionario



Fuente: Elaboración propia.

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En esencia, los ejecutivos de las organizaciones consultados creen que las competencias blandas son importantes en sus colaboradores. Esta percepción es transversal, independientemente del tamaño de la organización y coincide con otros hallazgos en la materia (Lowden et al., 2011). Por otra parte, la importante valoración, que le se asigna a las competencias blandas en las organizaciones, está en línea con estudios previos (John, 2009; Redomero et al., 2019; Vera y Eneko, 2020; World Economic Forum, 2020). Lo anterior viene a corroborar la necesidad de formar a la futura generación de profesionales, tanto en contextos formales, no formales como informales.

Los resultados también indican que las competencias críticas para el éxito laboral deberían incluir una buena comunicación para así ser capaz de mantener una actitud positiva, construir buenas relacionales interpersonales y resolver problemas de diversa índole (Heckman y Rubinstein, 2001; Boosters, 2020; Hyder, 2020). Por tanto, este estudio podría servir al cuerpo docente a reconocer la criticidad del desarrollo de competencias blandas para la nueva fuerza laboral.

Además, los resultados podrían orientar la búsqueda de capital humano poseedor de atributos diferenciales y ayudar a los centros educativos a incluir competencias de empleabilidad en sus propuestas formativas, con lo cual, también se contribuiría a mejorar las metodologías de aprendizaje y enseñanza, a nivel transversal.

## REFERENCIAS

- Bailly, F., & Lene, A. (2013). The personification of the service labour process and the rise of soft skills: A French case study. *Employee Relations*, 35, 79-97.  
<https://doi.org/10.1108/01425451311279429>
- Balcar, J. (2017). Is it better to invest in hard or soft skills? *The Economic and Labour Relations Review*, 27(4), 2017, 453-470.  
<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fjournals.sagepub.com%2Fdoi%2Ffull%2F10.1177%2F1035304616674613>
- Boosters (2020). The importance of soft skills of soft skills in the job market in the job market. An analysis of the soft skills demand by job, function and seniority level.  
[https://boost.rs/wp-content/uploads/2020/11/BOOSTRS\\_SOFT\\_SKILLS\\_STUDY\\_2020.pdf](https://boost.rs/wp-content/uploads/2020/11/BOOSTRS_SOFT_SKILLS_STUDY_2020.pdf)
- Connell, J., Gough, R., McDonnell, A., y Burgess, J. (2014). Technology, work organization and job quality in the service sector: An introduction. *Labour & Industry*, 24, 1-8.  
<https://doi.org/10.1080/10301763.2013.877117>
- Heckman, J. y Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review* 91(2):145-149.  
<https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.91.2.145>
- Hyder, H., Mahmood, Z. y Hamid, S. (2020). Soft skills: a research study on outdoing academics and conquer the World. *PJAE*, 17(7), 7805-7815.  
<https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/3412>
- James R. F. y James M. L. (2004). *Teaching Career and Technical Skills in a Mini World of Business*. *Business Education Forum*, 59(2), 39-41
- John, J. (2009). *Study on the Nature of Impact of Soft Skills Training Programme on the Soft Skills Development of Management Students*. Research Paper.  
[https://www.researchgate.net/publication/228136153\\_Study\\_on\\_the\\_Nature\\_of\\_Impact\\_of\\_Soft\\_Skills\\_Training\\_Programme\\_on\\_the\\_Soft\\_Skills\\_Development\\_of\\_Management\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/228136153_Study_on_the_Nature_of_Impact_of_Soft_Skills_Training_Programme_on_the_Soft_Skills_Development_of_Management_Students)
- Lowden, K., Hall, S., Ellio, D. D., y Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Edge Foundation.

- Redomero, T., Caggiano, V., Poza-Lujan, J. L. y Piccione, V. A. (2019). Fostering and assessing soft skills of engineering students. *The International journal of engineering education*, 35(6), 1656-1666. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7350183>
- Seetha, N. (2014). Are soft skills important in the workplace? A preliminary investigation in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 4, 44-56. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.684.6235&rep=rep1&type=pdf>
- Sheikh, S. (2009). *Alumni perspectives survey: Comprehensive data report*. Reston, VA: Graduate Management Admission Council. [https://www.gmac.com/-/media/files/gmac/research/measuring-program-roi/apr09alumni\\_cdr\\_web.pdf](https://www.gmac.com/-/media/files/gmac/research/measuring-program-roi/apr09alumni_cdr_web.pdf)
- Universidad de Deusto (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final Fase Uno. ISBN: 978-84-9830-642-2 [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf)
- Vasanthakumari, S. (2019). Soft skills and its application in work place. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 3(02), 066-072. <https://www.researchgate.net/deref/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.30574%2Fwjarr.2019.3.2.0057>
- Vera, F. y Tejada, E. (2020). Developing soft skills in undergraduate students: A case at a Chilean private university. *Transformar*, 1(1), 57-67. Recuperado a partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/12>
- Vera, F. (2017). Infusión de habilidades blandas en el currículo de la educación superior: clave para el desarrollo de capital humano avanzado. *Revista Akademèia* 7(1), 53-73. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/35695>
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)

## BIBLIOGRAFÍA DE AUTORES

<sup>1</sup>**FERNANDO VERA**. Doctor en Ciencias de la Educación, mención Evaluación y Acreditación; Master en Administración y Gestión Educacional; Master en Currículum y Evaluación; Master en Tecnología, Aprendizaje y Educación. Líneas de investigación: Desarrollo de competencias genéricas, metodologías activas e integración de tecnología en el currículo.

 <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

Email: [fernandovera@rediee.cl](mailto:fernandovera@rediee.cl)

ARTÍCULO ORIGINAL

## Docencia Telemática en el Grado de Maestro en Educación Primaria en tiempos del COVID-19 Telematic Teaching in the Degree in Primary Education in times of COVID-19

ELENA BERRÓN RUIZ<sup>1</sup> ■ INÉS MARÍA MONREAL GUERRERO<sup>2</sup>

<sup>1</sup>UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA) ■ <sup>2</sup>UNIVERSIDAD DE VALLADOLID (ESPAÑA)

Recibido • Received: 22 / 02 / 2021

Corregido • Revised: 15 / 04 / 2021

Aceptado • Accepted: 30 / 05 / 2021

### RESUMEN

La pandemia provocada por el COVID-19 ha supuesto un reto educativo para el profesorado, ya que ha tenido que adaptar su actividad pedagógica presencial en un tiempo récord, para poder desarrollarla a través de plataformas virtuales. En este contexto, se presenta una experiencia educativa llevada a cabo en la asignatura de Expresión Musical en la Educación Primaria, perteneciente al Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Salamanca (España). El objetivo del proyecto era comprobar si la adaptación de la asignatura para su impartición de forma telemática había sido adecuada. Para ello, se utilizaron diversos recursos digitales, como: clases virtuales, foros, video-tutoriales y cuestionarios on-line. Los resultados muestran que el alumnado ha sentido que se han tenido en cuenta sus circunstancias y necesidades ante esta nueva situación y que tanto la metodología seguida como los procesos de evaluación han favorecido el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad.

**PALABRAS CLAVE:** Educación a Distancia; Educación Musical; Docencia; Enseñanza Primaria; Enseñanza Superior.

## ABSTRACT

The pandemic caused by COVID-19 has posed an educational challenge for teachers, as they have had to adapt their face-to-face teaching activity in record time in order to develop it through virtual platforms. In this context, we present an educational experience carried out in the subject of Musical Expression in Primary Education, belonging to the Degree in Primary Education at the University of Salamanca (Spain). The aim of the project was to check whether the adaptation of the subject to be taught telematically had been adequate. For this purpose, various digital resources were used, such as: virtual classes, forums, video tutorials and on-line questionnaires. The results show that the students felt that their circumstances and needs had been taken into account in this new situation and that both the methodology followed and the evaluation processes had favoured the development of quality teaching-learning processes.

**KEYWORDS:** Distance Education; Music Education; Teaching; Primary Education; Higher Education.

## INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

La pandemia provocada por el COVID-19 ha supuesto un importante reto educativo para el profesorado a nivel mundial (Cabrera, 2020). En España, desde que se publicó el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, fue necesario sustituir las clases presenciales por su impartición a través de plataformas virtuales (Area, Bethencourt, Martín y San Nicolás, 2021). Esta situación se mantuvo durante todos los meses que faltaban para finalizar el curso 2019-2020 e implicó que los docentes tuvieran que adaptar su actividad pedagógica en un tiempo récord, adquiriendo competencias didácticas virtuales que, en muchos casos, no poseían (Amaya, Cantú y Marreros, 2021), para tratar de salvar la brecha digital existente entre los estudiantes (Rodicio, Ríos, Mosquera y Penado, 2020).

En este contexto, en este trabajo se presenta una experiencia educativa llevada a cabo con 41 alumnos de la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, que pertenece a la Universidad de Salamanca, desde la asignatura de Expresión Musical en la Educación Primaria. Esta asignatura forma parte del segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria y constituye una asignatura troncal del plan de estudios, por lo que deben realizarla todos los alumnos, tengan o no conocimientos e inquietudes musicales. Su carga lectiva es de 6 créditos ECTS y su finalidad es establecer las bases que permitan al alumno desarrollar sus capacidades musicales, proporcionándole, además, herramientas didácticas para su aplicación en el aula.

La asignatura se imparte durante el segundo cuatrimestre, desde febrero hasta mayo, por lo que, en el mes de febrero y hasta mediados de marzo se pudo realizar de forma presencial, pero, desde mediados de marzo hasta mayo, se llevó a cabo de forma telemática. De esta circunstancia surge el objetivo de la experiencia que presentamos, consistente en comprobar si la adaptación de la asignatura de Expresión Musical en la Educación Primaria para su impartición de forma telemática había sido adecuada. El reto era importante, porque se trata de una asignatura eminentemente práctica.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Studium es el campus virtual de la Universidad de Salamanca y tiene la estructura de una plataforma Moodle. Aunque en él ya colgábamos distintos materiales desde el inicio de la asignatura, su utilización fue muchísimo mayor desde que tuvimos que pasar a la docencia telemática. A partir de ese momento, en el apartado de “novedades” íbamos indicando lo que veíamos cada semana en las clases virtuales que desarrollábamos mediante videoconferencia, lo cual resultaba especialmente útil para los alumnos que, por diversas circunstancias, no podían conectarse y seguir las clases on-line. Los videos con las explicaciones también quedaban recogidos en la plataforma para que pudieran verlos en otros momentos.

Cada semana trabajábamos contenidos correspondientes a los distintos bloques que forman parte de la asignatura: interpretación musical (que incluye ejercicios de lectura musical, percusión corporal, repertorio para flauta e instrumental Orff), realización de trabajos grupales (vocales, de expresión corporal/danza e instrumentales) y teoría musical. A continuación, veremos cómo hemos adaptado aquellos que se se pudieron seguir desarrollando durante el confinamiento.

Para facilitar el estudio de los ejercicios de lectura musical, grabábamos videos con las interpretaciones y los subíamos a Studium, de tal manera que podían repasar en casa con el apoyo de los mismos. Durante la docencia presencial, los videos de los ejercicios se grababan en las propias clases, mientras se estudiaban: la profesora iba interpretando los compases de dos en dos y después los alumnos los repetían; finalmente, todos juntos realizaban el ejercicio completo. En cambio, durante el confinamiento, en los videos aparecía únicamente la profesora en casa, utilizando dos tonos de voz diferentes para poder seguir con esta misma dinámica, consistente en presentar dos compases y permitir que los alumnos los repitieran a continuación.

Respecto al repertorio de flauta, al principio lo trabajábamos juntos en clase, pero, durante la docencia telemática, se explicaba la partitura y luego cada alumno la estudiaba individualmente en casa con el apoyo de unos audios que les facilitamos. También les proporcionamos una plantilla para recordar las posiciones de las distintas notas (figura 1).

Figura 1: Posiciones de las distintas notas en la flauta dulce



Para evaluar los contenidos relativos a la interpretación musical, no pudimos llevar a cabo el examen presencial que estaba previsto, por lo que acordamos con los alumnos un día y una hora a la que conocerían los dos ejercicios de lectura musical y las dos melodías de flauta que entraban en el examen y, desde ese momento, disponían de una hora para poder repasar cinco minutos cada una, grabarse interpretándolas y subir los videos a Studium.

Respecto a la realización de trabajos grupales, proporcionamos al alumnado algunos documentos generales en Studium desde el principio para que les sirvieran de consulta y orientación. Durante la docencia presencial, los trabajos se iniciaban en las horas de clase para facilitar los agrupamientos del alumnado y ayudarles en su elaboración, aunque luego tuvieran que quedar en algún otro momento, fuera del horario lectivo, para poder terminarlos. No obstante, al pasar a la docencia telemática, el último trabajo tuvimos que adaptarlo y lo pautamos en tres partes, para que los alumnos pudieran ir haciendo entregas sucesivas y que la profesora pudiera ir supervisando su trabajo hasta completarlo del todo. El primer paso era la creación individual de una sencilla melodía de 8 compases a partir de una base armónica dada, siguiendo una serie de pautas y utilizando el programa de edición de partituras MuseScore, tal y como se muestra en la figura 2. Para familiarizarles con el manejo del programa, elaboramos varios video-tutoriales breves.

Figura 2: Composición musical creada por un alumno

## Mi primera composición

Alumno 3



El segundo paso consistía en la composición musical grupal a partir de las melodías individuales, en equipos de trabajo de 4-5 alumnos, para lo cual les proporcionamos otra plantilla en la que podían ir poniendo las melodías creadas previamente de forma sucesiva o simultánea y combinando distintos instrumentos, así como añadir percusión para enriquecer la sonoridad musical (figura 3). En el último paso, debían exportar el audio de la composición y crear un recurso educativo en el que poder aplicarlo.

Figura 3: Composición musical grupal creada por uno de los equipos



En cuanto a los contenidos de teoría musical, que inicialmente se explicaban en las clases presenciales, pasamos a explicarlos mediante video-conferencia con el apoyo de presentaciones en Power-Point, las cuales convertimos en PDF y subimos a Studium para su estudio. Los temas teóricos siempre los reforzábamos con ejercicios prácticos y, durante la docencia telemática, este repaso se realizaba de forma virtual con ejercicios que se autocorregían y ofrecían feed-back inmediato, como el que se recoge en la figura 4, consistente en unir cada instrumento con su audio.

Figura 4: Ejercicio para su resolución virtual



El examen para evaluar los contenidos teóricos, que en un principio iba a ser presencial, hubo que adaptarlo y realizarlo tipo test. A dicho examen se accedía a través de un enlace que estaba disponible en Studium únicamente un día y a una hora concreta, durante 45 minutos, que era el tiempo asignado al mismo. Los exámenes se autocorregían y el propio programa ofrecía incluso gráficas con los resultados generales.

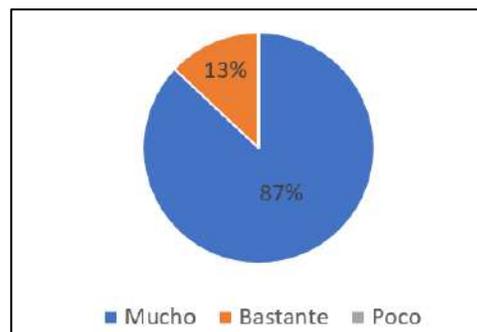
## RESULTADOS

Para comprobar si el objetivo de nuestra experiencia había sido o no positivo, pedimos a los alumnos que cumplimentaran un cuestionario a final de curso. En él se incluían varias preguntas relativas al desarrollo de la asignatura, de las cuales comentaremos las más relevantes.

Al preguntarles qué les habían parecido las clases, señalaron que provechosas, divertidas, enriquecedoras, muy organizadas, importantes e, incluso, que habían sido un descubrimiento. Lo que más les gustó fue poder aplicar en la práctica lo que íbamos viendo en la teoría, porque les permitía entender mejor su utilidad, así como poder interpretar música con soltura y realizar trabajos grupales junto a sus compañeros. Por el contrario, lo que menos les gustó fue que consideran que algunos contenidos teóricos se habrían comprendido mejor si

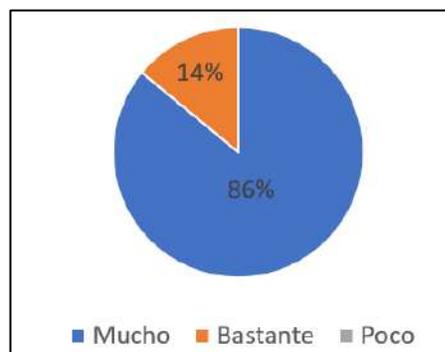
todas las clases hubieran sido presenciales y que era muy divertido bailar y tocar los instrumentos del aula pero que, desde el confinamiento, ya no se pudo volver a hacer.

Tal y como muestra la gráfica 1, la adaptación que fuimos haciendo de la asignatura debido a la situación generada por el estado de alarma fue considerada bastante o muy adecuada por todos los alumnos.

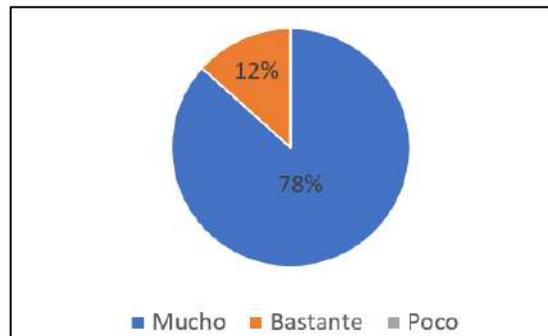


Gráfica 1. Respuestas a la pregunta ¿La adaptación que hemos ido haciendo te ha parecido adecuada?

Lo mismo ocurrió al preguntarles sobre los procesos de evaluación (gráfica 2) y sobre la ponderación asignada a cada parte de la asignatura para la obtención de la nota final (gráfica 3), habiendo una clara mayoría que señalaron la opción de "mucho".

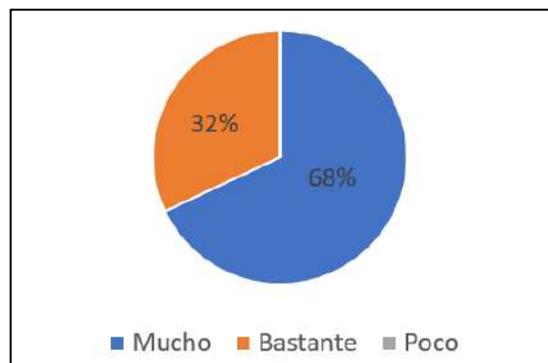


Gráfica 2. Respuestas a la pregunta ¿Los procesos de evaluación han sido apropiados?



Gráfica 3. Respuestas a la pregunta ¿La ponderación asignada a cada parte para la nota final era conveniente?

Igualmente, estos resultados se repitieron al preguntarles cuánto consideraban que habían aprendido, partiendo de lo que sabían antes de estudiar la asignatura (gráfica 4), ya que todos señalaron que “mucho” o “bastante”.



Gráfica 4. Respuestas a la pregunta ¿Cuánto has aprendido, teniendo en cuenta lo que ya sabías?

Incluso, resulta relevante destacar que la asignatura despertó en casi todos ellos la inquietud por realizar la mención de Música (gráfica 5), aunque tan solo el 21% la vaya a estudiar después por diversos factores.



Gráfica 5. Respuestas a la pregunta ¿La asignatura te ha despertado inquietud hacia la mención de Música?

Entre las sugerencias de mejora, destacaron que les hubiera gustado haber podido seguir haciendo prácticas presenciales en clase, porque cantar, tocar y bailar en grupo era lo más divertido de la asignatura, o profundizar en cómo trabajar el control emocional a través de la música. Asimismo, como aportaciones finales señalaron la buena organización de la asignatura, la utilidad de los videos y el hecho de haberles facilitado el aprendizaje a pesar de las circunstancias adversas.

## CONCLUSIONES

A modo de conclusión, podemos destacar que el alumnado ha sentido que se han tenido en cuenta sus circunstancias y necesidades ante esta nueva situación, que tanto la metodología seguida como los procesos de evaluación han favorecido el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y que las actividades desarrolladas presentaban un formato dinámico y atractivo que ha aumentado la implicación de los alumnos y su interés hacia los contenidos musicales. Por todo ello, en la experiencia se ha evidenciado que los estudiantes han alcanzado un aprendizaje significativo de los elementos que configuran la música y de las relaciones que mantienen entre sí, mientras disfrutaban y adquirían recursos didáctico-musicales de aplicación en el aula.

## REFERENCIAS

- Amaya, A., Cantú, D. y Marreros, J. G. (2021). Análisis de las competencias didácticas virtuales en la impartición de clases universitarias en línea, durante contingencia del COVID-19. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 65(21), 35-55. <https://doi.org/10.6018/red.426371>
- Area, M., Bethencourt, A., Martín, S. y San Nicolás, M. B. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. RED. *Revista de Educación a Distancia*, 65(21), 1-19. <https://doi.org/10.6018/red.450461>
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. BOE núm. 64, de 14 de marzo de 2020, pp. 25390-25400.
- Rodicio, M. L., Ríos, M. P., Mosquera, M. J. y Penado, M. (2020). La brecha digital en estudiantes españoles ante la crisis de la Covid-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>

## BIBLIOGRAFÍA DE AUTORES

<sup>1</sup>**ELENA BERRÓN RUIZ**. Doctora en Investigación e Innovación en Educación. Asesora de formación del profesorado. Profesora asociada en la Universidad de Salamanca. Profesora Superior de Pedagogía Musical. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora de Piano, Solfeo, Teoría de la Música, Transposición y Acompañamiento. Líneas de investigación: pedagogía musical, uso didáctico de las TIC y formación docente.

 <http://orcid.org/0000-0002-1678-5231>

Email: [eberron@usal.es](mailto:eberron@usal.es)

<sup>2</sup>**INÉS MARÍA MONREAL-GUERRERO**. Doctora en pedagogía. Profesora ayudante doctor en la Universidad de Valladolid. Directora académica del programa internacional de investigación artística DART de la Fundación Katarina Gurska. Autora de 80 libros de música para editorial ANAYA. Líneas de investigación: pedagogía musical, formación docente y evaluación formativa.

 <https://orcid.org/0000-0002-7757-6871>

Email: [inesmaria.monreal@uva.es](mailto:inesmaria.monreal@uva.es)

ARTÍCULO ORIGINAL

## Experiencia de docentes universitarios durante la educación remota de emergencia debido a la crisis por COVID-19

### *Univeristy teachers's experience of emergency remote teaching due to the COVID-19 crisis*

■ FERNANDO VERA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>RED INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN (CHILE)

Recibido • Received: 22 / 05 / 2021

Corregido • Revised: 27 / 05 / 2021

Aceptado • Accepted: 30 / 05 / 2021

### RESUMEN

La pandemia por COVID-19 ha creado la mayor disrupción en los sistemas educativos en la historia de la humanidad, afectando a más de 1.500 millones de estudiantes en el mundo en más de 200 países. El cierre de centros educativos ha afectado a más del 94% de la población estudiantil, a nivel mundial. El distanciamiento físico y las políticas de restricción a la movilidad han perturbado significativamente las prácticas educativas tradicionales. En este contexto, este estudio analiza las experiencias de docentes universitarios en relación con la educación remota de emergencia durante la crisis por COVID-19, en una universidad privada chilena. Desde un enfoque cualitativo, se construye un cuestionario estructurado en línea y se realiza un análisis de contenido. La muestra corresponde a docentes de diversos programas ( $n= 35$ ). De acuerdo a los resultados, el ambiente y método más común de realizar las clases eran sus propios hogares y equipos personales. Dentro de las quejas, se encuentran la inestabilidad de la red de sus estudiantes, la sobrecarga de trabajo y el sistema de videoconferencia impuesto por su universidad. Se concluye que la educación remota de emergencia requiere la participación de todo el equipo docente.

**PALABRAS CLAVE:** Educación remota de emergencia, Experiencia; Aprendizaje; Metodologías; Educación superior.

## ABSTRACT

The COVID-19 pandemic has created the largest disruption of education systems in human history, affecting more than 1,500 millones students in more than 200 countries. Closures of learning centers have impacted more than 94% of the world's student population. Physical distancing and restrictive movement policies have significantly disturbed traditional educational practices. In this context, this study analyzes univeristy teachers's experience of emergency remote teaching due to the COVID-19 crisis, a Chilean private university. From a qualitative approach, a structured online questionnaire is constructed and a thematic analysis is performed. The sample corresponds to teachers from various programs ( $n = 35$ ). According to the results, the most common environment and method of conducting classes were their own homes and personal computers. Among the complaints are the instability of their students' network, work overload and the videoconferencing system imposed by their university. It is concluded that emergency remote education requires the participation of the entire teaching staff.

**KEYWORDS:** Emergency remote teaching; Experience; Learning; Methodologies; Higher education.

## INTRODUCCIÓN

El brote por COVID-19, originado en Diciembre de 2919 en Wuhan, China, se ha esparcido como pandemia, a nivel mundial, afectando a la mayoría de países y territorios (Huang, 2020; Peng et al., 2020; Meng et al., 2020; Qu y Zhou, 2020; Xu et al., 2020). En todas partes se ha alertado a la población a tomar cuidados responsables, incluyendo la-vado de manos uso de mascarillas, distanciamiento físico. También se ha recomendado evitar las reuniones sociales y masivas. Por tanto, el cierre de ciudades y el quedarse en casa han si-do estrategias necesarias para aplanar la curva de contagios y así controlar la transmisión de la enfermedad (Engzell et al., 2021). Por lo mismo, las autoridades nacionales de diversos países declararon el cierre de escuelas e instituciones educativas para ayudar a mitigar la propagación del virus. Ahora bien, desde el punto de vista sanitario, estas medidas, en general, han sido efectivas, pero desde la perspectiva educativa, se han observado diversas realidades. Una situación puntual es la migración repentina de la educacional tradicional a la educación virtual (Lake y Dusseault, 2020). Otra situación se relaciona con los impactos que el cierre de centros educativos ha generado en centros educativos de diversas regiones, especialmente en países en vías de desarrollo.

Es más, en el apogeo de la pandemia, más de 190 países cerraron sus centros educativos, lo que afectó a 1.600 millones de niños y jóvenes, o el 90 por ciento de la población estudiantil mundial (UNESCO, 2020). De este modo, se pasó de la noche a la mañana a la edu-

cación virtual, lo cual evidenció ciertas debilidades en la infraestructura educativa (Rapanta et al., 2020; Pokhrel y Chhetrii, 2021).

Datos recientes muestran que más del 90 por ciento de los ministerios de educación en todo el mundo han implementado algún diversos enfoques de aprendizaje remoto que involucran la radio, la televisión o Internet (Dreesen, et al., 2020). Aunque ninguna tecnología de aprendizaje remoto puede reemplazar completamente la experiencia de aprendizaje en el aula; algunas tecnologías tienen características que les permiten emular mejor la configuración del aula. Por ejemplo, la televisión y la radio requieren que los programas estén pregrabados, dificultando las clases interactivas en vivo. Por el contrario, la tecnología digital como Internet, computadores personales, tablets y teléfonos móviles puede ser más adecuada para emular interacciones similares a las de una sala de clases. En este contexto, este artículo busca conocer las percepciones de docentes universitarios chilenos en relación con la educación virtual de emergencia durante la crisis por COVID-19.

## MARCO TEÓRICO

### *Impacto del COVID-19 en la educación*

Muchos académicos coincidimos en que la presencialidad genera las mejores oportunidades para desarrollar diversas competencias para el siglo XXI, ya sea en contextos de aprendizaje formal, no formal o informal. De hecho, un período de corta ausencia a clases presenciales podría traducirse en una baja competencial. Desde esta perspectiva, podemos estimar el efecto que la interrupción de clases y la migración del formato tradicional al modo virtual podrían generar en los resultados aprendizajes. La evidencia indica que bastan sólo 10 días de clases extras para elevar los resultados en pruebas de conocimiento en un 1% de una desviación estándar (Carlsson et al., 2015) y que una hora de clases extras en ciencias básicas podría incrementar los resultados en evaluaciones de estas materias en un 6% de una desviación típica (Lavy, 2015).

En tal sentido, si perdemos entre 3 y 4 horas de clases por semana, durante 12 semanas podríamos tener una magnitud similar a la pérdida de una hora por semana durante 30 semanas. Entonces, terminaríamos con una pérdida estimada de alrededor del 6% de una desviación estándar nuevamente. Dejando de lado la estrecha similitud, estos estudios posiblemente sugieran un efecto probable no superior al 10% de una desviación estándar, pero, definitivamente superior a cero. En la misma línea, Engzell et al. (2021) encontraron pérdidas en aprendizajes de hasta un 60% entre estudiantes de hogares de más bajo nivel educativo en los Países Bajos, confirmando las desigualdades sociales que la pandemia ha relevado. A su vez, Tomasik et al. (2020) encontraron que el progreso del aprendizaje de estudiantes de escuelas primarias en Suiza durante el aprendizaje presencial es más del doble en comparación con el progreso logrado durante el cierre de escuelas de ocho semanas. Por

su parte, Orlov et al. (2020) no encontraron evidencia relacionada con grupos demográficos específicos. Por el contrario, sus resultados sugieren que los métodos de enseñanza, tales como grupos pequeños y el aprendizaje basado en proyectos, son los que juegan un rol importante a la hora de mitigar los efectos negativos de la pandemia.

### *Efectos y reacciones a corto plazo*

A pesar de las repetidas advertencias de la Organización Mundial de la Salud (OMS), pocos países estaban preparados para una posible pandemia en febrero de 2020. Cuando quedó claro a principios de marzo que el COVID-19 se estaba extendiendo rápidamente a escala mundial, la mayoría de los gobiernos finalmente mostraron alarma y comenzaron con el cierre de negocios, escuelas y universidades – el así llamado *lockdown*. En unas pocas semanas, unas 20.000 Instituciones de Educación Superior (IES) dejaron de funcionar normalmente y enviaron a casa a cerca de 200 millones de estudiantes. Muchas instituciones cambiaron a clases en línea después de solo unos días de preparación (Coman et al., 2020; Vera, 2021). El mundo pasó de la noche a la mañana al aprendizaje 100 por ciento en línea. Estos cierres de campus ciertamente ayudaron a prevenir la propagación del virus dentro de las IES. Al mismo tiempo, obligaron a las IES a operar de maneras desconocidas, invirtiéndose sumas significativas para cambiar rápidamente a la educación remota y suspender indefinidamente todas las demás actividades, incluida la investigación y el trabajo de laboratorio y de campo.

La investigación de Bozkurt (2020) es uno de los primeros estudios sobre el impacto de la interrupción de la educación debido al COVID-19 en 31 países. Además de evaluar cada caso por país, el estudio temas que eran comunes, tales como, inequidad y brecha digital, las cuales se agravaron con la pandemia; la necesidad de métodos evaluativos alternativos, tanto en modo síncrono como asíncrono y el uso de servicios de supervisión en línea para controlar las copias y el plagio académico. Otros estudios encontraron que, aunque muchas IES se han esforzado para que la educación remota funcionara, el grado de preparación para la transición rápida a un entorno totalmente en línea fue muy desigual entre países e instituciones (Grewenig et al., 2020; El Said, 2021). Específicamente, hemos observado que muy pocas IES, en diversas en países asiáticos, donde la pandemia se originó, tenían la previsión y la capacidad para realizar análisis de riesgos y planificación de contingencias, de forma regular. De hecho, muchas universidades y colegios de países en vías de desarrollo enfrentaron serias dificultades con la infraestructura tecnológica y el acceso a Internet durante la transición a la instrucción remota.

A pesar de ello, se logró pivotar hacia una educación remota de emergencia, incluyendo *Learning Management Systemas* (LMS) o, en su versión española, Sistemas de Gestión de Aprendizaje (Moodle, Canvas, Blackboard, Edmodo, Google Classroom, etc.), sistemas de video-conferencia (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Webex, etc.) y medios sociales (Fa-

cebook Live, Instagram Live, WhatsApp, etc.). Al respecto, se ha encontrado que la comunicación entre estudiantes y docentes es mucho más fluida cuando se utilizan herramientas de libre opción que cuando se tiene que utilizar las herramientas dispuestas por la institución (Bozkurt, 2020).

Por su parte, Hjelsvold et al. (2020) fueron unos de los primeros estudios en explorar las opiniones de estudiantes y docentes sobre el aprendizaje remoto durante el cierre por COVID-19. Así, se consultó a 303 estudiantes universitarios y 56 educadores en Noruega, encontrándose que el poco tiempo y la falta de recursos disponibles eran barreras importantes para la transición repentina al aprendizaje remoto. A pesar de que tanto estudiantes como docentes refieren a una falta de práctica en la educación en línea, el estudio encontró que ambos se adaptaron rápidamente, mostrando una actitud positiva hacia el cambio. Según los resultados de este estudio, los factores clave que afectan el aprendizaje remoto, durante las primeras semanas, son los siguientes:

- **Desde la perspectiva del estudiantado:** retroalimentación de docentes, participación en foros de discusión, uso de tutoriales en línea y participación en trabajos colaborativos;
- **Desde la perspectiva del profesorado:** comunicación oportuna e instrucciones claras sobre evaluaciones formativas y sumativas, exámenes, cuestionarios y tareas, información sobre cómo obtener ayuda, apoyo utilizando herramientas sincrónicas y asincrónicas, interacción en línea con docentes y asesoramiento a estudiantes para que establezcan su lugar y horario de estudio para una experiencia efectiva de estudio en casa y;
- **Desde la perspectiva del cuerpo directivo:** comunicación oportuna con el estudiantado, especialmente en materia de regulaciones y calendarización de exámenes, brindando apoyo en la preparación de nuevos enfoques pedagógicos, en el aprendizaje de nuevas herramientas, y, al mismo tiempo, promoviendo el trabajo colaborativo entre docentes para la coordinación de actividades.

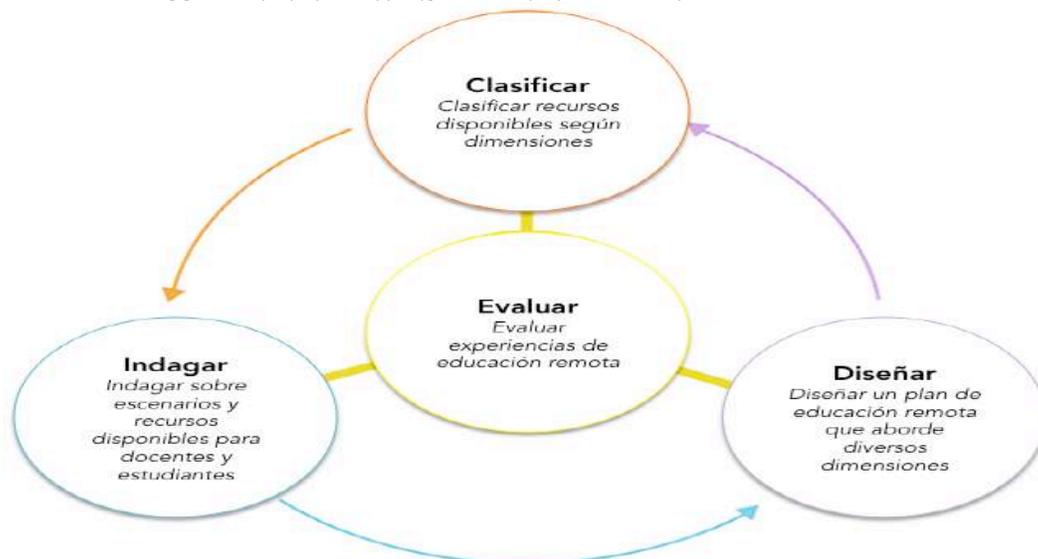
A nivel nacional, un estudio sobre el impacto de las plataformas de videoconferencia, desde la perspectiva de un grupo de docentes universitarios (n= 214), durante la pandemia por COVID-19, encontró que el profesorado refería a la falta de autonomía en la toma de decisiones tecnológicas (Vera, 2021). Conviene precisar que la autonomía del profesorado se correlaciona positivamente con la autoeficacia, la satisfacción laboral, el empoderamiento y los ambientes laborales agradables (Wilches, 2007; Wermke et al., 2019; Haapaniemi et al., 2020). De hecho, el referido equipo docente señaló que su universidad los obligaba a usar una determinada plataforma de videoconferencia y también a grabar todas sus clases, lo cual

generaba tedio y estrés. Además, este grupo de docentes señaló que la plataforma Moodle institucional no estaba vinculada con a plataforma de videoconferencia elegida por la institución, situación que generaba una sobrecarga de trabajo.

### *Educación remota de emergencia*

Durante la pandemia, la mayoría de los docentes desplegaron una estrategia de educación remota de emergencia, que puede considerarse como una rama de la educación a distancia (Mohammed et al., 2020; Hodges et al., 2020). La característica especial de la educación remota de emergencia es que es una práctica no planificada, sin más opción que utilizar cualquier recurso en línea y / o fuera de línea que pueda estar al alcance. A raíz de esta práctica, han surgido diversas investigaciones sobre una amplia variedad de temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia, incluidos estudios sobre cómo cambió la aceptación de los formatos digitales por parte de docentes y estudiantes en el contexto de Covid-19 (Bonfield et al., 2020). En todas ellas, se releva el rol gravitante que los equipos docentes deben jugar en la toma de decisiones tecnológicas. Para abordar esta situación de crisis, Whittle et al. (2020) proponen el Marco para Entornos de Educación Remota de Emergencia (EERE), como se muestra en la Figura 1.

**Figura 1:** Marco para Entornos de Educación Remota de Emergencia



Fuente: Adaptado de Whittle et al. (2020).

Conviene señalar que la educación remota de emergencia persigue mantener el currículo operativo y disponible para estudiantes y docentes, siempre evitando generar estrés en tiempos difíciles. Por ello, es muy distinta al método tradicional y bien planificado de la educación virtual o en línea, que es un proceso complejo, para el cual se requiere un diseño y desarrollo curricular muy detallado. En efecto, se trata de una propuesta temporal a la crisis por la pandemia, que difiere del aprendizaje en línea pre-planificado (Misirli y Ergulec, 2021). Además, este tipo de educación debe ser flexible, libre y no restrictiva. Por consiguiente, la planificación e implementación de un curso en tiempos normales parece no aplicar en tiempos de crisis. Por lo mismo, este tipo de educación ha traído consigo diversos desafíos para los equipos docentes de todo los niveles educativos, como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1:** *Desafíos enfrentados por docentes durante la educación remota de emergencia*

<b>Desafío</b>	<b>Descripción</b>
Adaptabilidad	Capacidad para adaptarse a la educación remota de emergencia y tomar decisiones oportunas.
Competencias digitales	Materialización de habilidades relacionadas con la información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, curación y creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas.
Metodologías Activas	Manejo diversas metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, juego de roles, etc.).
Relacionamiento	Habilidades interpersonales para relacionarse con otros en espacios virtuales.
Flexibilización curricular	Capacidad para ajustar el currículo a las circunstancias, independientemente de la planificación, integrando ambientes síncronos y asíncronos.
Trabajo colaborativo	Capacidad para trabajar en diversos colegas, desde un enfoque inter-, multi- y transdisciplinar

Fuente: Elaboración propia.

Desde la educación remota de emergencia, lo anterior supone que la decisión sobre cuál estrategia aplicar recae necesariamente en los equipos docentes (Hodges et al., 2020). Sin duda, somos los docentes quienes mejor conocemos las necesidades de nuestros estudiantes. Por ello, creemos las decisiones en tiempos de crisis deben tomarse desde un enfoque *bottom-up* (desde abajo hacia arriba).

A nivel local, los desafíos anteriores se han visto exacerbados, fundamentalmente debido a la falta de preparación del profesorado y a la toma de decisiones tecnológicas, desde un enfoque *top-down*, que no facilita el involucramiento de docentes. A modo ilustrativo, en un gran número de IES chilenas, la alta dirección es quien decide cuál sistema de videoconferencia utilizar (Vera, 2021).

Adicionalmente, la evidencia disponible permite afirmar que existen dos factores cruciales que han cambiado las prácticas docentes debido a la pandemia. En primer lugar, las adaptaciones pedagógicas han demostrado ser fundamentales, ya que los modelos de clases magistrales presenciales no se traducen en un entorno de aprendizaje remoto. Independientemente del tipo de canal utilizado (dispositivos móviles, plataformas de gestión de aprendizaje, sistemas de videoconferencia, etc.), los equipos docentes deben adaptar sus prácticas y ser creativos para mantener a sus estudiantes motivados e involucrados. En segundo lugar, la pandemia ha recalibrado la forma en que el profesorado divide su tiempo entre la enseñanza, la preparación de materiales de estudio, la atención de estudiantes y las tareas administrativas, las cuales, en opinión del autor, se han incrementado considerablemente.

## MÉTODO

Para este estudio adoptamos un método de análisis temático cualitativo y epistemológico flexible y en profundidad para buscar contenido característico mediante el descubrimiento de patrones repetitivos en los datos y obtener información sobre fenómenos complejos (Nowell et al., 2017; Kiger y Varpio, 2020). El análisis temático analiza la similitud y la asociación entre palabras temáticas derivadas individualmente y tiene la ventaja de permitir comprender los temas centrales y desarrollar relaciones asociativas significativas entre ellos. El análisis temático es un método de investigación cualitativa que se usa ampliamente a través de diversas epistemologías y preguntas de investigación (Nowell et al., 2017). Por tanto, permite identificar, analizar, organizar y describir temas encontrados dentro de un conjunto de datos.

### Objetivos

El objetivo general es conocer las experiencias de docentes universitarios chilenos en relación con la educación remota de emergencia durante la crisis por COVID-19. A partir de este objetivo, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar el entorno de enseñanza utilizado por el profesorado para las sesiones síncronas, incluyendo espacio, dispositivos y plataformas.
2. Identificar las experiencias del profesorado en relación con las estrategias de educación remota de emergencia.
3. A partir de la experiencia, determinar las mejoras deseadas por el profesorado para la educación remota.

### Población y Muestra

La población accesible para este estudio corresponde a docentes universitarios pertenecientes a una universidad privada chilena. Para seleccionar la muestra, el investigador invitó a docentes que participaron de un taller virtual de *Flipped classroom* (N= 57). Se obtiene una tasa de respuesta de 61% ( $n = 35$ ), correspondiente a 17 hombres y 19 mujeres, (49% y 51%, respectivamente), con una edad promedio de 45 años (SD= 13). A continuación presentamos sus datos demográficos, incluyendo género, edad, años de experiencia, facultad y plataforma preferida (Tabla 2).

**Tabla 2:** Datos Demográficos de docentes

Etiquetas de variable	Porcentaje	Total de participantes
Género	49% Masculino 51% Femenino	35
Edad	9% Entre 25-39 años 15% Entre 31-40 años 26% Entre 41-49 años 19% Entre 50-59 años 31% Más de 59 años	35
Años de experiencia	28% 0-5 años 31% 6-10 años 26% 11-15 años 15% Más de 16 años	35
Facultad	41% Humanidades 45% Salud 14% Ingenierías	35
Plataforma preferida	9% Google Classroom 48% Zoom 23% Google Meet 11% Kahoot 9% WhatsApp	35

Fuente: Elaboración propia.

### Procedimiento

Con el propósito de recoger informacional experiencial y con base en la evidencia y escenario de estudio, construimos un cuestionario de 4 preguntas abiertas relacionadas con la experiencia durante la educación remota de emergencia (Tabla 3). Las preguntas abiertas permiten que los respondentes se expresen libremente (Farrell, 2016). Además, las respuestas a las preguntas abiertas se analizan utilizando el proceso de ordenamiento por temas para el análisis de datos cualitativos (Radnor, 2002). Operacionalmente, este cuestionario es autoadministrado en línea, a través de un enlace Google Forms. Determinamos dos semanas para recoger los datos, configurando el cierre automático del instrumento luego de su fecha límite.

**Tabla 3:** Lista de preguntas del cuestionario

1. ¿Desde dónde se conecta usted para realizar las clases remotas?
2. ¿Qué dispositivos y plataformas tecnológicas utiliza usted para las sesiones síncronas (clases en tiempo real)?
3. ¿Qué aspectos podría usted mencionar de su experiencia con el modelo educativo definido por su institución para este período de crisis?
4. En caso de participar en la toma de decisiones, ¿qué propondría usted para mejorar el modelo de educación remota de emergencia de su institución?

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

A continuación presentamos los principales resultados del análisis temático de las respuestas recibidas. Por decisión metodológica, sólo abordamos los temas que presentan una mayor tasa de ocurrencia en el discurso.

### Entorno para educación remota

En general, corresponde al espacio físico destinado a la implementación de la educación remota de emergencia, incluyendo el mobiliario y otros elementos que faciliten un desempeño exitoso, principalmente desde el lugar de la persona usuaria. Para cubrir este tema, planteamos las siguientes preguntas: *¿Desde dónde se conecta usted para realizar las clases remotas?* (Ítem 1) y *¿Qué dispositivos y plataformas tecnológicas utiliza usted para las sesiones síncronas (clases en tiempo real)?* (Ítem 2). La codificación temática permite levantar diversos temas asociados que emergieron en el discurso, como mostramos en la Tabla 4.

**Tabla 4:** Codificación temática para Entorno para educación remota

Tema	Codificación temática	Nro. de ocurrencias	%
Entorno para educación remota	Conexión desde la oficina	26	74,2
	Comodidad	2	5,7
	Problemas de conexión	3	8,5
	Laptop	24	68,5

Fuente: Elaboración propia.

Respecto de la pregunta uno, podemos visualizar que el tema más mencionado es la 'Conexión desde el hogar' (24), que podemos entender como el espacio del hogar desde donde se realiza la conexión a Internet. Por tanto, podemos inferir que la mayoría de docentes de este grupo se conecta a sus clases remotas, ya sea en modo síncrono o asíncrono, desde su hogar. En esta línea, destacamos las siguiente opiniones:

- "Nunca había vivido la experiencia del teletrabajo. Aquí en la comodidad de mi casa, tengo de todo lo que necesito" (doc-12).
- "Aunque de repente resulta algo monótono estar mucho en casa, el teletrabajo me ha permitido ayudar a mis hijos" (doc-26).
- "Como yo vivo en el campo, he tenido algunas dificultades de conectividad. Pero, no me hecho muchos problemas. Simplemente busco donde hay una mejor señal" (doc-09).
- "Con las clases online, le he sacado trote a mi estudio. Allí tengo todo lo que necesito" (doc-31).
- "En realidad, los docentes fuimos formados para dar clases en forma presencial, no online. La pandemia me ha obligado a adaptar un lugar en mi casa para la docencia online" (doc-17).

En relación con la pregunta dos, observamos que otro tema muy recurrente es el uso de laptops (25) para las clases remotas. Esto podría indicarnos que la mayoría de docentes de este grupo utiliza equipos móviles en su práctica. Por otra parte, de este grupo, 9 docentes, probablemente no utilicen regularmente equipos móviles en su práctica, sólo los equipos de sobremesa del hogar para asuntos puntuales. Para este tema, destacamos las siguientes opiniones:

- "Yo me llevo mi equipo al segundo piso, que es en donde puedo trabajar" (doc-34).
- "Como muchos, todo lo tengo en mi equipo, que llevo a todas partes. También me preocupo de usar la nube para archivos importantes" (doc-15).

- “En mi casa, tenemos un estudio con dos equipos, que usamos con mis hijos. Ahora nos hemos dado cuenta que necesitamos otro espacio” (doc-08).
- “Dado que mi rutina de trabajo ha cambiado, dedico más tiempo a la preparación de materiales de apoyo y videos. Creo que pronto mi equipo se quedará sin memoria” (doc-29).

### Modelo de educación remota

Corresponde al modelo educativo definido por la institución para seguir ofreciendo el servicio educativo durante la pandemia. Dependiente del caso, puede abordarse desde un enfoque *top-down* (las decisiones se toman en la alta dirección) o enfoque *bottom-up* (las decisiones se toman en conjunto con los equipos docentes). Abordamos este tema con la pregunta: *¿Qué aspectos podría usted mencionar de su experiencia con el modelo educativo definido por su institución para este período de crisis? (Ítem 3)*. La codificación temática nos permite levantar diversos temas asociados, como mostramos en la Tabla 5.

**Tabla 5:** Codificación temática para Modelo de educación remota

Tema	Codificación temática	Nro. de ocurrencias	%
Entorno para educación remota	Sistema de videoconferencia	33	94,2
	LMS	7	20,0
	Cobertura curricular	30	85,7
	Interacción con estudiantes	15	42,8
	Evaluación	14	40,0
	Participación	22	62,8

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la pregunta tres, el tema que presenta la mayor ocurrencia es *Sistema de video conferencia* (33), que podemos definir como un sistema interactivo que permite a varios usuarios comunicarse cara a cara en tiempo real, a través de Internet. Otro concepto frecuente es *Cobertura curricular*, un concepto que se utiliza en el sector escolar (enseñanza básica y media en Chile) y que busca estimar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje que están vinculados a clases mediante un cronograma o planificación de actividades. Para estos temas, destacamos las siguientes opiniones:

- “Al principio de la pandemia, cuando todavía teníamos clases presenciales, muchos preguntamos qué medidas se tomarían. Bueno, de repente se nos informó que usaríamos Google Meet. En un comienzo, no se nos dijo que era obligatorio. Así,

varios continuamos con Zoom. Pero, después, se nos obligó a usar Google Meet” (doc-04).

- “Usamos Meet obligadamente. En mi caso, tuve que aprender a usarlo, ya que soy usuario de Zoom. En general, es amigable, pero, no tiene las funcionalidades de Zoom. Me tuve que adaptar al sistema” (doc-26)
- “En la universidad usamos Google Meet. Creo que hay un convenio con el Ministerio de Educación. La programación de las clases se hace desde la Casa Central. Nosotros no intervenimos” (doc-34).
- “No entiendo por qué nos pedían enviar una planilla de cobertura curricular, cuando estábamos en plena pandemia y, además, creo que es una exigencia propia del sistema escolar” (doc-03).
- “Nos exijan tanto la famosa cobertura curricular, como si las clases tuvieran que ser rígidas. Yo la enviaba sólo por cumplir” (doc-23).

#### Propuestas de mejora

Corresponden a un conjunto de medidas de cambio **que** se toman en una organización educativa para mejorar su rendimiento y los resultados de aprendizaje. Cabe señalar que las medidas de mejora deben ser sistemáticas, no improvisadas ni aleatorias. Aboramos este tema con la pregunta: “En caso de participar en la toma de decisiones, ¿qué propondría usted para mejorar el modelo de educación remota de emergencia de su institución?” (Ítem 4). La codificación temática nos permite levantar diversos temas asociados, como mostramos en la Tabla 6.

**Tabla 6:** Codificación temática para Propuestas de mejora

Tema	Codificación temática	Nro. de ocurrencias	%
Propuestas de mejora	Flipped classroom	29	82,8
	Trabajo colaborativo	26	74,2
	Metodologías activas	32	91,4
	Bonos de desempeño	15	42,8

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la pregunta cuatro, observamos dos temas de alta ocurrencia: *Flipped classroom* (29), definido como una modalidad de aprendizaje semipresencial o híbrido y *Metodologías activas* (32), entendidas como un conjunto de estrategias metodológicas que supone una propuesta de trabajo cooperativo, competencial y experiencial. Para este tema destacamos las siguientes opiniones:

- *“Derechamente, yo apostaría al Flipped classroom. A quedado demostrado que el modelo de emergencia que implementó la universidad es poco efectivo” (doc-34).*
- *“A mi me parece que eso de la cobertura curricular, que creo es de las escuelas, simplemente no aplica a un modelo de educación remota de emergencia. Claramente, cada clase seguía su propio ritmo, independiente de la planificación. Me parece que es más pertinente consultarnos a nosotros los docentes, que estamos en la primera línea” (doc-05).*
- *“No faltó mayor trabajo colaborativo. Quedó demostrado que las asignaturas aisladas en tiempos de pandemia producen más estrés que beneficios en nuestros estudiantes” (doc-09).*
- *“Aquí nadie tiene la última palabra. Creo que lo más oportuno es haber convocado a los expertos y a docentes de aula más que haber cocinado todo entre cuatro paredes. En todo caso, se entiende que no hubo mucho tiempo al inicio de la pandemia. Pero, en todo este tiempo, se ha seguido con el mismo modelo” (doc-11).*
- *“Yo propondría talleres de formación continua para los docentes. No capacitaciones express, como tuvimos” (doc-21).*

## Conclusiones y discusión

La pandemia por COVID-19 ha tomado de sorpresa al mundo de la educación, forzando a las IES a tomar medidas repentinas y, muchas veces, inconsultas, en el contexto de un cambio no planificado. En este sentido, la participación de los equipos docentes es vital en tiempos de crisis. Por ello, las decisiones metodológicas y tecnológicas deben tomarse desde un enfoque *bottom-up* (Hodges et al., 2020, Vera, 2021). No desde la alta dirección, como se ha evidenciado en la universidad analizada.

En general, el equipo docente consultado se ha adaptado al modelo de educación remota de emergencia decidido por su institución. Sin embargo, la mayoría de docentes lamenta no haber sido convocado para tomar parte en las decisiones de emergencia. De hecho, toda la evidencia indica que los cambios han de implementarse junto con los equipos docentes (Bozkurt, 2020; Whittle et al., Vera, 2021).

Con toda la experiencia ganada durante la pandemia, creemos que la educación cambiará definitivamente. En este sentido, creemos que las IES necesitan integrar las tecnologías digitales en sus procesos educativos y repensar sus procesos de aprendizaje y enseñanza (Bonfield et al., 2020). Es más, vemos la necesidad de rediseñar los modelos educativos de la educación superior para hacerlos más sostenibles y pertinentes a las necesidades educativas un siglo que se caracteriza por ser extremadamente cambiante.

## REFERENCIAS

- Bonfield, C. A. M. Salter, A. Longmuir, M. Benson, C. Adachi (2020). Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age. *Higher Education Pedagogies*, 5(1), 223-246, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23752696.2020.1816847>
- Bozkurt, Aras (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 1-126. <https://www.aacademica.org/ignacio.aranciaga/87.pdf>
- Carlsson, M., Dahl, G., Öckert, B. y Rooth, D. (2015), The Effect of Schooling on Cognitive Skills. *Review of Economics and Statistics* 97(3), 533-547. <https://direct.mit.edu/rest/article/97/3/533/58248/The-Effect-of-Schooling-on-Cognitive-Skills>
- Coman, C., Tîru, L. G., Meses, L., Menesan-Schmitz, L., Stanciu, C. y Bularca, M. C. (2020). *Online Teaching and Learning in Higher Education during the Coronavirus Pandemic: Students' Perspective. Sustainability*. <https://rediee.cl/wp-content/uploads/Online-Teaching-and-Learning-in-Higher-Education-during-the-Coronavirus-Pandemic-Students'-Perspective.pdf>
- Dreesen, T., Akseer, S., Brossard, M., Dewan, P., Giraldo, J.-P., Kamei, A., Ortiz Correa, J. S. (2020). *Promising Practices for Equitable Remote Learning. Emerging lessons from COVID-19 education responses in 127 countries*. Florence: Innocenti Research Briefs no. 2020- 10, UNICEF Office of Research - Innocenti. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB%202020-10%20CL.pdf>
- El Said, G. R. (2021). How Did the COVID-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? An Empirical Investigation of Learners' Academic Performance at a University in a Developing Country. *Advances in Human-Computer Interaction*, Article ID 6649524. <https://doi.org/10.1155/2021/6649524>
- Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118 (17) e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Farrell, S. (2016). *Open-Ended vs. Closed-Ended Questions in User Research*. Nielsen Norman Group Nielsen Norman Group. <https://www.nngroup.com/articles/open-ended-questions/>
- Grewenig, E., Lergetporer, Ph., Werner, K., Woessmann, L. y Zierow, L. (2020). *COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students*. IZA DP No. 13820. <http://ftp.iza.org/dp13820.pdf>

- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. y Palojoki, P. (2020). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 1-17. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00220272.2020.1759145?needAccess=true>
- Hjelsvold, R., Bahmani, A. y Lorås, M. (2020). *First impressions from educators as NTNU transitions to an online only mode of learning*. <https://www.researchgate.net/publication/341042510>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. [https://www.researchgate.net/publication/340535196\\_The\\_Difference\\_Between\\_Emergency\\_Remote\\_Teaching\\_and\\_Online\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning)
- Huang, J. (2020). Successes and Challenges: Online Teaching and Learning of Chemistry in Higher Education in China in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2810–2814. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00671>.
- Kiger, M. E. y Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical Teacher*. [https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/18/18247/Kiger\\_and\\_Varpio\\_2020\\_Thematic\\_analysis\\_of\\_qualitative\\_data\\_AMEE\\_Guide\\_No\\_131.pdf](https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/18/18247/Kiger_and_Varpio_2020_Thematic_analysis_of_qualitative_data_AMEE_Guide_No_131.pdf)
- Lake, R. y Dusseault, B. (2020). *Remote classes are in session for more school districts, but attendance plans are still absent*. Center for Reinventing Public Education. <https://www.crpe.org/thelens/remote-classes-are-session-more-school-districts-attendance-plans-are-still-absent>
- Lavy, V. (2015). Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), 397-424. [http://wrap.warwick.ac.uk/85516/1/WRAP\\_v\\_lavy\\_differences\\_in\\_schools.pdf](http://wrap.warwick.ac.uk/85516/1/WRAP_v_lavy_differences_in_schools.pdf)
- Meng, L.; Hua, F. & Bian, Z. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): emerging and future challenges for dental and oral medicine. *J. Dent. Res.* [https://www.unboundmedicine.com/medline/citation/32162995/Coronavirus\\_Disease\\_2019\\_\(COVID19\):\\_Emerging\\_and\\_Future\\_Challenges\\_for\\_Dental\\_and\\_Oral\\_Medicine](https://www.unboundmedicine.com/medline/citation/32162995/Coronavirus_Disease_2019_(COVID19):_Emerging_and_Future_Challenges_for_Dental_and_Oral_Medicine)
- Misirli, O. y Ergulec, F. (2021). Emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic: Parents experiences and perspectives. *Educ Inf Technol.* <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10520-4>

- Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A. y Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innov Infrastruct Solut*, 5(3),72. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
- Nowell, L. S., Norris, J. M. White, D. E. y Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177%2F1609406917733847>
- Orlov, G., McKee, D., Berry, J., Boyle, A., DiCiccio, T. J., Ransom, T., Rees-Jones, A. y Stoye, J. (2020). *Learning during the COVID-19 Pandemic: It Is Not Who You Teach, but How You Teach*. IZA DP No. 13813. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/227340/1/dp13813.pdf>
- Peng, X.; Xu, X.; Li, Y.; Cheng, L.; Zhou, X. & Ren, B. (2020). Transmission routes of 2019-nCoV and controls in dental practice *Int. J. Oral Sci.*, 12(9). <https://doi.org/10.1038/s41368-020-0075-9>
- Pokhrel, S. Roshan Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future* 8(1), 133–141. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2347631120983481>
- Qu, X. & Zhou, X. D. (2020). Psychological intervention in oral patients in novel coronavirus pneumonia outbreak period. *Zhonghua Kou Qiang Yi Xue Za Zhi*, 55(0):E003. <https://doi.org/10.3760/cma.j.cn112144-20200213-00053>
- Radnor, H. A. (2002). *Researching your professional practice: Doing interpretive research*. Open University Press.
- Rapanta, Ch., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. y Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ* 2, 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. y Moser, U. (2020). Educational Gains of In-Person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ijop.12728>
- UNESCO. (2020) *Education: from disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vera, F. (2021). Impacto de las plataformas de videoconferencia en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Electrónica Transformar*, 2(1), 47-57. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/8/1>

- Wermke, W., Rick, S. O. y Salokangas, M. (2019) Decision-making and control: perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden, *Journal of Curriculum Studies*, 51(3), 306-325. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1482960>
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, Sh. y Williams, J. (2020). *Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ILS-04-2020-0099/full/pdf?title=emergency-remote-teaching-environment-a-conceptual-framework-for-responsive-online-teaching-in-crises>
- Wilches, J. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 245–275. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/2720>
- Xu, H.; Zhong, L.; Deng, J.; Peng, J.; Dan, H.; Zeng, X.; Li, T. y Chen, Q. (2020). High expression of ACE2 receptor of 2019-nCoV on the epithelial cells of oral mucosa. *Int. J. Oral Sci.*, 12(8). <https://doi.org/10.1038/s41368-020-0074-x>

## BIBLIOGRAFÍA DE AUTORES

<sup>1</sup>**FERNANDO VERA**. Doctor en Ciencias de la Educación, mención Evaluación y Acreditación; Master en Administración y Gestión Educacional; Master en Currículum y Evaluación; Master en Tecnología, Aprendizaje y Educación. Líneas de investigación: Desarrollo de competencias genéricas, metodologías activas e integración de tecnología en el currículo.

 <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

Email: [fernandovera@rediie.cl](mailto:fernandovera@rediie.cl)

ENTREVISTA

## Entrevista a Fernando Vera: Filosofía de la Educación

ELISA FUENTES-ORTEGA

PERIODISTA INDEPENDIENTE (CHILE)

Entrevista realizada el 20 de junio de 2020



**Fernando Vera** es Doctor en Ciencias de la Educación c/m en Evaluación y Acreditación; Licenciado en Educación; Profesor de Inglés; Master en Educación c/m en Administración y Gestión Educacional; Master en Educación c/m en Currículum y Evaluación; Diplomado en Aprendizaje Profundo; Diplomado en Liderazgo Educacional; Diplomado en Gestión de Sostenibilidad Corporativa; Certificado en Pensamiento Crítico y Certificado en Coaching para el Liderazgo y Comunicación Efectiva.

Cuenta con estancias académicas en Zhejiang Gongshang University (ZJSU), China y en Edusoft, Israel. Adicionalmente, es miembro de numerosas comunidades académicas. Actualmente, se encuentra liderando diversos proyectos educativos, a nivel nacional e internacional. Dentro de ellos se encuentran iniciativas de internacionalización (webinars y congresos internacionales) y un estudio comparativo sobre el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios de Iberoamérica (Chile, España, México, Argentina y Colombia), en el contexto de un Doctorado con mención internacional por la Universidad del País Vasco, España.

El educador apasionado y comprometido con el cambio transformacional en la educación de niños y jóvenes, particularmente, con foco en la necesidad de intervenir profundamente en los procesos formativos, con propuestas curriculares, que impliquen un verdadero reto para docentes y discentes, son algunos de los atributos diferenciales que Fernando, como le gusta que le llamen, exhibe en la siguiente entrevista .

**Elisa Fuentes (EF):** Me gustaría que pudieras comentar un poco sobre cómo te aproximas a la filosofía en la educación. Específicamente, ¿cómo llegaste el pensamiento crítico?

**Fernando Vera (FV):** Recuerdo que fui un niño muy inquieto, extremadamente curioso y cuestionador de todo. Me fascinaba desafiar a mis padres, hermanas y amigos de mi barrio, con preguntas simples, que debido a su simpleza, parece les complicaba. Como estas situaciones no se daban en la escuela, me aburría con facilidad. Si bien aprendí mucho en mi época escolar, pero, más bien por autogestión, no se trató de una experiencia que pueda calificarse como significativa, memorable y provechosa. Sin embargo, en mi educación secundaria tuve una experiencia totalmente distinta, en mi recordado Internado Nacional Barros Arana (INBA). Aquí, la asignatura que más me marcó positivamente fue, precisamente, Filosofía. Tuve un profesor muy apasionado, que nos hacía pensar en sus clases. Como estrategia, él utilizaba los filosofemas. En términos simples, nos planteaba algunos desafíos cognitivos, mediante ciertos apotegmas. Por ejemplo, “No sólo de pan, vive el hombre”. A partir de dicho enunciado, nosotros debíamos desarrollar nuestro argumento y dejar que nuestras ideas fluyeran libremente en escritos, que luego él revisaba. También nos enseñó a estudiar mediante el método peripatético, con la idea de mejorar nuestra memoria y atención, mientras caminábamos por los hermosos jardines y enormes espacios del recinto. Ahí, sitúo mi estructuración del pensamiento crítico, que ya traía desde niño. Formalmente, nunca más experimenté el pensamiento crítico en el currículo. Y, en mi experiencia docente, que es principalmente del nivel terciario, tampoco he visto iniciativas en esa dirección.

**EF:** ¿A qué se debe que el pensamiento crítico no se desarrolle en el currículo de la educación terciaria?

**FV:** Yo creo que la preparación del docente universitario no contempla el pensamiento crítico, como núcleo del currículum. Basta con revisar los reactivos con los cuales se evalúa a los estudiantes de pregrado. Por ejemplo, las pruebas de rendimiento óptimo, que aún se siguen aplicando en Chile, relevan, mayoritariamente, niveles cognitivos inferiores, tales como, conocimiento, comprensión y, como máximo, aplicación. Hay pocos espacios para el análisis, síntesis, evaluación y menos creación. Este problema también se debe a que las facultades que controlan el currículum, simplemente ignoran o no comprenden el alcance del pensamiento crítico para el desarrollo integral de la persona. Además, la mayoría de docentes universitarios se centra exclusivamente en su área disciplinar. Tampoco han sido formados en las destrezas intelectuales inherentes al pensamiento crítico. Ya ves, el enfoque que prima en nuestras aulas es el expositivo o de clase magistral, con poca posibilidad de transitar hacia un enfoque más dialógico. Más aún, al abordarse las disciplinas como estancos, es poco probable establecer relaciones conceptuales entre ellas. Creo que todavía muchos docentes en Chile enseñan meramente para regurgitar contenidos. En plena época de profundos cambios, a nivel planetario, esto para mi no tiene sentido. Es más, muchos docentes confunden el pregra-

do con el desarrollo intelectual. En otras palabras, creen que simplemente por el hecho de estar en la universidad, los estudiantes automáticamente piensan en niveles cognitivos superiores. Aunque el pensamiento crítico está indicado por la Comisión Nacional de Acreditación de nuestro país (CNA-Chile), como un criterio de acreditación de carreras y programas, yo creo que gran parte de la docencia de pregrado no desarrolla ni infunde en los futuros profesionales destrezas o disposiciones de pensamiento crítico.

**EF:** En ese sentido, ¿está el pensamiento crítico indicado para todos, por igual?

**FV:** Buena pregunta. Si quieres decir si el pensamiento crítico es inclusivo, la respuesta es sí. Virtualmente, todos los seres humanos somos criaturas innatamente curiosas, aunque, a medida que vamos creciendo, nos vamos volviendo sujetos más epistémicos que perceptuales. Aún así, creo que todos podemos aprender los elementos del pensamiento crítico, aunque su aplicación exige mucha disciplina intelectual. En efecto, yo procuro integrar el pensamiento crítico en todas mis actuaciones, sean éstas en contextos, formales, informales o no formales. En efecto, se trata de los mismos elementos, que, evidentemente, se instalarán más rápidamente en unos que en otros, debido a nuestros intereses, estilos y ritmos de aprendizaje e incluso capacidad de autogestión. A la larga, las destrezas que adquiramos, podremos aplicarlas a cualquier tema, contexto o situación. Por ejemplo, un estudiante que piensa críticamente tiene un propósito claro y, seguramente, cuestionará toda la información que le compartamos. Además, probablemente no se quedará sólo con los insumos que le entreguemos en clases. Por el contrario, buscará profundizarlos con lógica, acuciosidad e imparcialidad. Y, sin duda, aplicará esta destreza cuando lea, escriba e interactúe con pares, profesores, familiares y amigos, pues el pensamiento crítico fluye en todos nuestros ecosistemas, no sólo en los espacios formales.

Por otra parte, la curiosidad está allí para ayudarnos a lograr una comprensión más profunda de todo lo que esté en nuestro alrededor, no sólo de aquello en lo que estemos implicados en un momento dado. Lo que quiero decir es que los pensadores críticos somos curiosos por naturaleza y, por tanto, siempre estaremos explorando cosas nuevas, pues la monotonía nos aburre con facilidad. De hecho, los pensadores críticos siempre estamos creando e innovando porque buscamos generar cambios transformacionales e impactar positivamente en las personas y sacarlos de su zona de confort. Como somos curiosos por naturaleza, queremos saber qué los moviliza, qué piensan, cuáles son sus creencias, qué están haciendo y cuáles son sus puntos de vista sobre diversos temas de interés común. A modo ilustrativo, a mi no me gustan las reuniones de trabajo muy estructuradas tipo *briefing*, en donde todos escuchan pasivamente, sin emitir opiniones y muy pocos se atreven a preguntar. Podríamos decir que esta

destreza de orden superior nos convierte en aprendices profundos y permanentes. Con este fin, los pensadores críticos, nos planteamos preguntas, tales como, ¿Qué está ocurriendo? ¿Por qué ella o él dice tal cosa? ¿Por qué es importante? ¿Qué hay oculto aquí? ¿Qué pasaría si...?, ¿Por qué actúan así?, etc. Todavía más, los pensadores críticos siempre tendremos muchas preguntas y, además, disfrutamos cuestionando y buscando diversas aristas a un mismo problema para así lograr una comprensión más completa, desde diversas perspectivas.

Si te das cuenta en las características de las preguntas que he hecho, cada una de ellas estimula un importante diálogo con uno mismo, obligándonos a razonar bien y a tomar decisiones asertivas. Por ello, creo que el pensamiento crítico fomenta la autonomía del aprendiz y fortalece su capacidad para decidir qué hacer. Aquí, me viene a la mente una estancia académica en China, en el año 2009. Comparando nuestro escenario con la educación china, recuerdo que lo que más me impresionó fue la combinación explícita que se hace entre aprendizaje y pensamiento, especialmente inspirando y estimulando a los estudiantes a pensar, de manera independiente, creativa y libre, contribuyendo así al desarrollo social y de las ciencias. Por los hábitos de pensamiento y la forma de abordar las conversaciones en inglés, que yo impartía, concluí que se trataba de estudiantes intelectualmente disciplinados.

**EF:** ¿A qué te refieres con “intelectualmente disciplinados”?

**FV:** Me alegro que lo preguntes. Anteriormente, ya he deslizado el concepto “disciplina intelectual”. Bueno, el pensamiento crítico es un proceso intelectualmente disciplinado, pues implica conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar la información que recibimos, de manera activa y habilidosa para llegar a una cierta respuesta o conclusión. Un claro ejemplo de disciplina intelectual es el autoaprendizaje, tan descendido en nuestro medio. Una razón de por qué no se apalanca la disciplina intelectual, en la formación profesional, es la creencia de muchos de que cuando se concluye satisfactoriamente una asignatura, un curso, o un programa de grado o postgrado, se ha culminado la tarea de aprender. Craso error, nunca dejamos de aprender. Ser intelectualmente disciplinado también implica desarrollar buenos hábitos de pensamiento. En otras palabras, focalizarse en cierta hoja de ruta e imaginar qué tareas y en qué plazo hacerlas para cumplir con nuestros objetivos o responsabilidades.

**EF:** ¿Podrías profundizar a qué te refieres con buenos hábitos de pensamiento?

**FV:** Sí. Por supuesto. En primer lugar, convengamos en que el pensamiento crítico no se desarrolla de la noche a la mañana. En mi caso, como te he comentado, éste partió en mi temprana infancia y se estimuló notoriamente por un hito en la enseñanza media, que marcó

mi vida. Ahora bien, en todo momento y lugar nuestra mente está pensando, interpretando y tratando de darle sentido a lo que está ocurriendo. Pero, el sólo hecho de tener una inmensa experiencia en el escrutinio de la realidad, no significa que seamos expertos en nuestra habilidad de pensar críticamente. En realidad, los pensadores críticos vamos desarrollando diversos hábitos de pensamiento, que nos permiten tomar buenas decisiones. A los pensadores críticos nos preocupa hacer las cosas bien, más que buscar estar en lo correcto. Así, podemos dejar de lado nuestros egos y reconocer que necesitamos ciertas respuestas. De allí que admitamos, sin mayores problemas, que podríamos ignorar algo y cometer errores.

Ya conoces la tradicional expresión *errare human est* para implicar que equivocarse es intrínseco a la naturaleza humana, por lo que debemos aceptar los errores y ser capaces de aprender de ellos para evitar que se repitan. En este sentido, es importante reconocer la importancia de preguntar y buscar información confiable que nos permita cubrir cierta agenda. También, los pensadores críticos evitamos llegar a conclusiones apresuradas y a posibles juicios de valor. Por ello, nos tomamos más tiempo que la media poblacional para así reunir tanta información como sea posible para comprender mejor una situación compleja, antes de tomar acciones. Dicho de otro modo, es importante reconocer que las consecuencias de ciertas decisiones son más críticas que otras, por lo que, para estos casos, se requiere mayor escrutinio. Lo anterior no quiere decir que nos sumerjamos en un sobreenálisis y nos quedemos paralizados en el proceso de toma de decisiones. Muy por el contrario, nos gusta buscar ciertos patrones en los datos para evitar forzar que la información encaje en una necesidad en particular.

Así, cuando somos capaces de mirar el bosque y también los árboles, sólo entonces nos percatamos que tenemos la información suficiente para tomar una decisión acertada. Por cierto, reconocemos que es imposible contar con toda la información que nos gustaría tener, pero, confiamos en que lo que hemos conseguido es producto de una exploración exhaustiva y objetiva, que nos permite tomar decisiones acertadas. También, los pensadores críticos somos aprendices permanentes y trabajamos duro para mantenernos bien informados sobre lo que ocurre en el mundo y actualizados en el estado del arte de nuestras materias de interés. Por práctica, nos encanta explorar un gran espectro de temas e invertimos tiempo y esfuerzo en educarnos continuamente para así estar mejor equipados y tomar buenas decisiones ahora y en el futuro.

**EF:** Interesante lo que planteas. Por cierto, el pensamiento crítico es un trabajo que demanda mucha dedicación. Al respecto, ¿aplicas el pensamiento crítico en ti mismo?

**FV:** En realidad, la esencia del pensamiento crítico es el mejoramiento personal. Ahora bien, más que dedicación, yo insistiría en el concepto de disciplina intelectual, que es como estudiamos y reflexionamos críticamente sobre la realidad y comunicamos nuestras ideas para influir positivamente en los demás. Suelo referirme a este hábito como “liderar con el ejemplo”. Cuando somos capaces de explicar cómo hemos llegado a una conclusión, entonces estamos aplicando el pensamiento crítico en nosotros mismos para luego influir en los demás. Es más, la autoobservación y la capacidad para evitar ciertos sesgos propios nos permiten plantearnos preguntas, tales como, ¿Tengo toda la información que necesito? Si mis conclusiones son verdaderas, ¿cuáles son las posibles implicaciones teóricas y prácticas? Como podrás darte cuenta, los pensadores críticos no nos cerramos a la posibilidad de cambiar nuestros puntos de vista, si es que accedemos a mayor información que nos permita una mejor comprensión del tema que es objeto de análisis.

Como pensador crítico, tengo el hábito de leer profusamente, escribir a diario y compartir mis ideas, con mayor frecuencia que una persona promedio. Es decir, siempre le estamos dando tiraje a nuestra chimenea, pues pensamos de manera independiente y, muchas veces divergente. Pero, también valoramos perspectivas diferentes, siempre y cuando las racionalidades subyacentes nos hagan sentido. No todo nos impacta significativamente. Asimismo, aceptamos la responsabilidad cuando algo en un proyecto no resulta, según lo esperado y buscamos comprender qué ocurrió para así aprender de los errores.

**EF:** Me he percatado que tienes una postura personal sobre los errores, ¿podrías profundizar un poco más, desde el punto de vista pedagógico?

**FV:** Sin duda, el cometer errores es una parte fundamental de todo proceso cognitivo, ya sea que estemos resolviendo un problema matemático, actuando en un juego de roles, tomando decisiones importantes, reservando un hotel en alguna plataforma o tratando de comprender algún concepto nuevo. Es más, cometer errores y aprender de ellos no es sólo una destreza humana. También se da en el mundo animal. Yo soy un *dog lover*. De hecho, tengo cuatro mascotas: Valentín, Bianca, Pelusa y Sebastián, en ese orden, que es cómo llegaron a mi vida. Puedo contarte que disfruto mucho observando su comportamiento gregario, jugando con ellos y también retándolos con ciertos desafíos cognitivos, con respuestas muy positivas, pues los premio. Pero, lo que más me llama la atención es ver cómo mis mascotas aprenden de sus propios errores y de los errores de sus pares para lograr captar la atención de su amo. Lo que quiero decir es que en el mundo animal, el evitar cometer las mismas torpezas parece mejorar drásticamente las opciones de sobrevivencia. En otras palabras, tanto los humanos como los

animales aprenden a vivir y a vivir para aprender. Sin embargo, los seres humanos, tenemos un rasgo distintivo único: La capacidad de procesar y ponderar nuestros errores.

Desde el punto de vista pedagógico, el error debe considerarse como una oportunidad para aprender, con la idea de no correr el riesgo de repetir el mismo error. Por ello, a mi me hace más sentido evaluar a los estudiantes con desafíos cognitivos, desde un enfoque de evaluación auténtica. Con esta estrategia, debemos desarrollar en ellos la capacidad de tomar buenas decisiones y opciones. Como sabemos, el buen juicio se desarrolla sólo si verdaderamente aprendemos de nuestros errores. Desafortunadamente, los errores en nuestro sistema educativo se abordan principalmente desde un enfoque punitivo. Esto debido que, a través de toda nuestra historia, los errores se han tratado como algo negativo. Por varias razones, vulnerabilidad, ignorancia o simplemente intolerancia a cometer errores. No obstante, es inevitable cometerlos.

Me pregunto, ¿no sería maravilloso aprender a convivir con ellos? Creo que nos falta pensar en los errores, de manera distinta, y ver sus beneficios para el mejoramiento personal y profesional. Como ves, es un tema que tiene un profundo trasfondo cultural. Albert Einstein dijo: "Quien nunca ha cometido un error nunca ha intentado nada nuevo". Me quedo con este potente mensaje. Especialmente, porque observo que muchos pares connacionales operan bajo la noción de que cometer errores es una aberración. Puedes llamarlo perfeccionismo, pero, estimo que se trata de un problema más sustancial. En general, en los espacios educativos se demanda un cierto orden y continuidad, buscando eliminar los errores.

Pero, abordar los errores desde esta perspectiva es ver el mundo como un lugar estático, cuando vivimos en un constante dinamismo. Te guste o no, el mundo y todo lo que está en él, está cambiando constantemente. Las condiciones naturales de la tierra cambian; tenemos toda una discusión en torno al cambio climático; nuestros cuerpos cambian. En realidad, todo cambia, incluyendo los sistemas económicos, culturales y educativos, que tienen sus ciclos de vida. Todo está en un constante estado de flujo. En consecuencia, si somos capaces de reflexionar críticamente sobre esta realidad, habremos aprendido la lección y, posiblemente, minimizaremos ciertos errores innecesarios. Aún así, la vida tiene tantas incertidumbres y variables que los errores son inevitables. Afortunadamente, los seres humanos tenemos la capacidad de aprender de ellos.

**EF:** Ciertamente, los docentes, independientemente del nivel de educación en que se encuentren los estudiantes, son - o deberían apuntar a ser - líderes transformacionales. ¿De qué manera es posible infundir el desarrollo del pensamiento crítico desde esa posición?

**FV:** Déjame responder tu pregunta en primera persona, que es como me implico en todo lo que hago. En primer lugar, convengamos en que el liderazgo transformacional nos exige a los docentes liderar con el ejemplo. En otras palabras, debemos, más que deberíamos, ser un ejemplo o modelo a seguir en todas nuestras actuaciones. Esto supone actuar con integridad y adherirnos a altos estándares morales. Recordemos, además, que los líderes transformacionales, en esencia, promovemos el cambio, la creatividad y la adaptabilidad a diversos contextos. Por ello, yo adhiero completamente a este estilo de liderazgo. Como tal, aspiro a que mis estudiantes y todos quienes trabajen conmigo sean también personas autónomas, creativas y capaces de proponer diversas formas de conseguir ciertos resultados. Y, como nos gusta conectar lo que hacemos con un determinado propósito, inspiramos a los demás a que también sean capaces de conectar los puntos.

Pero, para contextualizar mejor, déjame focalizarme, un poco, en el concepto de “infusión” que has empleado en tu pregunta. No muchos docentes comprenden el modelo de infusión en el currículum. Infundir el pensamiento crítico y, en realidad, cualquier tema emergente, es una competencia de orden superior, que nos exige una alta preparación y capacidad para observar el mundo. Si logramos desarrollar esta capacidad, virtualmente, seríamos capaces de infundir cualquier contenido de interés, incluyendo el pensamiento crítico, sin la necesidad de crear un curso en particular para dicho propósito. Aquí, se me vienen a la mente temas, tales como, cambio climático, equidad de género, competencias blandas, ética profesional, las nuevas realidades globales, políticas y socioculturales e incluso la infusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en nuestra praxis. A grosso modo, “infundir” significa diseñar un plan de clases que cubra temáticas del mundo real, como contexto para enseñar diversos temas académicos, que actualmente se abordan como estancos disciplinares.

**EF:** Y en esa misma línea, a tu juicio, ¿existe un punto de inflexión, en nuestro desarrollo humano, que impide avanzar en este ámbito?

**FV:** Sí. Los modelos mentales. Como he dicho antes, no sólo debemos ser capaces de mirar el bosque, sino también el árbol y a la inversa. Lo quiero decir es que necesitamos entrenar nuestro cerebro a pensar mejor. A mi juicio, una de las mejores formas de conseguirlo es modificar y/o expandir los modelos mentales que utilizamos para pensar. Para que se comprenda. Un modelo mental es una explicación de cómo algo funciona en el mundo real. O, mejor dicho, un concepto, una estructura o cosmovisión que llevamos en nuestra mente y que nos ayuda a interpretar el mundo y, por consiguiente, comprender las relaciones existentes entre las cosas. Como podrás advertir, los modelos mentales están profundamente enraizados en nuestras creencias sobre cómo funciona todo en el mundo, incluyendo la educación. Por

ejemplo, en economía, la cadena de valor es un modelo teórico que nos permite comprender el desarrollo productivo que genera valor al producto final. Hoy, ya no es posible abordar los negocios, desde un enfoque sólo comercial. Necesitamos abordarlos desde la gestión de sostenibilidad. De hecho, ya muchas empresas están implementado procesos de debida diligencia. Además, algunas universidades alrededor del mundo están dejando atrás las tradicionales memorias institucionales y optando por informes de sostenibilidad, en su lugar. Es decir, están cambiando sus modelos mentales. En desarrollo organizacional, el pensamiento sistémico nos permite comprender cómo funcionan las organizaciones que aprenden. La entropía es un modelo mental que nos ayuda a comprender cómo operan el desorden y la decadencia. En educación, hoy se está instalando la gamificación. Pero, ¿comprendemos sus implicaciones teóricas y prácticas? Como ves, los ejemplos abundan. Entonces, si queremos lograr un desarrollo humano, yo agregaría "sostenible", necesitamos hacer un cambio radical hoy para que de aquí en adelante esa decisión cambie nuestra vida. Aunque, en lugar de punto de inflexión, yo prefiero hablar de *turning point*. Como sea, este giro en nuestra vida, remite, sin duda, a nuestra capacidad para modificar y/o expandir nuestros modelos mentales.

**EF:** Finalmente, ¿por qué crees que es importante incluir el pensamiento crítico en la educación superior?

**FV:** En realidad, el pensamiento crítico no se restringe exclusivamente al campo educativo. Cubre todas nuestras áreas de actuación. Pero, si lo vemos, desde la óptica educacional, ser capaz de pensar en forma crítica y resolver problemas, de manera sistemática, es, ciertamente, un activo para cualquier carrera profesional. En efecto, es importante en la nueva Sociedad del conocimiento, que estamos viviendo y que es impulsada por la información y la tecnología. En este exigente escenario, uno tiene que ser capaz de lidiar con los cambios, de manera oportuna y efectiva. Sin duda, la nueva economía exige competencias intelectuales flexibles para analizar la información, integrarla a nuestras bases de datos y así gestionar mejor el conocimiento, tanto tácito como explícito. El pensamiento crítico promueve dichas destrezas de orden superior. Por ello, constituye una competencia clave en este siglo XXI, tan convulsionado y cambiante. Por otra parte, no olvidemos que el pensamiento crítico promueve la creatividad y la innovación. En consecuencia, juega un rol crucial en la formación de los nuevos profesionales, pues les permite evaluar no sólo las enormes cantidades de información que reciben a diario, sino también las nuevas ideas, seleccionar las mejores e incluso modificarlas, si es necesario.

En definitiva, el pensamiento crítico es crucial para la autorreflexión. De hecho, para vivir una vida con sentido, necesitamos justificar nuestras decisiones y reflexionar sobre nuestros valores y principios. El pensamiento crítico nos entrega las herramientas para este complejo proceso de autoexaminación. Por eso, debemos integrarlo no sólo en el curriculum de la educación, en todos sus niveles, sino que en todos nuestros ámbitos de actuación.

**NOTA:** Cabe señalar que, desde 2011, Fernando es miembro de The Foundation for Critical Thinking (USA) y desde 2011 de UNESCO-UNEVOC (Alemania) para el tema TVET (Technical and Vocational Education and Training). Comprometido con el cambio transformacional, en 2019 funda Centro Transformar SpA. En 2020 crea la Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE) y ese mismo año la Revista Electrónica Transformar. Adicionalmente, se desempeña como académico en educación superior y asesor en temas críticos de la educación de pleno siglo XXI.

## NOTAS FINALES

*Revista Electrónica Transformar®* es una publicación científica, con sistema de pares ciegos, editada y publicada por Centro Transformar SpA, una consultora en gestión organizacional y educacional, con base en Chile, con la colaboración de investigadores chilenos y españoles. Como tal, cuenta con código ISSN 2735-6302. La abreviatura de título según las normas del ISSN es "Rev. electron. Transform". Este último puede ser usado para efectos de citación y/o referencias bibliográficas.

Nuestra revista se publica tiene una periodicidad trimestral. Nuestro objetivo es mostrar las principales tendencias en educación y ayudar a diseminar las experiencias metodológicas del profesorado de educación primaria, secundaria y terciaria, a nivel nacional e internacional, permitiendo compartir sus mejores prácticas (*benchmarking*) de manera de potenciar y apalancar las competencias del estudiantado de cara a los desafíos del siglo XXI.

Para lograr nuestro objetivo, hemos definido las siguientes secciones principales: *Tendencias en educación*, *Experiencias docentes*, *Gestión educacional* y *Entrevistas*. Estas secciones serán desarrolladas con rigor académico, enriquecidas con los valiosos aportes experienciales del profesorado y dispuestas en la revista, según las necesidades editoriales. De este modo y teniendo como foco la construcción interdisciplinar del pensamiento pedagógico, *Transformar* busca el análisis de teorías y enfoques metodológicos de aprendizaje-desarrollo, la reflexión académica, la diseminación de conocimientos y el intercambio generoso de experiencias educativas. En este contexto, *Transformar* ofrece un espacio para el intercambio, la diseminación y promoción de la educación inclusiva y sostenible, relevando el paradigma del aprendizaje permanente (*life-long learning*) y el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) de las Naciones Unidas.

Actualmente, nuestra revista se encuentra corriendo bajo la plataforma Open Journal Systems.

**Tipos de aportes:** Artículos originales derivados de investigaciones, actividades educativas transformadoras, revisiones bibliográficas, experiencias educativas, ensayos y entrevista de interés educativo en idioma español, portugués e inglés.