

Septiembre 15, 2021, Volumen 2, No 3  
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*

La integración de la Pizarra digital Interactiva en el aula de música de primaria para el cambio metodológico. Estudio de casos en la provincia de Segovia 04  
*Inés María Monreal-Guerrero y Elena Berrón-Ruiz*

*False friends'* en metodologías innovadoras: 12

una revisión narrativa

*Paula Cartagena-Ceballos, Salvador García-Martínez y Alberto Ferriz-Valero*

Aprendizaje de inglés como lengua extranjera (L2) en estudiantes de grado: Estudio etnográfico en una universidad china 29

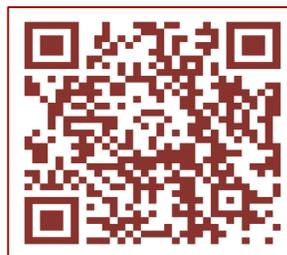
*Fernando Vera*

Reflexiones sobre la práctica de tutoría en aula en la 43

formación inicial de docentes de Educación Básica: zona extrema y contingencia sanitaria

*Inelia Killalobos-Iturriaga, Katherine Acosta-García, Jasna Jiménez-Sepúlveda y Joaquín Andrés Marambio-González*

Notas finales 58



## EDITORIAL



La pandemia por COVID-19 nos está enseñando que es muy importante, quizás de vital importancia, mantener a la comunidad académica internacional actualizada sobre los últimos hallazgos de las investigaciones en educación, a nivel global. La educación de calidad depende, en gran medida, de la información que generemos y compartamos, de manera generosa y oportuna.

Tradicionalmente, hemos difundido los resultados de nuestras investigaciones, a través de lo que denominamos literatura revisada por pares, especialmente, si se trata de revistas de acceso abierto, como es el caso de la **Revista Electrónica Transformar**. Pero, ¿cuántos colegas docentes se atreven a publicar o compartir sus experiencias? El darse el tiempo para investigar, publicar y compartir nuestros hallazgos, tanto en revistas científicas como en congresos internacionales, es una competencia crítica del profesorado de pleno siglo XXI. Además, mientras más nos lean y citen, más se incrementa nuestro índice de visibilidad académica.

Adicionalmente, debemos considerar el impacto directo que nuestro trabajo provoca en nuestros pares. Cuando escribimos alguna columna de opinión, publicamos en alguna revista científica o presentamos nuestras experiencias o investigaciones en alguna vitrina internacional, lo hacemos con un propósito en mente: Promover el cambio transformacional en la educación. En este contexto, nuestra revista ofrece la oportunidad de llevar la voz de nuestros pares a diversos territorios. Y, complementariamente, ofrece la oportunidad de publicar en ella, sin costo alguno, las propuestas presentadas en los congresos de la **Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE)**. Nuevamente, ¿cuántos de nuestros pares docentes se atreven a asumir ambos desafíos? En realidad, la evidencia indica que sólo unos pocos colegas se atreven a salir de su zona de confort.

Lo cierto es que, tanto las publicaciones científicas como la participación en congresos internacionales son estrategias críticas de todo profesional de la educación comprometido con la mejora continua. De hecho, no concebimos la docencia, sin la investigación. Por ello, quienes nos dedicamos a la academia, no sólo investigamos para satisfacer nuestra propia curiosidad, sino también lo hacemos para beneficiar a la sociedad, mediante la sensibilización y la creación de productos e innovaciones que mejoren los sistemas educativos, en su conjunto.

A pesar de lo anterior, para que nuestras investigaciones cumplan su propósito completo, las publicaciones en revistas científicas no son suficientes. Además, debemos presentar nuestros resultados en otras vitrinas internacionales, principalmente, congresos y seminarios. sean estos presenciales, virtuales o híbridos.

En tal sentido, podemos desarrollar respuestas más efectivas a los desafíos relacionados con las nuevas formas de aprender y enseñar. Por ello, estoy completamente seguro de que compartir nuestras experiencias y hallazgos, basados en la comunidad académica, tiene el potencial de mejorar la calidad educativa y de hacernos más felices, ya que esta estrategia nos brinda la oportunidad de aprender, reaprender y desaprender, de manera permanente.

En síntesis, cuando difundimos los resultados de nuestras investigaciones o experiencia más allá de las publicaciones académicas, tenemos la oportunidad de abordar ciertas disparidades sociales, de manera más dialógica. En efecto, el compartir hallazgos, generosamente, puede ayudar a educadores, estudiantes, administradores y otras partes interesadas a comprender y responder mejor a las brechas que actualmente observamos en la educación.

**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

**La integración de la Pizarra digital Interactiva en el aula de música de primaria para el cambio metodológico. Estudio de casos en la provincia de Segovia**

*The integration of the Interactive Whiteboard in the primary music classroom for methodological change. Case study in the province of Segovia*

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

<sup>1</sup>UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, ESPAÑA (ESPAÑA)

<sup>2</sup>UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (ESPAÑA)

Recibido • Received: 25 / 06 / 2021

Corregido • Revised: 30 / 06 / 2021

Aceptado • Accepted: 15 / 07 / 2021

**RESUMEN**

La sociedad tecnológica en la que habitamos requiere de la adaptación de distintos sectores que influyen en la misma. Nosotros nos centraremos en el sector educativo, y en concreto en cómo la Pizarra digital Interactiva, usada como herramienta tecnopedagógica principal, puede facilitar el cambio al constructivismo dentro del aula de música de primaria. La formación en alfabetización múltiple y el dominio pedagógico y metodológico de la herramienta serán clave para poder pasar del conductismo al constructivismo en el aula de música. La investigación se llevó a cabo a través de una metodología cualitativa, estudio de casos, teniendo como informante principal un docente especialista de música de un centro rural de la provincia de Segovia.

**PALABRAS CLAVE:** Conductismo; Constructivismo social; Educación Musical; Tecnología; Pizarra digital interactiva.

## ABSTRACT

The technological society in which we live requires the adaptation of different sectors that influence it. We will focus on the educational sector, and specifically on how the Interactive Whiteboard, used as the main techno-educational tool, can facilitate the change to constructivism in the primary music classroom. Training in multiple literacy and the pedagogical and methodological mastery of the tool will be key to be able to move from behaviourism to constructivism in the music classroom. The research was carried out through a qualitative methodology, case study, with a specialist music teacher from a rural centre in the province of Segovia as the main informant.

**KEYWORDS:** Behaviourism; Social constructivism; Music Education; Technology; Interactive whiteboard.

## Introducción

Comenzamos el presente artículo con la cita de Pablos (2009):

Las TIC no generan por sí mismas una verdadera renovación pedagógica. Es decir, para que una determinada tecnología o herramienta llegue a representar una contribución sustantiva a la mejora de la enseñanza y de la formación, lo que es imprescindible es que los docentes que la utilicen cuenten con modelos pedagógicos bien armados y justificados para ello. (Pablos, 2009, p.56).

Prácticamente nadie hoy en día duda de que la relación educación - TIC es una relación de primer orden que ha supuesto una auténtica revolución en cuanto a disponibilidad de recursos por el hecho de favorecer un cambio metodológico en el aula (Marrero, 2011).

Tal como apunta Monreal (2012), consideramos importante reflexionar, antes de abordar el análisis del proceso metodológico conductista al constructivista integrando la PDI, sobre la necesidad de que se produzca un cambio real en el paradigma educativo que posibilite llevar a cabo nuevos retos en la educación. Un cambio que derive hacia una escuela en la que los docentes utilicen una metodología constructivista más centrada en favorecer la autonomía del alumno que en su propio aprendizaje.

Es importante ser consecuentes y no caer en la utopía de pensar que todos los docentes con recursos digitales a su disposición se vuelven mejores profesionales: no consideramos cierta esta afirmación. Son muchos los condicionantes, quizá el más importante sea la valía personal y profesional del docente, que se forja con su formación académica y permanente y sus buenas prácticas, al margen del uso o no de la tecnología.

Vemos con dificultad que un profesor integre curricularmente la PDI en su área, si no está preparado formativamente y no posee una determinada concepción de los contenidos, la enseñanza y la evaluación utilizando en su docencia directa las TIC.

Para la llegada al constructivismo, consideramos clave la labor del profesor, ya que su eficacia será resultado no sólo de las características y potencialidades como recurso didáctico de la PDI, sino también de su adecuación al contexto educativo.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC, no son para un fin en sí mismas, sino que son un medio para conseguir una serie de competencias entre el alumnado que les ayude a desarrollarse de manera plena en la sociedad digital. Consideramos que la verdadera renovación e innovación pedagógica en el ámbito tecnológico, parte, necesariamente, del docente desde una doble perspectiva, por un lado, la formativa y por otro la reflexiva de la práctica docente. Los docentes de música requieren de formación permanente en alfabetización digital, un modelo de alfabetización que facilite el acceso a la sociedad digital dentro del ámbito educativo.

Esta alfabetización digital entraría dentro del concepto de Alfabetización múltiple (Gutiérrez, 2003) que aglutina, además la alfabetización informacional y cultural. Nuestros estudiantes de música, la denominada generación Z (nacidos entre 1994 y 2021) están en contacto directo con la tecnología y la utilizan de manera natural en su quehacer diario, a esta generación la pasó a denominar Prensky "nativos digitales" (2001) el rol del estudiante ha cambiado dentro del aula del s. XXI. El perfil del estudiante estándar ya tiene adquirida la competencia digital en nivel básico (Ovela et al., 2009) pero no todos ellos hacen el mismo uso de la Pizarra digital interactiva.

A priori, sienten fascinación por las tecnologías y tienen enorme facilidad para desenvolverse en ellas, pero esa motivación se ve mermada cuando no la herramienta tecnopedagógica no les aportan más de lo que ellos ya tienen adquirido, ¿cuál es el reto? Conseguir encender la chispa del aprendizaje motivador, consciente y reflexivo, en el alumnado activo es uno de los objetivos. Se intenta mantener la motivación por seguir aprendiendo música partiendo de los entornos reales de conocimiento cercanos al alumnado, para ello, las meto-

dologías activas centradas en el constructivismo y alejadas del conductismo, nuestras grandes aliadas. Somos conscientes de que, para nuestros alumnos y alumnas, tiene mayor preferencia la imagen frente al texto (Oblinger y Oblinger, 2005), esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de abordar también una necesaria alfabetización audiovisual como complemento a la alfabetización múltiple. En ese sentido abordaremos la pizarra digital interactiva, a partir de ahora PDI entendida como herramienta educativa de uso didáctico que, bien utilizada, posibilita el entrenamiento en distintas alfabetizaciones.

## MÉTODO

La metodología utilizada es cualitativa, el tipo de diseño fue un estudio de casos. El estudio de casos afronta la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar, mediante un proceso de síntesis, a la búsqueda del significado y la toma de decisión sobre el caso. El estudio detallado permite clarificar relaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes e identificar fenómenos comunes. (Arnal et al., 1994, p.207).

Se abordaron tres driven questions relativos a conocer si se produce realmente cambio metodológico por la integración curricular de la PDI en el aula de música. Estas son las preguntas emergentes: ¿Se cambia la metodología de enseñanza por la integración curricular de la PDI? ¿En qué momentos cambia la metodología de enseñanza usando la PDI? ¿El docente sigue utilizando la misma metodología conductista aunque cambien los medios informáticos utilizados?

Los instrumentos de obtención de datos fueron el cuaderno de campo, el diario de la investigadora y las entrevistas tanto informales como semiestructuradas llevadas a cabo a lo largo de la investigación.

## Resultados

En este apartado vamos a cotejar distintos datos obtenidos de diferentes instrumentos de obtención de los mismos –entrevistas y observación participante-, y vamos a analizar si realmente se ha dado ese cambio en el paradigma educativo hacia el constructivismo o seguimos viviendo anclados en el conductismo, pero utilizando la PDI.

Para responder a esta cuestión, debemos ser conocedores de en qué consiste el viejo modelo, un modelo basado en el conductismo, un modelo vertical, reproductor, en el que el profesor es un transmisor de contenidos y el alumno es un receptor pasivo de los mismos, un

modelo que utiliza el examen como instrumento principal de evaluación. Un modelo unidireccional que contempla el perfil de aula de 1 frente a los 27, es decir, siguen siendo veintisiete niños sentados frente a una pantalla, delante de un profesor.

A mediados de curso, cuando llevamos a cabo las entrevistas semi estructuradas al informante principal, ya habíamos observado (utilizando la técnica de la observación no participante) que su metodología estaba más cerca del viejo modelo conductista que del modelo constructivista. Sin embargo, el resultado de la pregunta formulada fue la siguiente transcripción:

*“Investigadora: ¿Consideras que sí es importante la PDI? ¿Es importante adquirir la competencia digital? ¿Se favorece el estilo docente flexible? ¿Consideras que permite un estilo docente participativo de trabajo en grupo?”*

*Informante principal: Sí que se puede, están las tablets. Con los miniportátiles, también. Con la Promethean hay un mando a distancia que pueden pulsar todos a la vez.*

*Investigadora: ¿Piensas que cambia con el uso de la PDI la metodología tradicional?*

*Informante principal: Claro que la cambia, sobre todo en la interactividad”.*

(EM 7.3 P 9 – 12)

Al tenor de los datos observados, no es coincidente la mentalidad aperturista del profesor, que aparentemente puede pensar que sí está en pro de acercarse a una metodología constructivista, con la realidad.

Para comprobar si difería en algo la metodología usada en una clase con PDI y en una clase sin PDI, nos adentramos en una sesión de la clase de música de 3° de primaria en la que él también es profesor. Esta clase se imparte en el aula de música, en la que no hay PDI.

Pudimos comprobar que su dinamismo, estilo expositivo y de potenciación de aprendizaje, era el mismo en dos aulas distintas. Su capacidad de motivación, teniendo la PDI en las explicaciones, también se hizo patente en la sesión sin PDI. Con respecto a los utensilios o aparatos utilizados: en la clase sin PDI recurrió al teclado electrónico (que nunca utilizó en su clase de para los ejercicios de escalas). También tuvo que recurrir a un reproductor de CD, algo que nunca empleó en el aula de 4° de primaria, pues el ordenador y la PDI le servían de soporte de audio, pero básicamente la metodología era la misma. Seguimos encontrando, pues, la secuencia de profesor frente a 27 alumnos; esto no constituye un cambio significativo ni innovador en el paradigma educativo. Esta afirmación la sustentamos en las siguientes premisas:

1. No trabaja en equipo con los alumnos y alumnas. No trabajan de manera conjunta, colaborativa ni cooperativa.
2. Los alumnos y alumnas no construyen sus propios aprendizajes por indagación: no tienen posibilidad en el aula.
3. No utilizan las TIC en casa como complemento a las clases .
4. Los alumnos y alumnas nunca presentan trabajos en la PDI, no tienen herramientas para diseñar e implementar.
5. La PDI no les fomenta la creatividad, porque no se realizan actividades que la potencien.
6. No se consigue una clase más participativa con la PDI dado que, en concreto, esta clase es muy participativa, con o sin PDI, por tanto, no es un elemento diferenciador.
7. El profesor no cambia su manera de evaluar ni los instrumentos de evaluación aunque haya utilizado durante todo el curso la PDI; sigue evaluando de manera no formativa igual que en cursos anteriores. Un tipo de evaluación tradicional propia del conductismo teniendo como eje motor la prueba escrita.

Por todo lo anteriormente expuesto, determinamos que el docente sigue utilizando la misma metodología conductista, aunque cambien los medios informáticos utilizados para impartir docencia, pero eso no es vinculante con respecto a la metodología que utiliza dentro de su praxis docente.

## CONCLUSIONES

En relación a la primera pregunta que fundamenta y da coherencia al artículo concluimos que no se evidencia en el estudio de casos un cambio sustancial de diseño metodológico con la integración curricular de la PDI, básicamente porque en muchas ocasiones la utiliza como herramienta secundaria dentro del aula, como una herramienta de proyección sin interacción. Con respecto a la segunda cuestión, no es significativo el cambio metodológico porque su puesta en escena y su metodología no varía con o sin el uso de la PDI. Con respecto a la tercera cuestión, concluimos que introduce elementos tecnológicos en el aula como herramientas de uso curricular pero no cobran vida dentro de un cambio metodológico. Por tanto y para finalizar, debemos apuntar que no se ha llevado a cabo dicho cambio y consideramos que se tardará tiempo hasta la metodología que adopte el profesor esté más próxima a conseguir que el alumnado realice aprendizajes autónomos y significativos. Dentro del estudio de casos y, a tenor de los datos analizados, se ha reflejado, en el caso concreto de nuestro informante principal, que no tiene una mentalización real de la necesidad de dicho cambio. Para comprobar si se cumplía este objetivo o no, estuvimos observando su docencia en un curso

donde no utilizaba la PDI y la metodología era prácticamente la misma, sólo difería en las actividades con un mayor componente interactivo. Como ejemplo en este sentido, no consideramos que cambie la metodología porque un alumno sepa unir dos palabras con la PDI, eso también lo puede lograr con la pizarra tradicional.

El estudio ha evidenciado que el profesor no contempla el trabajo en equipo que potencie la creación de nuevos aprendizajes y, por tanto, no les potencia la creatividad, no cambia la manera de evaluar dado que sigue evaluando como si no utilizara aparatos tecnológicos, como si no fuese evidente que los niños y niñas actuales tienen una manera distinta de aprender. Por este motivo, concluimos afirmando que el docente sigue utilizando la misma metodología conductista con el apoyo de las TIC.

## Referencias

- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Marrero, J.J. (2011). Las tecnologías de la información y de la comunicación en los centros educativos para mejorar la comunicación y promover aprendizajes excelentes. En Aparici, R; García, A.; Gutiérrez, A. (Coords.) *Educación Mediática & competencia digital. La cultura de la participación*. Segovia: E.U. de Magisterio de Segovia (UVA).
- Monreal, I. (2012). El papel de la PDI para el cambio en el paradigma educativo. En Alonso, C. y Gallego, D. (Coords.) *XVII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: Tecnologías emergentes*. UNED: Madrid.
- Ovelar, R., Benito, M. y Romo, J. (2009). Nativos musicales y aprendizaje. *Icono 14*. 12.
- Oblinger, D. y Oblinger, J. (Eds). (2005). *Educating the Net Generation*. Educause.
- Pablos, J.(2009). *Tecnología educativa. La formación de profesorado en la era de Internet*. Málaga:Aljibe.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. MCB University Press. 9 (5).

## BIBLIOGRAFÍA DE AUTORES

<sup>1</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)

<sup>2</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)

ARTÍCULO ORIGINAL

***False friends' en metodologías innovadoras:  
una revisión narrativa***

***False friends' in Innovative methodologies:  
A narrative review***

PAULA CARTAGENA-CEBALLOS<sup>1</sup> ■ SALVADOR GARCÍA-MARTÍNEZ<sup>2</sup> ■

ALBERTO FERRIZ-VALERO<sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup>UNIVERSIDAD DE ALICANTE (ESPAÑA)

Recibido • Received: 27 / 06 / 2021

Corregido • Revised: 14 / 07 / 2021

Aceptado • Accepted: 14 / 08 / 2021

**RESUMEN**

El presente estudio presenta una tendencia hacia la transformación a través de nuevas metodologías activas e innovadoras. Entre estas nuevas metodologías aparece la Gamificación, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) y dentro de este último, dos estrategias que se encuentran en pleno auge como son los Escape room y los Breakouts Educativos. Éstos son los términos que se van a tratar en el presente trabajo con el objetivo de definirlos y diferenciarlos para disipar las dudas, ya que muchas veces sus similitudes conllevan a la confusión y a una utilización incorrecta de los mismos. Para ello la metodología empleada ha sido realizar una revisión de los artículos más relevantes que emplean este tipo de técnicas. Se han utilizado las bases de datos Google Scholar, Dialnet, Web of Science (WoS), Scopus, ScienceDirect y ERIC. En cuanto a los resultados, se han seleccionado las principales definiciones de cada uno de estos métodos, así como sus características y diferencias para una mejor comprensión. Por lo que se refiere a la discusión, se ha comprobado si la interpretación de estas palabras está realmente clara y, al mismo tiempo, si se ha realizado un buen uso en cada uno de los artículos. A modo conclusión, se puede confirmar que, a pesar de que sí son muchos los/as autores/as que emplean de manera correcta los términos analizados, existen todavía otros muchos que no consiguen diferenciarlos de forma clara, por lo que es necesaria una investigación más sustancial sobre la terminología tratada.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física; Gamificación; Aprendizaje Basado en Juegos; Escape room; Breakout educativo.

## ABSTRACT

There are several studies in the educational field that show a trend towards the transformation from more traditional models or methods, that is, from a teaching model based on the transmission of information and learning by reception, to the use of new active and innovative techniques that favor a more active and experiential learning, which capture the attention of students for a more gamified learning. Among these new methodologies we find Gamification, Game-Based Learning (GBL) and within the latter, two strategies that are booming such as the Escape Room and Educational Breakouts (BreakoutEdu). These are the terms that will be discussed in this paper with the aim of defining and differentiating them in order to dispel doubts, since their similarities often lead to confusion and misuse. To this end, the methodology employed was to review the most relevant articles that employ this type of technique. The following databases were used: Google Scholar, Dialnet, Web of Science (WoS), Scopus, ScienceDirect and ERIC. As for the results, the main definitions of each of these methods were selected, as well as their characteristics and differences for a better understanding. As far as the discussion is concerned, it has been checked whether the interpretation of these words is really clear and, at the same time, whether a good use has been made of them in each of the articles. In conclusion, it can be confirmed that, although many authors do use the terms analyzed correctly, there are still many others who do not manage to differentiate them clearly, so that more substantial research is needed on the terminology in question.

**KEYWORDS:** Physical Education; Gamification; Game-Based Learning; Escape room; Educational Breakout.

## Introducción

En los últimos años han ido apareciendo nuevos recursos metodológicos dentro del ámbito educativo. Algunos autores (Ortiz et al., 2018) afirman que se confunden los términos y definiciones de cada uno de ellos debido a sus similitudes. En esta línea, los mismos autores, hacen referencia a estas nuevas técnicas docentes que surgen como una posible solución a las dificultades que generan los jóvenes de hoy en día en el contexto educativo.

Lee y Hammer (2011) destacan que los discente necesitan estimulación e incitación para llevar a cabo el desarrollo de su vida académica, ya que la educación tradicional, centrada en los discursos docentes y caracterizada por la pasividad, memorización y repetición de los

mismos (Rodríguez, 2011), la perciben como ineficaz y aburrida. Por ello, los docentes buscan continuamente enfoques pedagógicos novedosos, innovadores, activos y participativos, centrados en el aprendizaje activo del alumnado (Rodríguez, 2011), pero éstos se enfrentan a grandes problemas en cuanto al compromiso y la motivación de los discentes (Lee y Hammer, 2011).

En educación, las metodologías deben ir en consonancia con las necesidades de los jóvenes y el contexto en el que estos se encuentran. En este caso, en el de la Educación Física (en adelante, EF), es fundamental que el currículum les aporte los fundamentos necesarios en cuanto a habilidades motrices, aptitudes sociales y emocionales y comprensión cognitiva, aspectos que son necesarios para tener un estilo de vida activo (McLennan y Thompson, 2015), ya que como muestra el Instituto Nacional de Estadística, el porcentaje de niños y jóvenes sedentarios presenta unos valores que, de no tenerlos en cuenta, pueden tornarse preocupantes y seguir aumentando si no se toman medidas, de ahí que sea importante qué metodologías aplicar en la EF.

No obstante, “la simple presencia de nuevas tecnologías en los centros educativos no garantiza la innovación educativa. La innovación solo se produce cuando va asociada a una mejora significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Trigueros et al., 2012; p. 3). Estos mismos autores conciben las tecnologías digitales como recursos docentes con funciones didácticas, que a continuación se muestra más claramente:

**Tabla 1:** *Funciones didácticas de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo (Trigueros et al., 2012; pp. 103-104)*

<b>Función</b>	<b>Objetivo</b>
Informativa	Ofrecer diversa información, sobre la realidad, de manera estructurada.
Instructiva	Facilitar el cumplimiento de los objetivos didácticos
Motivadora	Promover la motivación en el alumnado, así como medios atractivos con los que aprender.
Investigadora	Ofrecer una gran diversidad de entornos en los que investigar, consultar y comparar información, crear y compartir conocimiento.
Expresiva y creativa	Fomentar la comunicación y la creación de los/as estudiantes, ofreciendo diferentes herramientas para ello.
Metalingüística	Fomentar el conocimiento del propio lenguaje tecnológico.
Lúdica	Proponer entornos, herramientas y actividades de juego y de gran componente formativo.
Innovadora	Introducir instrumentos novedosos para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje que atienda a las necesidades educativas.

Por otra parte, Cornellà et al., (2020) mencionan que es probable que los juegos de mesa hayan vuelto a ser populares y que, por ello, cada vez existen más actividades, extraescolares y jornadas que tienen presente los juegos de mesa. Además, el juego está recuperando su protagonismo en todas sus modalidades, por tanto, desde el ámbito educativo queremos convertir esta novedad en una oportunidad para aprovechar cualquier elemento del juego y así, potenciar una experiencia de aprendizaje.

Desde el punto de vista de estos mismos autores, hoy en día, se utiliza el término gamificación para hacer referencia a cualquier vivencia relacionada con los juegos. No obstante, en función del enfoque y función a la hora de utilizar el juego como herramienta pedagógica, se pueden distinguir gamificación y aprendizaje basado en juegos, haciendo una mención especial dentro de este último a los Escaperoom y Breakouts educativos.

Según Kapp (2012), es difícil, muy costoso y requiere mucho tiempo crear un juego instructivo completo, ya que, normalmente, existen unos objetivos concretos de aprendizaje elegidos por el diseñador del juego. Dicheva et al. (2015) destaca que la utilización de herramientas de aprendizaje innovadoras o lúdicas no sólo sirve para aprender, sino que también ayuda al progreso de ciertas destrezas como la resolución de problemas, la cooperación y la comunicación. Asimismo, estos autores destacan que son importantes para mantener la atención del alumnado, animando a la gente a participar.

En Dicheva et al. (2015) también se menciona que la aplicación de la gamificación en el ámbito formativo es una tendencia emergente. Esto conlleva a realizar estudios sobre el diseño de la gamificación, la mecánica del juego, el contexto de aplicación de la gamificación, es decir, el tipo de aplicación, a qué nivel educativo y materia académica, además de la implementación de esta y su evaluación. También se encontrarán obstáculos, como la necesidad de soportes tecnológicos, así como resultados que demuestren si el uso de estos elementos es positivo o negativo en contextos educativos concretos.

Debido a que la gamificación no es la única estrategia innovadora que se está empleando hoy en día, en este trabajo, se llevará a cabo una selección de estas nue-

vas técnicas, surgidas hace pocos años con el objetivo de diferenciarlas y definir las para disipar las dudas, ya que muchas veces estas similitudes llevan a la confusión de estos términos. Los términos que serán tratados, mencionados anteriormente, son la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, destacando los Escape Room y breakouts educativos, ya que son los que más se llevan a cabo día a día y se piensa de manera equivocada que todos son parte de la gamificación cuando no lo son.

## MÉTODO

La búsqueda que ha permitido el acceso a los diferentes documentos utilizados para llevar a cabo esta revisión se ha realizado a través de las siguientes bases de datos Google Scholar y Dialnet, y mediante el acceso a través del campus a Web of Science, Scopus, ScienceDirect y ERIC. Debido a la gran controversia en la terminología relacionada con el tema, ha sido necesario revisar y analizar las fuentes literarias y documentales al respecto (Dicheva et al., 2015) para determinar cuáles podrían ser los descriptores más valiosos y la ecuación óptima para realizar la búsqueda. Finalmente, se han utilizado como palabras clave "educación física", "gamificación", "physical education", "gamification", "aprendizaje basado en juegos", "game-based learning", "escape room" y "breakout", utilizando los conectores AND y OR. Más abajo se detallan los criterios de inclusión y exclusión de esta búsqueda.

El proceso de selección, se llevaron a cabo dos fases: a) se examinaron los títulos y los resúmenes en busca de criterios de inclusión, y b) en caso de información insuficiente, se llevó a cabo un examen exhaustivo del cuerpo de los artículos, es decir, se revisaron la metodología y los resultados, incluso, en alguno de los casos, se accedió al artículo completo para determinar si la información era de utilidad para esta revisión.

Los criterios de inclusión utilizados son los siguientes:

- Artículos empíricos con variedad de diseños de estudio.
- Los artículos deben estar disponibles en español o inglés.
- Los artículos deben ceñirse al objetivo del estudio y a la definición de los términos gamificación y aprendizaje basado en juegos, así como, artículos relacionados con la EF.

En este estudio también se aplicaron varios criterios de exclusión, que se enumeran a continuación:

- Se excluyen los artículos a los que no se puede acceder como textos completos.

Se examinaron los estudios desde distintos puntos de vista. En primer lugar, se analizaron las características del conjunto de datos, como el continente en el que se realizan los estudios, la disciplina temática, el diseño metodológico de la investigación y el periodo de tiempo en el que se realizaron la mayoría de los estudios. Se hace hincapié en el análisis, las medidas y el diseño de la metodología cuantitativa (encuestas cuasi- experimentales, pre-test, post-test, etc.), así como en los métodos cualitativos utilizados en las encuestas revisadas. No se ha estimado oportuno utilizar la escala MMAT de Hong (2018) o la SSAHS de López-López et al., (2019), ya que en esta revisión no se evalúa el diseño de los estudios, sino más bien la terminología o la base conceptual que se ha tomado como referencia.

## RESULTADOS

El término gamificación nació en 2002, por el interés de Nick Pelling de transferir conceptos de juego en las interfaces de usuario de sus aplicaciones para conseguir que las interacciones digitales sean más óptimas. No fue hasta 2010 que, Sebastián Deterding, retomó el uso de este término formulando una de sus primeras definiciones. Este último autor la define como: “*el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos*” (Deterding et al., 2011; p. 10), siendo un campo bastante nuevo y de rápido crecimiento.

A partir de ahí, diferentes autores la definen. Por un lado, en la obra *Gamification by Desings*, se explica como un proceso que busca el beneficio de relacionar nuestros intereses con la motivación innata de las mecánicas del juego, consiguiendo envolver a los usuarios y resolver posibles problemas (Zichermann y Cunningham, 2011); por otro lado, un año más tarde y, haciendo énfasis en el constante cambio y desarrollo en el que se encuentra el término, se define como una técnica que trata de utilizar las mecánicas y componentes del juego, su estética y sus dinámicas para que el alumnado entre en acción, resolviendo problemas y aprendiendo de dicho proceso (Kapp, 2012). A estos fundamentos se les conoce como MDA (*Mechanics, Dynamics y Aesthetics*). Werbach (2012) describe las dinámicas y la estética como la estructura implícita del juego, la mecánica como el proceso del desarrollo del juego y, finalmente, los componentes como implementaciones específicas, siendo estas puntos, medallas y rankings. A estos últimos conceptos, en el ámbito de la gamificación, se les conoce como PBL (Points, Badges and Leaderboards). Por último, Werbach y Hunter (2013; 28)

proponen la siguiente definición: *“la gamificación consiste en el uso de elementos de juego y de técnicas de diseño de juegos en contenidos ajenos al juego”*.

De acuerdo con Prensky (2001) el aprendizaje basado en juegos pretende mejorar la asimilación de conocimientos a través de juegos con objetivos educativos para que las asignaturas en cuestión generen vivencias interesantes y divertidas y, así, más efectivas. Para Pivec y Dziabenko (2004), en esta metodología se combinan la comprensión de diferentes métodos para optar por una solución o para tomar una decisión en un momento concreto. El aprendizaje basado en juegos trata sobre la utilización de juegos como medio de instrucción, son juegos ya creados y cuyas funciones están determinadas, adecuándose a la materia o actividad de aprendizaje que el docente considere oportuno (Observatorio de Innovación Educativa, 2016). Este tipo de aprendizaje ha demostrado poder impactar en las dimensiones cognitivas emocionales, conductuales, motivacionales y sociales de los alumnos/as (Boyle et al., 2016; de Freitas, 2018).

Una de las estrategias que se utilizan para el aprendizaje basado en juegos es el Escape Room, cuyo origen se documentó en 2007 en Japón, a través del primer *Escape Room* creado por la agencia de publicidad SCRAP (Nicholson, 2015). Cada Escape Room tiene una temática diferente, lo que hace que la variedad y el pasatiempo sea muy amplio. Es por ello que, al tener un diseño animado, activo y recreativo, con el tiempo, se fueron adaptando al ámbito educativo como una estrategia facilitadora de situaciones o momentos de aprendizaje basados en el juego con el fin de lograr una adquisición de contenidos curriculares precisa y óptima.

Nicholson (2015), enfatiza diciendo que son juegos que se basan en el trabajo en equipo para descubrir pistas, resolver enigmas, puzzles y/o tareas para lograr un objetivo final antes del límite de tiempo establecido y salir de una habitación cerrada. En lo que respecta a la educación, Fernández-Río (2018; p. 2) la define como *“una actividad que se desarrolla en un espacio cerrado donde un grupo de personas trabaja en equipo para resolver tareas y/o acertijos para poder salir de él”*.

Por otro lado, encontramos la definición de Poyatos (2018) de ambos términos, donde diferencia que los Escape Room son *“experiencias de aprendizaje inmersivas y lúdicas, donde los estudiantes resuelven diversos retos conectados con el currículo, para escapar de una habitación donde se les ha encerrado al iniciar el juego”*; mientras que el término de Breakout lo define como *“experiencias de aprendizaje inmersivas y lúdicas, donde los alumnos/as resuelven diversos retos conectados con el currículum, para obtener los códigos secretos que abran una caja misteriosa”*.

Este mismo autor, hace hincapié en que en un Escape Room los jugadores deben escapar de una habitación, mientras que en el Breakout educativo tienen que simular una fuga obteniendo un código alfanumérico que abre una caja física o virtual.

Haciendo referencia a este último término, Breakout educativo, Negre (2017) afirma que es "un juego donde el objetivo consiste en abrir una caja cerrada con diferentes tipos de candados. Para conseguir los códigos que los abren es necesario resolver problemas, cuestionarios y enigmas".

A continuación, se presentan diferentes tablas que contienen varias definiciones de los conceptos analizados, así como, características y diferencias:

**Tabla 2:** Autores y definiciones de Gamificación

<b>Autores</b>	<b>Definición</b>
Deterding et al., 2011	Uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego.
Zichermann y Cunningham, 2011	Proceso que ayuda a alinear nuestros intereses con la motivación intrínseca ayudándose de las mecánicas del juego y así involucrar a los usuarios y resolver problemas.
Kapp, 2012	Técnica que trata de utilizar las mecánicas del juego, su estética y sus estrategias para involucrar a la gente, motivar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas.
Werbach y Hunter 2013	Uso de elementos de juego y de técnicas de diseño de juegos en contenidos ajenos al juego

**Tabla 3:** Autores y definiciones de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)

<b>Autores</b>	<b>Definición</b>
Prensky, 2001	Aquellos juegos que abarcan objetivos educativos potenciando la adquisición de conocimiento de las asignaturas impartidas mediante una experiencia más divertida, interesante y, por tanto, más efectiva.
Pivec y Dziabenko (2004)	Se combina el conocimiento de diferentes disciplinas para elegir una solución o para tomar una decisión en un momento determinado.
Observatorio de Innovación Educativa, 2016	Uso de juegos como medio de instrucción, son juegos que existen y cuyas mecánicas ya están establecidas, adaptándose a la materia o actividad de aprendizaje que el docente considere oportuno.

**Tabla 4:** Autores y definiciones de *Escape Room*

<b>Autores</b>	<b>Definición</b>
Nicholson, 2015	Son juegos que se basan en el trabajo en equipo para descubrir pistas, resolver enigmas, puzles y/o tareas para lograr un objetivo final antes del límite de tiempo establecido y salir de una habitación cerrada.
Fernández-Río, 2018	Actividad que se desarrolla en un espacio cerrado donde un grupo de personas trabaja en equipo para resolver tareas y/o acertijos para poder salir de él.
Poyatos, 2018	Experiencias de aprendizaje inmersivas y lúdicas, donde los alumnos/as resuelven diversos retos conectados con el currículo, para escapar de una habitación donde se les ha encerrado al iniciar el juego.

**Tabla 5:** Autores y definiciones de *Breakout Educativo*

<b>Autores</b>	<b>Definición</b>
Negre, 2017	Juego donde el objetivo consiste en abrir una caja cerrada con diferentes tipos de candados. Para conseguir los códigos que los abren es necesario resolver problemas, cuestionarios y enigmas.
Poyatos, 2018	Experiencias de aprendizaje inmersivas y lúdicas, donde los alumnos/as resuelven diversos retos conectados con el currículum, para obtener los códigos secretos que abran una caja misteriosa.

**Tabla 6:** Atributos de la *Gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos (Torres-Toukoumidis et al., 2018)*

<b>Atributos</b>	<b>Gamificación</b>	<b>Aprendizaje Basado en Juegos</b>
Plataforma	No se usan plataformas lúdicas por su naturaleza	Adaptan contenidos de juegos (con o sin plataformas)
Contenido instruccional	La gamificación se fundamenta en la aplicación del contenido instruccional	El contenido instruccional es externo al diseño del juego
Inmersión e intermediación	No necesariamente es inmersivo	El juego es intermediario del contenido de aprendizaje
Ámbito de aplicación	Múltiple (marketing, educación, salud, etc.)	Educación
Recursos motivacionales	Insignias, trofeos, puntos de experiencia, niveles, etc.	Desarrollar objetivos de aprendizaje, interactividad, ambiente, recompensas inmediatas, competencia y colaboración

Elementos de juego	Dinámicas, mecánicas y estéticas (opcional)	Dinámicas, mecánicas y estéticas (opcional)
Finalidad	Múltiple	Aprendizaje

**Tabla 7:** *Escape Room vs Breakout Edu. (Martínez et al., 2018)*

<b>Escape Room</b>	<b>Breakout Educativo</b>
Es un juego de fuga	Es un juego de fuga
Se encierra al grupo de jugadores en una sala	El grupo tiene una caja cerrada con candados
Los jugadores tienen un tiempo límite (1 hora o 50 minutos) para salir de la sala	Los jugadores tienen un tiempo límite (1 hora o 50 minutos) para abrir la caja
Deberán superar diferentes retos y acertijos	Deberán superar diferentes retos y acertijos
Cuando consiguen resolver los retos con éxito obtienen pistas para salir de la sala	Cuando consiguen resolver cada reto con éxito obtienen las claves para abrir cada candado
Cuando consiguen todas las pistas obtienen la llave para abrir la puerta	Cuando consiguen abrir todos los candados, la caja será desbloqueada y habrán superado el juego

## DISCUSIÓN

En el presente trabajo se ha realizado una revisión de documentos dedicados a la gamificación, aprendizaje basado en juegos, Escape Room y Breakout educativo en el ámbito de la educación, especialmente en Educación Física. Este documento permitirá interpretar si estos términos están realmente claros, sobre todo, a la hora de hacer referencia o llevar a cabo cualquiera de estas estrategias metodológicas.

Haciendo referencia a Dicheva et al., (2015), se necesita una investigación empírica más sustancial en cuanto a la terminología que define estas herramientas innovadoras. El análisis y estudio de la mayoría de los avances científicos sobre los efectos motivadores del juego y el uso de estos para adquirir y consolidar aprendizajes propios de EF, permite al docente especialista reflexionar y obtener un mayor conocimiento e información sobre los efectos beneficiosos de la gamificación, así como, permite utilizarlos en un contexto específico con el fin de lograr mayores opciones de éxito en los aprendizajes planteados. No obstante, el objetivo de esta revisión es comprobar si se emplean de forma correcta los términos analizados.

En relación con los documentos seleccionados para llevar a cabo este trabajo, se puede distinguir como algunos de los autores hacen referencias equívocas sobre alguno de estos términos.

Por un lado, en una revisión literaria científica con una propuesta de Escape Room en el aula de Educación Física, donde se puede observar que Rodica (2018) no aplica correctamente este término, ya que no se trata de una gamificación sino de un aprendizaje basado en juegos y, al mismo tiempo, no hace distinción entre Escape Room y break, puesto que define los Escape Room utilizando la descripción de los breakouts educativos. En otro estudio sobre los Escape Room, los autores López et al., (2020) hacen referencia a esta experiencia práctica como una estrategia de gamificación, cuando, en realidad, es una herramienta que forma parte del área del aprendizaje basado en juegos. Asimismo, en un estudio realizado en la Universidad de Zaragoza (Navarro, 2020), también existe confusión con la terminología, debido a que trata los breakouts edu como un término dentro de la gamificación, cuando verdaderamente pertenece a la familia del aprendizaje basado en juegos. Al mismo tiempo, se puede observar en dicho trabajo que se realiza una distinción entre los escape room y breakouts, afirmando que éstos últimos son una variante de los primeros, pero, a continuación, define los breakouts edu con las palabras que describen el escape room.

Por otro lado, se encuentran varios artículos de Nicholson (2015) que hacen referencia al escape room y donde explica cómo hacer un buen uso de esta técnica. También, se han recopilado artículos de Quintero (2018) y Mora-González et al. (2020) donde se hace un buen uso de la gamificación, ya que recoge partes del juego y los aplica para realizar la actividad. Asimismo, Poyatos et al. (2018) diseñan un documento de gran utilidad, ya que en él se incluyen algunas claves para diferenciar escape room y breakout edu y como crearlos.

Además, se ha encontrado [www.breakoutedu.com](http://www.breakoutedu.com), una plataforma creada en el año 2015 por James Sanders y Andrew Bellow, donde se facilita material a los docentes para diseñar este tipo de actividades. Igualmente, existe un repositorio de juegos que ha creado el profesorado para trabajar diversos contenidos en las diferentes materias.

En líneas generales, son numerosos los estudios cuyos autores no realizan ningún tipo de distinción entre los términos analizados en esta revisión, a saber: gamificación, aprendizaje basado en juegos, escape room y breakout edu. Es decir, incluyen cualquier tipo de actividad dentro de la gamificación y, además, no utilizan la definición correcta de dichos términos llegando a confundirlos.

No obstante, también se han encontrado otros muchos estudios en los cuales sus autores sí emplean de forma correcta, no sólo las definiciones sino también la diferenciación de los términos.

## CONCLUSIONES

La presente revisión muestra una recopilación de documentos existentes hasta la actualidad de diferentes bases de datos, dónde la gamificación, el aprendizaje basado en juegos, así como, a través de este último, los escape room y los breakouts son integrados en el área de la Educación Física. Los resultados exponen la reciente incorporación de estas técnicas en la educación. Probablemente, cada vez más docentes e investigadores son conocedores de los beneficios que ello conlleva como instrumento pedagógico, sobre todo en la Educación Física. No obstante, estos datos conllevan a un incremento en investigaciones o prácticas de estos modelos pedagógicos, aunque no por ello se debe abandonar el resto de las metodologías y estrategias que se han llevado a cabo hasta ahora, pues el fin es seguir avanzando y mejorando la educación.

Cabe destacar que la recopilación de artículos de este trabajo, lo convierte en útil recurso para docentes e investigadores pertenecientes al ámbito educativo, especialmente, al área de EF. Además, es un documento favorable para los profesionales que quieran iniciarse en estas metodologías, complementándose con la Guía de iniciación a la gamificación en Educación Física (Coterón et al., 2017).

Destacando las palabras de Quintero (2018) no se puede obviar la importancia que tiene el hecho de no presentar la gamificación en la materia que contiene el juego en su fase teórica, ya que al ludificar se construye un ambiente o entorno para alcanzar objetivos didácticos de esta materia concreta, y, por tanto, no se debe asumir que cualquier situación de juego está gamificada.

Además, por un lado, cabe señalar que a la hora de realizar este trabajo y, teniendo como referencia la base de datos Dialnet, existen cientos de reseñas destinadas al Escape Room en la educación, casi todas registradas entre los años 2018 y 2019. Por otro lado, se pueden encontrar diferentes plataformas digitales como páginas web, blogs, redes sociales, etc. donde es el profesorado quien comparte sus vivencias llevadas a la práctica en el aula utilizando estas metodologías.

Complementariamente, se puede concluir que los futuros docentes forman parte del cambio que se está produciendo actualmente a nivel educativo, es decir, el paso de una enseñanza tradicional a una enseñanza más activa. Por ello, a través de la práctica docente se debe guiar al alumnado con el fin de que se conviertan en docentes del siglo XXI y sean capaces de aplicar estas herramientas innovadoras o cualquier otro modelo pedagógico que

aparezca en un futuro, ya que sin ello sólo son meras palabras el hecho de cambiar las metodologías activas, pero sin ser ejemplo de ello.

Para concluir, se define la gamificación como la metodología educativa que utiliza el juego y sus dinámicas como medio para lograr la motivación del alumnado a través de prácticas más funcionales e interesantes, ajustada a los intereses de estos, con el fin de lograr un aprendizaje significativo.

### *Líneas futuras de investigación*

La propuesta que se plantea como una posible línea de futuro a seguir para mejorar el objetivo de esta revisión es una reunión informativa que constará de 3 fases:

En primer lugar, se realizará una primera toma de contacto con los docentes del centro en cuestión para conocer cuáles son los conocimientos de los que disponen sobre estas metodologías innovadoras. Para ello, se realizará un pre-test utilizando una herramienta de gamificación como es Quizziz. Esta es una web que permite la creación de cuestionarios online, además, el registro es totalmente gratuito. Para la realización del pre-test no será necesario que el profesorado se registre ni instale ninguna app, simplemente será necesario introducir un pin facilitado por el mediador de la exposición y se podrá acceder desde cualquier dispositivo.

En segundo lugar, se expondrá este trabajo para una mejor comprensión de estos modelos pedagógicos. La finalidad que se pretende conseguir es definir, explicar y diferenciar los términos seleccionados para este trabajo, como son: Gamificación, Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), Escape Room y Breakout Educativos (BreakoutEdu) y disipar las dudas que puedan existir en el equipo docente para una posterior intervención metodológica.

Una vez finalizada la exposición de la información, se procederá a una parte más activa y práctica en la que se pedirá la participación del profesorado. En esta última fase, se planteará que los docentes del centro educativo diseñen, por departamentos, al menos una sesión a lo largo del curso escolar en la cual se aplique alguna de estas estrategias pudiendo relacionarlas con los contenidos y con el currículo de la asignatura. De esta forma, se comprobará si realmente se han comprendido los conceptos y se han clarificado sus características y diferencias.

Esta propuesta puede llevarse a cabo en cualquier centro educativo ya que únicamente se necesita una persona mediadora de la exposición de este trabajo y la participación atenta y activa del cuerpo docente del centro.

## REFERENCIAS

- Cornellà, Pere; Estebanell, Meritxell; Brusi, David. «Gamificación y aprendizaje basado en juegos.». Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, [en línea], 2020, 28(1), 5-19, <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>.
- Cortizo, J. C., Carrero, F., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz del Dedo, L. I. y Pérez Martín, J. (11-12 de Julio de 2011). *Gamificación y Docencia: Lo que la Universidad tiene que aprender de los Videojuegos*. VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior. Madrid, España. <http://hdl.handle.net/11268/1750>
- Coterón, J., González, J., Mora, C., & Fernández, J. (2017). *Guía de iniciación a la gamificación en Educación Física*.
- De Freitas, S. (2018). International Forum of Educational Technology & Society Are Games Effective Learning Tools? A Review of Educational Games. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 74–84.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: Defining "gamification."* Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011, March 2014, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Deterding, S., O'Hara, K., Sicart, M., Dixon, D., & Nacke, L. (2011). *Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts*. Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings, May 2014, 2425–2428. <https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Dicheva, D., Dichev C., Agre G., & Angelova G. (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18 (3), 75–88.
- EdTechReview (2013). *What is GBL (Game-Based Learning)?* EdTechReview.
- Escaravajal, J. C., & Martin, F. (2019). Análisis bibliográfico de la gamificación en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 8(1), 97–109.
- Fernández-Río, J. (2018). *De los desafíos físicos cooperativos a las Educoop-Escape rooms*. In Comunicación presentada en el En XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. <https://www.researchgate.net/publication/326224310>
- Gómez Urquiza, J. L. (2019). Gamificación y aprendizaje basado en juegos en la docencia en Enfermería. *Metas de Enfermería*, 22, 5–19. <https://doi.org/10.35667/metasenf.2019.22.1003081391>

- Hainey, T., Connolly, T. M., Boyle, E. A., Wilson, A., & Razak, A. (2016). A systematic literature review of games-based learning empirical evidence in primary education. *Computers and Education*, 102 (February 2009), 202–223. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.09.001>
- Hong, Q., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), Version 2018. User guide*. McGill, 1–11. [http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/attach/127916259/MMAT\\_2018\\_criteria-manual\\_2018-08-01\\_ENG.pdf](http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/w/file/attach/127916259/MMAT_2018_criteria-manual_2018-08-01_ENG.pdf)<http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/>
- Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de sedentarismo INE (2014-2017).
- Kapp, Karl. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Lee, J. J. & Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2).
- León-Díaz, Ó., Martínez-Muñoz, L. F., & Santos-Pastor, M. L. (2019). Gamificación en Educación Física: un análisis sistemático de fuentes documentales. *Revista Iberoamericana de Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 8(1), 110. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5791>
- López Secanell, I., & Ortega Torres, E. (2020). Escape room educativa: Concepción de los futuros maestros de Educación Secundaria en especialidad de Educación Física y Tecnología sobre la experiencia de diseñar y participar en un escape room educativo. *Didáctica*, 8, 176–192. <https://doi.org/10.1344/did.2020.8.176-192>
- López-López, E., Tobón, S., & Juárez-Hernández, L. G. (2019). Escala para Evaluar Artículos Científicos en Ciencias Sociales y Humanas- EACSH. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(4), 111. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.006>
- Monterrey, T. de. (2016). *Edu Trends: Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey*. 34. <http://bit.ly/ObservatorioGPlus>
- Mora-Gonzalez, J., Pérez-López, I. J., Esteban-Cornejo, I., & Delgado-Fernández, M. (2020). A gamification-based intervention program that encourages physical activity improves cardiorespiratory fitness of college students: 'the matrix revolution program.' *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph17030877>
- Navarro Adelantado, V. *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE, 2002
- Navarro, M. A. (2020). *BreakoutEduTech: Un recurso multimetodológico para la asignatura de tecnología*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Zaragoza.1–44.

- Negre, C. (2017). «BreakoutEdu», microgamificación y aprendizaje significativo- educa- web.com. <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/26/Breakoutedu-microgamificacion-aprendizaje-significativo-15068/>
- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Educa- tion*, 94(1), 44–49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Nicholson, S. (2015). Peeking Behind the Locked Door: A Survey of Escape room Facilities. White Paper, 1–35. <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>
- Pivec, M., & Dziabenko, O. (2004). Game-based learning in universities and lifelong learning: “UniGame: Social skills and knowledge training” game concept1. *Journal of Universal Computer Science*, 10(1), 14–26.
- Poyatos, C. (2018). Escape room y Breakouteducativos, nuevo #VisualThinking para el peo- grama #profesinnovadores. Disponible en: [Twitter](#).
- Poyatos, M., Martínez, A.M. y Fernández, M. (2018, abril). "Guía para di-señar un BreakoutEdu y escape room".
- Prensky, M. (2001). The Games Generations: How Learners Have Changed. *Computers in En- tertainment*, 1(1), 1–26. <http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=950566.950596>
- Quintero, L. E., Jiménez, F., & Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos*, 34, 343–348. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736340>
- Quintero, L. E. (2017). *La gamificación estática versus dinámica: una experiencia de aula a través de una pedagogía lúdica. Educación Física expandida*. V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17), 2011, 1–4. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/6351>
- Rodica Checiches, A. (2018) *Revisión Literaria Científica y Propuesta de Escape room en el Au- la de Educación Física*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Sevilla.
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17(0), 83–102.
- Ruiz, D. (2019). Quizizz en el aula: evaluar jugando - INTEF. 8. [https://intef.es/observatorio\\_tecno/quizizz/](https://intef.es/observatorio_tecno/quizizz/)
- Sarlé, M. P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, AR: Editorial Novedades Educativas.
- Torres-Toukoumidis, Á., Ramírez-Montoya, M. S., & Romero-Rodríguez, L. M. (2019). Assess- ment and evaluation of games-based learning (gbl) in e-learning contexts. *Education in the Knowledge Society*, 19(4), 109–128. <https://doi.org/10.14201/eks2018194109128>
- Torres-Toukoumidis, Á., Ramírez-Montoya, M. S., & Romero-Rodríguez, L. M. (2019). *Juegos y sociedad: desde la interacción a la inmersión para el cambio social*. McGrawHill (113-121)

Trigueros Cano, F., Sánchez Ibáñez, R., & Vera Muñoz, M. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(1), 101–112.

Werbach, K. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton: Wharton Digital Press.

Werbach, K. y Hunter, D. (2013). *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Madrid: Pearson.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

## BIBLIOGRAFÍA DE AUTORES

<sup>1</sup>**PAULA CARTAGENA-CEBALLOS**. Graduada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (UA). Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (UA).

 <https://orcid.org/0000-0002-9505-978X>

Email: [pcc57@gcloud.ua.es](mailto:pcc57@gcloud.ua.es)

<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>**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)

## ARTÍCULO ORIGINAL

## Aprendizaje de inglés como lengua extranjera (L2) en estudiantes de grado: Estudio etnográfico en una universidad china

### *Learning English as a Foreign Language (L2) in undergraduate students: An ethnographic study in a Chinese university*

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

Recibido • Received: 27 / 06 / 2021

Corregido • Revised: 30 / 06 / 2021

Aceptado • Accepted: 15 / 07 / 2021

### RESUMEN

En un mundo globalizado, el inglés es considerado la lengua franca para las relaciones y comunicaciones internacionales. En China, aprender inglés es crítico para los propósitos comerciales de esta gigante nación asiática. Este trabajo se basa en las notas etnográficas de su autor, registradas durante su estancia académica en Zhejiang Gongshang University (ZGU), en su rol de profesor de inglés como lengua extranjera (L2). Este estudio contribuye a comprender la complejidad de la enseñanza de inglés, en un país extranjero, especialmente, cuando docentes y estudiantes provienen de culturas distintas. Los resultados relevan la necesidad de que la nueva generación de profesores de inglés incluya, en su práctica docente, competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, de manera integral.

**Palabras clave:** Enfoque comunicativo; Competencias interpersonales; Enseñanza intercultural; Lengua extranjera.

## ABSTRACT

In a globalized world, English is considered the lingua franca for international relations and communications. In China, learning English is critical to the business purposes of this giant Asian nation. This work is based on the author's ethnographic notes jotted down during his academic stay at Zhejiang Gongshang University (ZGU), in his role as a teacher of English as a foreign language (L2). This study contributes to understanding the complexity of teaching English in a foreign country, especially when teachers and students come from different cultures. The results highlight the need for the new generation of English teachers to include, in their teaching practice, both instrumental, interpersonal and systemic skills, in a comprehensive manner.

**Keywords:** Communicative approach; Interpersonal Skills; Cross-cultural teaching; Foreign Language.

## INTRODUCCIÓN

Desde 1978, la educación universitaria en China comienza a constituirse en una de las prioridades del desarrollo económico y social de este gigante asiático (Fan, 2020). Ya en 1983, Den Xiaoping afirmaba que la educación debía conducirse en función de las necesidades de la modernidad, del mundo y del futuro. Estas palabras marcaron el inicio de la rápida actualización del sistema educativo chino. En este contexto, lograr una competencia comunicativa en inglés, que permita posicionar al país en el escenario internacional es clave para las políticas de crecimiento económico de China. Por ello, en este gigante asiático, el idioma inglés como lengua extranjera (L2) se ha vuelto cada vez más importante, por una variedad de razones, aunque ninguna tan prevalente como la necesidad de internacionalizarse (Wen, 2016; He, 2017; Zhang, 2017; Vera, 2021).

El rápido crecimiento económico de China y la influencia global cada vez mayor que ha ido exhibiendo en las últimas décadas, ha hecho del aprendizaje de inglés una obligación para la nueva generación de profesionales chinos (He, 2017). Es más, hoy, prácticamente todas las universidades chinas cuentan con un Departamento u Oficina de Asuntos Internacionales y una Escuela de Lenguas Extranjeras, desde donde se desarrollan los intercambios académicos con el occidente. Como señala Vera (2009):

El inglés se ha constituido una poderosa herramienta de vinculación internacional. Es una importante lengua de estudio en las universidades chinas, existiendo diversos sistemas para aprenderlo y practicarlo. Entre estos podríamos citar, el autoaprendizaje a través de textos, programas de software, la ejercitación gramatical y lexical, la practica de comprensión lectora y auditiva, y la practica oral con profesores chinos y extranjeros que hablan inglés, ya sea como lengua nativa, segunda lengua o lengua extranjera (p. 7).

En 2009, cuando supe de la oportunidad de enseñar inglés como lengua extranjera (L2), en el programa internacional *Spoken English Promotion Project* (SEPP), no lo pensé dos veces y postulé, como cualquier otro profesor de inglés. Me preguntaba; Si ya hablo inglés fluido, ¿qué podría diferenciarme de otros candidatos? ¿Podré sobrevivir en China? Hoy, ya tengo la respuesta, no se trataba sólo de mi competencia en inglés, sino también de mis atributos diferenciales, los cuales constituyen una ventaja comparativa, cuando se pretende enseñar inglés en una cultura tan distinta, como la China. En retrospectiva, creo que más que el dominio de la competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera (L2), fueron mis atributos personales los que marcaron la diferencia.

Efectivamente, la enseñanza en el extranjero puede ser una experiencia desafiante e intimidante. En China, mi comprensión limitada de la cultura se sumó a la intensidad del desafío. Por tanto, durante mi estancia académica en ZGU, mis notas etnográficas fueron mucho más que un repositorio de observaciones. También me sirvieron para aprender y reflexionar sobre mis experiencias, en un país, cuya lengua y cultura desconocía. Como sabemos, la práctica reflexiva está ganando alto interés en la mejora de la docencia (Bezerra-Fagundes, 2016).

### *Diferencias culturales*

La cultura juega un papel central en la comunicación efectiva porque no sólo representa la suma total de experiencias compartidas, sino que también da forma a las experiencias de vida de las personas que ocupan una cultura particular, como miembros de esa comunidad (Liu y Fang, 2015). Por consiguiente, las diferencias culturales son una variable interesante a explorar antes de decidir enseñar inglés como lengua extranjera (L2), en un país extranjero, particularmente si se trata China.

En general, la cultura tradicional china se manifiesta en la lealtad hacia el grupo. Esto se expresa en los modos de pensamiento y comportamiento, en el temperamento nacional y en otros aspectos de la cultura que aún hoy tienen una influencia perceptible (Wang, 2011). Específicamente, los valores de la cultura china se pueden resumir de la siguiente manera:

*Colectivismo, Armonía, Jerarquía, Humildad y Cortesía.* Por ejemplo, durante una exposición, el estudiantado chino jamás interrumpiría a su profesor o profesora para plantear alguna pregunta. Tampoco se atrevería a cuestionar lo que él o ella dice. En esta misma línea, dado que el trabajo en equipo está en el ADN chino, no es necesario entregar orientaciones sobre cómo formar equipos para realizar alguna actividad de aprendizaje cooperativo, dentro del aula, o bien desarrollar un proyecto, fuera del aula.

### *Características del estudiantado chino*

El estudiantado chino se conceptualiza a sí mismo como un aprendiz permanente. En otras palabras, en cualquier tipo de actuación emergen las identidades como aprendices de la población estudiantil china (Coll y Falsafi, 2010). En efecto, la formación de identidades del estudiantado está profundamente arraigada en sus experiencias educativas, tanto en el sistema educativo formal como en los entornos informales y no formales de aprendizaje. Dicho de otra forma, el aprendizaje se sitúa en contextos sociales y culturales. Nunca ocurre en el vacío.

Por tanto, el estudiantado chino se identifica tradicionalmente como un “aprendiz chino”, que está sujeto, de manera distintiva, a una educación orientada a los exámenes (Francis, et al., 2017). Ahora bien, este enfoque implica la implementación de ciertas estrategias, como enfatizar la diligencia personal, las evaluaciones basadas en resultados, el rol del profesorado como autoridad, la memorización y repetición, la ética de la diligencia y la importancia de la ejemplaridad (Tan 2017).

Entre las características a destacar en estudiantes chinos, comparto las siguientes:

- Extremadamente memorísticos y ansiosos por completar sus programas de estudio, a tiempo.
- Fuertemente orientados a ser evaluados y rendir exámenes, en cualquier momento.
- Respetuosos de la figura de su profesor o profesora, a quien ven como una autoridad que deben respetar.
- Diligentes, obedientes, focalizados y centrados en la evaluación.
- Receptivos activos de las experiencias de sus docentes.
- Abiertos a la retroalimentación constructiva (los mensajes negativos no operan en la cultura china).

- Altamente eficientes en la habilidad de escucha activa.
- Muy reflexivos al enfrentarse a nuevos problemas o desafíos.

### *Buenos hábitos de estudio en estudiantes chinos*

La población china es reconocida por promover la cultura del aprendizaje permanente (*life-long learning*). Es más, las universidades chinas ponen un fuerte énfasis en el autoestudio. Esto exige una importante tajada de tiempo para el estudio disciplinado y reflexivo, como substrato esencial para el mejoramiento de la calidad humana (Vera, 2009). Tal es así que estos estudiantes tienden a destinar muchas horas día al estudio de diversas materias. Además, aquellos que viven en ciudades muy alejadas de sus centros de estudio<sup>1</sup>, tienden a tomar lecciones extracurriculares para mantenerse competitivos.

Por cultura, la juventud china aprende en todo momento (contextos formales, no formales e informales). En su mayor parte, el aprendizaje es un proceso de descubrimiento, que busca averiguar por los mismos aprendices qué funciona, cómo debería funcionar y cómo hacer para que algo funcione mejor. En esencia, la creación de hábitos de aprendizaje se traduce en beneficios para toda la vida y en menos presión a la hora de enfrentar nuevos desafíos, con lo cual se posibilita el logro de metas en menos tiempo.

En efecto, practicar diversos hábitos desde la temprana infancia es extraordinariamente fructífero para la población estudiantil china. Los patrones aprendidos en esta etapa de crecimiento tienden a quedarse y convertirse en la base de sus trayectorias de aprendizaje. A continuación, comparto los hábitos que todo niño debe dominar y tener éxito en la vida en China:

- Leer de antemano.
- Tomar notas.
- Revisar el trabajo.
- Pensar de forma independiente.
- Aprender de los errores.
- Escribir de manera crítica.
- Leer por placer.
- Relajarse.
- Preparar una agenda.

---

<sup>1</sup> Normalmente, la población estudiantil de grado vive en campus universitarios, como ocurre en ZGU.

## *Atributos docentes y su impacto en el desempeño de estudiantes en L2*

Las personas que trabajan en cualquier profesión aportan imprescindiblemente sus características personales a su entorno laboral. Esto también es válido para profesores y profesoras de inglés, que no sólo son seres humanos, sino que también tratan con humanos. Por lo tanto, además del conocimiento de la materia o el conocimiento pedagógico, es crítico que el profesorado de inglés, que pretenda enseñar en cualquier país extranjero, tenga ciertas características personales esenciales para enseñar de manera efectiva y tener éxito en su profesión (Malikow, 2006). Entre estas características se incluyen y que funcionan muy bien en China, compartimos las siguientes:

- Tener sentido del humor;
- Ser tolerante;
- Tener paciencia;
- Ser entusiasta y de mente abierta; y
- Tener actitudes positivas.

Aunque hay muchos estudios sobre el desempeño de estudiantes en L2, incluyendo dimensiones, tales como, estilos de aprendizaje, capacitación docente, tamaño de la clase y aspectos contextuales basados en la escuela (Khasinah, 2014; Kotut, 2016; Sun, 2019), la evidencia parece indicar que son nuestros atributos diferenciales los que facilitan el aprendizaje de L2. Este aspecto es particularmente crítico en la relación docente-discente, basada en la confianza y el respeto, que observamos en los centros educativos chinos.

### *Algunos consejos prácticos*

Para enseñar inglés en China y tener éxito, comparto los siguientes consejos prácticos:

- Tener en cuenta que el estudiantado chino no está acostumbrado a ser un estudiante activo en clases. Por tanto, es posible que se muestre reacio a participar en discusiones, responder preguntas o jugar. Entonces, es preciso darle algo de tiempo para que se acostumbre a las nuevas estrategias de aprendizaje de un profesor occidental.
- Elogiar a nuestros estudiantes, incluso si cometen errores. Es necesario recordar que algo tan simple como la interacción activa con un docente es extraño para el estudiantado chino, incluso ante una respuesta incorrecta, necesitamos ofrecer una

retroalimentación constructiva. En cualquier caso, este estudiantado apreciará nuestros comentarios positivos y no tendrá miedo de responder de nuevo.

- Aprender algunas frases básicas en chino mandarín. Saber saludar, agradecer o elogiar a nuestros estudiantes en el idioma local será una gran ventaja para cualquier profesor o profesora de inglés como lengua extranjera (L2). Mostrar que uno está dispuesto a hablar su idioma, los animará a aprender el nuestro.
- Aceptar invitaciones de estudiantes para “*ir a tomar un trago*” después de clases. Lo más probable es que no sea alcohol, sino una infusión de té en una tradicional casa de té. Esta invitación es indicativo de que nuestros estudiantes nos han aceptado en sus micro-mundos.

## Método

Este artículo se ha desarrollado incorporando los datos de mis estudiantes de grado en ZGU, China. En esta universidad enseñé inglés como lengua extranjera (L2), en el programa *Spoken English Promotion Project (SEPP)*, liderado en Chile por la Universidad de Viña del Mar (UVM), del cual también fui su coordinador internacional. Específicamente, he seleccionado a 10 estudiantes, quienes participaban animadamente en clases de conversación, en unas salas especialmente diseñadas para grupos pequeños, denominadas *Chatting rooms* en ZGU. Como enfoque de investigación opté por la etnografía, a través de observaciones e interacciones en diversas situaciones. La pregunta que guió este estudio fue: “*Cómo se adquiere la competencia oral en inglés como lengua extranjera (L2), en estudiantes chinos?*”

Cabe señalar que el enfoque etnográfico se caracteriza por la observación participante, a largo plazo, como método central, donde el investigador pasa un período prolongado de tiempo en un grupo social para recolectar datos (Morgan-Trimmer y Wood, 2016). Así, a través de este enfoque, podemos describir una realidad, siendo parte de ella. En este caso, la preparación en inglés como lengua extranjera (L2) de estudiantes chinos para enfrentar mejor su futura vida laboral. Específicamente, el enfoque etnográfico me ayudó a observar el desarrollo de la competencia oral en L2 y el despliegue de hábitos de aprendizaje. Esto me permitió analizar diversos fenómenos con respecto al aprendizaje de inglés como lengua extranjera (L2), con el apoyo de un profesor extranjero. De este modo, la principal fuente para este estudio fue mi trabajo de campo, a partir de la recogida de datos *in-situ*.

## Resultados

Para facilitar la presentación de resultados, he clasificado el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (L2), con foco en la expresión oral, en las siguientes categorías de análisis: *Syllabus*, Auto-estudio, Desempeño y Retroalimentación por pares.

### *Syllabus*

El syllabus o plan de estudios estaba orientado a estudiantes de diversas licenciaturas de ZGU. Los grupos de estudiantes a quienes tuve la oportunidad de ayudar a mejorar su inglés hablado, venían de diferentes provincias de China y su dominio de este idioma era relativamente alto, aunque existían diferencias individuales. Ahora bien, en una primera reunión informativa, el Director del Departamento de Lenguas Extranjeras me explicó el contexto de mis clases y me entregó un listado de temas de conversación, que yo debía desarrollar en los cursos y horarios asignados.

Dicho listado me permitió desarrollar los numerosos temas de conversación, con la debida antelación. Por ejemplo, profundización temática y búsqueda de palabras/expresiones nuevas. En mi caso, me encargué de preparar cada tema, con mucho detalle, en mi *laptop* personal. Además, decidí incluir algunos aspectos culturales de la lengua fuente (L2), que no estaban cubiertos en el programa oficial y que consideré oportuno abordar para aprender una lengua extranjera, de manera más pragmática y experiencial (elemento innovador).

En realidad, llegaba muy preparado a todas mis clases, tanto desde la perspectiva lexicográfica como pragmática. El componente cultural agregó valor a mis clases. En este sentido, una situación a destacar es que mis estudiantes llegaban tan preparados como yo a las clases de conversación. Esto se repetía en toda la jornada académica (7:30 a.m. hasta 21:00 p.m)<sup>2</sup>. En mi primera clase, esto me llamó mucho la atención. Entonces, en mi segunda clase, decidí preguntarles a mis estudiantes: "*Guys, why can't I surprise you with new words and expressions?*" La respuesta unánime fue: "*Fernando, because we also prepare our conversation topics, in advance*". Esta respuesta me impresionó mucho. Principalmente, porque nunca había visto una situación así en mi país, donde, en general, nuestros estudiantes no llegan con ciertos conocimientos previos para ayudar a que nuestras clases resulten más dialógicas.

---

<sup>2</sup> La carga de trabajo académico en estudiantes de ZGU es muy pesada. Sin embargo, también se dispone de tiempo para actividades recreativas y extra-curriculares.

En otra clase, ante la misma pregunta, dos estudiante respondieron lo siguiente:

- *“Actually, we have a lot of tasks and we all prepare them very well. We don't like our teachers to surprise us with something. We'd be so embarrassed” (est-04).*
- *“Many times, we already know the topic that a teacher will discuss in class. We like to read in advance and at the campus, we have enough space [study rooms, laboratories and gardens] to do so” (est-09).*
- *“We also like to learn with our parents. In fact, they help us with our homework” (est-05).*

Complementariamente, me di el tiempo para visitar la biblioteca de ZGU. Esta biblioteca tiene una superficie de 42.000 metros cuadrados y está equipada con más de 2.690.000 colecciones de libros y 66.000 GB de recursos digitales. Además, cuenta con 3.834 asientos para lectura. En mis observaciones, tomé nota de lo siguiente:

- Estudiantes, focalizados en una materia de estudio, toman notas en sus *tablets*.
- Estudiantes no se distraen cuando alguien ingresa a la biblioteca o se desplaza cerca de sus áreas de lectura.
- La revisión bibliográfica se realiza tanto en chino (L1) como en inglés (L2).

### Autoestudio

Sin duda, el auto-estudio es una competencia clave a destacar en este grupo de estudiantes chino. Pude advertir esta competencia en diversas situaciones. Aparte de observar un fuerte componente de auto-estudio en la biblioteca de ZGU, también observé la misma conducta en los numerosos jardines de esta universidad. En varias ocasiones, observé no sólo a mis estudiantes, sino también a otros estudiantes de grado, realizando las siguientes acciones en los hermosos jardines de ZGU:

- Estudiantes comentando generosamente alguna lectura o tarea. Recordemos que, a diferencia de la cultura individualista de Occidente, la cultura china es fundamentalmente colectivista.
- Estudiantes sentados alrededor de un equipo *laptop*, discutiendo sobre algún tema o programa en común.
- No se ve a ningún estudiante estudiando solo. Todos están acompañados por sus compañeros, con quienes desarrollan importantes lazos emocionales.

- No se ve a ningún grupo de estudiantes en modo peripatético (caminar o dar vueltas mientras se discute un tema). Todos están estudiando sentados en el césped.

Cuando les pregunté a mis estudiantes cuáles eran sus hábitos de estudio, recibí las siguientes respuestas:

- *"We have studied since we were children. We don't need anyone to tell us what to study. We know that if we have chosen to be successful professionals, we must be very responsible in everything we do"* (est-08).
- *"We also review the subjects with our parents, friends and classmates. And we had a lot of fun together"* (est-02).

### Desempeño

En el grupo de estudiantes analizados, el desempeño se remite exclusivamente a la expresión oral en inglés como lengua extranjera (L2). Entre los aspectos a destacar, puedo mencionar la perseverancia y la disciplina. De hecho, mis estudiantes llegaban con los temas de conversación ya preparados. Por tanto, no perdíamos el tiempo en aclarar conceptos o temas gramaticales. Por el contrario, en mi caso, nos concentrábamos en aspectos principalmente suprasegmentales, tales como, acento, ritmo y entonación, pues constituyen la personalidad de L2. Además, también me focalicé en aspectos pragmáticos de L2 porque estos permiten producir discursos orales coherentes y llenos de sentido.

A continuación comparto algunas notas de campo:

- *Estos chicos demuestran gran capacidad de escucha activa, ya que no interrumpen cuando alguien habla.*
- *Ante una palabra desconocida o poco familiar, en lugar de preguntar su significado estos chicos la buscan en sus tablets o equipos celulares.*
- *¡Vaya! Me hacen muchas preguntas sobre Chile y su gente, aprovechando todos los espacios de interacción que encuentran.*
- *Me impresiona la gran cantidad de recursos lingüísticos que utilizan estos chicos para retroalimentar al vuelo, ya sea sus compañeros como a su profesor.*

Cabe señalar que en la cultura china, el éxito profesional depende, en gran medida, del éxito académico, lo cual enorgullece a estudiantes y a sus familias, por igual. Específicamente, este grupo de estudiantes tenía muy claras sus metas y aspiraciones. De hecho, entendían que manejarse bien en inglés como lengua extranjera (L2), constituía una tremenda ventaja competitiva en los planes de internacionalización del gobierno chino.

### *Retroalimentación por pares*

La retroalimentación por pares, también llamada evaluación por pares o revisión por pares, comúnmente es muy utilizada en la educación superior y el desarrollo profesional en China. Generalmente, la podemos definir como la aplicación de estándares para evaluar y proporcionar retroalimentación sobre el trabajo de pares o colegas.

Según mi propia experiencia personal en China, la evaluación por pares es de gran ayuda para mejorar el inglés hablado. Durante mi estancia en ZGU, experimenté la evaluación por pares en todo momento. En clases y fuera de ella, observé que mis estudiantes se exponían a los comentarios de sus compañeros y compañeras. Una vez finalizado el curso, descubrí que este método funciona y permite lograr progresos importantes en nuestros estudios. Desde entonces, esta estrategia me ha impresionado profundamente. Tal es así, que usualmente con mis estudiantes y pares, con resultados modestos. A continuación comparto algunas notas de campo:

*Al parecer, estos chicos tienen dos formas de retroalimentarse: (i) Simple exclamación, emitida como una reacción de asombro y (ii) Una crítica constructiva, a modo de una afirmación más razonada.*

*Una exclamación es una declaración de apoyo y agradecimiento, sin información concreta para una revisión posterior. Algunos ejemplos recogidos en clases:*

- *Excellent!*
- *Perfect!*
- *Good pronunciation!*
- *Clear structure!*
- *Good job!*
- *Contratulations. You got it!*

*Una crítica constructiva es una afirmación constructiva, que se relaciona con lo que hemos dicho y que conduce a una revisión posterior. Algunos ejemplos recogidos en clases:*

- *You didn't catch the idea. We are talking about how to make friends outside China.*
- *You are probably right. But, what if we do it in a different way?*

## CONCLUSIONES

El aprendizaje de inglés es obligatorio en el sistema educativo chino. En este sistema se concede gran importancia a los exámenes internos y externos. Además, hablar inglés como lengua extranjera (L2) es considerado una competencia clave para el avance personal y el éxito educativo de los millones de estudiantes chinos.

La expresión oral en inglés como lengua extranjera (L2) se potencia con el intercambio de profesores de diversos países. Esta estrategia en la universidad de acogida facilita el aprendizaje de inglés para las relaciones internacionales.

El estudiantado chino es muy disciplinado. Lo más destacable es que, independientemente de la materia, llega siempre muy preparado a sus clases. Este hábito de estudio aporta con importantes conocimientos previos, los que, a su vez, permiten que las clases de inglés se desarrollen, de manera muy fluida y dialógica.

Finalmente, abordar el aprendizaje y enseñanza de inglés como lengua extranjera (L2), desde una perspectiva multicultural, incorporando aspectos socioculturales, tanto de la lengua extranjera (L2) como de la lengua materna del país de acogida (L1), agrega un gran valor al mejoramiento continuo de la expresión oral en L2. Por consiguiente, es clave que la nueva generación de profesores de inglés incluya, en su práctica docente, competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, de manera integral.

## Referencias

- Bezerra-Fagundes, T. (2016). Concepts of the teacher as researcher and reflective teacher: perspectives about teachers' work. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 281-298. <https://www.redalyc.org/pdf/275/27544654002.pdf>
- Coll, C. y Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353\\_08.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08.pdf)
- Fan, G. (2020). *Changes in Educational Institutions in China: 1978-2020*. [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-13-8347-2\\_6.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-13-8347-2_6.pdf)
- Francis, B., A. Mau, and L. Archer (2017). The construction of British Chinese educational success: Exploring the shifting discourses in educational debate and their effects." *Journal of ethnic and migration studies* 43(14), 2331-2345. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369183X.2017.1315852>
- He, D. (2017). *The use of English in the professional world in China*. World Englishes. <https://fass.ubd.edu.bn/staff/docs/PH/He-2017.pdf>  
<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-226>
- Kotut, J. B. (2016). *Factors influencing performance of English as a subject in Kenya certificate of primary education in nakuru town, east sub-county, Kenya*. Project research. <https://rediie.cl/wp-content/uploads/Project-research.pdf>
- Liu, J. y Fang, F. (2015). Perceptions, awareness and perceived effects of home culture on intercultural communication: Perspectives of university students in China. *System* 67, 25-37. [https://rediie.cl/wp-content/uploads/Proof\\_publishedversion.pdf](https://rediie.cl/wp-content/uploads/Proof_publishedversion.pdf)
- Malikow, M. (2006). Effective teacher study. *National Forum of Teacher Education Journal*, 16(3), 1-9. <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Malikow,%20Max%20Effective%20teacher%20Study.pdf>
- Morgan-Trimmer, S. y Wood, F. (2016). Ethnographic methods for process evaluations of complex health behaviour interventions. *Trials* 17, 232. <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-016-1340-2>
- Siti Khasinah, S. (2014). Factors influencing second language acquisition. *Englisia*, 1(2), 256-269. [https://www.researchgate.net/publication/322708295\\_FACTORS\\_INFLUENCING\\_SECOND\\_LANGUAGE\\_ACQUISITION](https://www.researchgate.net/publication/322708295_FACTORS_INFLUENCING_SECOND_LANGUAGE_ACQUISITION)
- Sun, Y. (2019). An Analysis on the Factors Affecting Second Language Acquisition and Its Implications for Teaching and Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(5), 1018-1022. [https://rediie.cl/wp-content/uploads/Article\\_14.pdf](https://rediie.cl/wp-content/uploads/Article_14.pdf)

Tan, C. (2017). *Confucianism and Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education.

Vera, F. (2009). *El autoestudio como componente esencial del currículum: un análisis comparativo entre el sistema universitario Chino y chileno*. Nodo Educativo. UTEM Virtual. [http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/04/art\\_fvera\\_3.pdf](http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/04/art_fvera_3.pdf)

Vera, F. (2021). *¿Por qué y cómo se aprende inglés en China?* Columna de opinión. Observatorio Allagy. <https://allagi.cl/por-que-y-como-se-aprende-ingles-en-china/>

Wang, J. (2011). Culture Differences and English Teaching. *English Language Teaching*, 4(2), 223-230. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080734.pdf>

Wen, Q. (2016). The production-oriented approach to teaching university students English in China. *Language Teaching*, 51(4), 526-540. <https://doi.org/10.1017/S026144481600001X>

Zhang, Ch. (2017). English in China Today and the influence of Education Reform. *The Warwick ELT (Online)*. <https://thewarwickeltezine.wordpress.com/2017/02/28/163/>

## BIBLIOGRAFÍA DEL AUTOR

<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 currículum.

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

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

ARTÍCULO ORIGINAL

**Reflexiones sobre la práctica de tutoría en aula en la  
formación inicial de docentes de Educación Básica:  
zona extrema y contingencia sanitaria**

***Reflections on the practice of classroom tutoring in the initial training  
of Basic Education teachers: extreme zone and health contingency***

INELIA KILLALOBOS-ITURRIAGA<sup>1</sup> ■ KATHERINE ACOSTA-GARCÍA<sup>2</sup> ■  
JASNA JIMÉNEZ-SEPÚLVEDA<sup>3</sup> ■ JOAQUÍN ANDRÉS MARAMBIO-GONZÁLEZ<sup>4</sup>  
<sup>1,2,3,4</sup>UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ (CHILE)

Recibido • Received: 27 / 06 / 2021

Corregido • Revised: 30 / 06 / 2021

Aceptado • Accepted: 15 / 07 / 2021

**RESUMEN**

La carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Tarapacá ha asumido un rol protagónico en relación con la vinculación y extensión de sus procesos formativos hacia la comunidad en general. La propuesta, centrada en la educación continua y las actividades de integración académica transfronteriza, releva la sistematización y el análisis del impacto de las intervenciones pedagógicas gestadas desde el aula universitaria hacia las aulas del sistema escolar, a partir de la reflexión sobre la contribución del trabajo de intervención pedagógica en la formación del rol y perfil identitario de los profesores y profesoras en formación, declarados en el plan formativo. A su vez, se fundamenta en la implementación de un enfoque estratégico bidireccional que incorpora la participación de actores universitarios y grupos de interés relevantes para el desarrollo regional y nacional en Chile.

**Palabras clave:** Práctica reflexiva; Formación docente; Innovación educativa; Integración educativa; Educación continua.

## ABSTRACT

The Pedagogy in Basic Education career at the University of Tarapacá has assumed a leading role in relation to the connection and extension of its training processes to the community in general. The proposal, focused on continuing education and cross-border academic integration activities, reveals the systematization and analysis of the impact of pedagogical interventions developed from the university classroom to the classrooms of the school system, based on the reflection on the contribution of work of pedagogical intervention in the formation of the role and identity profile of teachers in training, declared in the training plan. In turn, it is based on the implementation of a bidirectional strategic approach that incorporates the participation of university actors and relevant stakeholders for regional and national development in Chile.

**KEYWORDS:** Reflective practice; Teacher training; educational innovation; Educational integration; Continuing education.

## INTRODUCCIÓN

En Chile, el ingreso a las carreras de pregrado es de 46,3%. (Universidad de Chile, 2018) Generalmente, la primera generación de familias de estrato social-cultural medio o bajo, un 21,8% de la población en situación de pobreza multidimensional y el 10.8% desempleada según (CASEN, 2017). La región de Arica y Parinacota, zona trifronteriza, posee un alto porcentaje de población de origen indígena Aymara del 35,7% (INE, 2017). En consideración de esta diversidad, en el Modelo Educativo y perfil de ingreso de la Universidad de Tarapacá (UTA), se declaran habilidades de: indagación, síntesis, comunicación y resolución de problemas. (Decreto Exento UTA 00.722/2011).

La Facultad de Educación y Humanidades se inserta en un momento histórico en el que la Educación está en el centro del debate nacional, emerge la oportunidad de participar en discusiones nacionales y regionales en torno a la formación inicial universitaria, desarrollo docente y otras temáticas relevantes y emergentes. A partir de lo mismo, existe clara conciencia de enseñar desde el entorno local con proyección al contexto global y estrecha vinculación con instituciones y organismos de la región. Considerando que continuamente se desarrollan proyectos que buscan estrechar lazos que lleven a un empoderamiento de la unidad junto con el medio.

El 100% estudiantes que ingresan a la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de Arica, proceden de instituciones particulares subvencionadas gratuitas de enseñanza humanística científica o con título técnico para regularizar su formación o ampliar sus perspectivas laborales.

En el contexto de emergencia sanitaria por COVID-19, la posibilidad de la práctica presencial se restringe debido a los protocolos establecidos por cada centro de prácticas. Se ha visualizado la oportunidad de innovar en el plan de trabajo de los procesos de prácticas, profesionales e intermedia. Estos se desarrollan en base a la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (Pimienta, J., 2012), mediante el trabajo colaborativo ( Flechsig, K. y E. Schiefelbein, 2006) y el uso de TIC en la enseñanza (De Miguel Díaz, 2005) para lo cual se ha establecido como línea general, el Rol del docente en la docencia a distancia.

Desde el inicio del plan formativo siempre está presente el fortalecer el perfil de ingreso, una de las áreas comprometidas es la línea de prácticas progresivas, transición abierta, flexible y continua que permite al estudiante observar la macro y microestructura educativa por medio de la reflexión e integración de conocimientos iniciales en las áreas disciplinarias y pedagógicas. La práctica de tutoría en aula permite asumir un rol tutorial de colaboración al docente titular del aula y un rol activo de facilitador dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Las funciones del practicante se definen como colaborador a la gestión docente en virtud de los lineamientos que la institución defina, según sus respectivas particularidades centrándose en la colaboración y apoyo al profesor titular en tareas de preparación de material e intervenciones autorizadas dentro de la secuencia didáctica, ya sea, al inicio, desarrollo o cierre de una clase, apoyo y/o co- docencia en aula virtual (si aplica), participar en actividades con los alumnos(as) y/o apoderados formativas o extracurriculares.

Los procesos de prácticas tempranas proporcionan indicadores relevantes del avance formativo en el seguimiento y una evaluación de medio término, al finalizar el proceso de práctica tutoría el que incluye de manera transversal, la reflexión, la autopercepción y autoevaluación por medio de la mediación como estrategia académica para el desarrollo del pensamiento crítico en relación al rol docente de la especialidad con el objetivo de reafirmar su vocación profesional, construir el sentido de identidad docente y su relación con el ambiente e impacto en el aprendizaje.

Se destaca el trabajo cooperativo de los docentes de establecimientos educacionales de la Región de Arica y Parinacota, en su mayoría se identifican como egresados de la Carrera, con destacado compromiso funcionan como colaboradores y mentores. Aún así, los practicantes cuentan con la guía y orientación de sus docentes supervisores UTA en cada etapa de esta experiencia y con el apoyo de los académicos especialistas en didáctica de cada área disciplinar.

La mirada reflexiva hacia la práctica del formador, tutor del taller y colaborador en los procesos de práctica temprana es una triada estratégica para potenciar el rol mediador ante los practicantes con la finalidad de proporcionar las herramientas necesarias que permitan el desarrollo de la reflexión, la autoevaluación y autopercepción. Por medio de un trabajo colaborativo sincrónico, se logra potenciar el desarrollo del pensamiento autocrítico y consecuentemente una mejor autoevaluación en los estudiantes.

Según Aravena (2013) la autopercepción como concepto involucra al sujeto y el medio donde actúa. En el escenario del prácticum, la autopercepción involucra al practicante y su práctica, al sujeto y su contexto escolar. La autopercepción se centra en las acciones, decisiones, juicios, y creencias que emergen desde la intervención en el aula que ejecuta el practicante y su desempeño en el trabajo colaborativo.

La primera categoría, la reflexión en y sobre la acción (práctica reflexiva), el sujeto reflexiona por medio de la interrelación con sus pares, con los docentes y tutores. En la segunda, la autoevaluación es con relación al resultado de su tarea y la situación donde se desarrolla, que involucra el resultado obtenido tras el cruce entre pensamiento y la conducta.

La autoevaluación y la autopercepción son dos procesos distintos. El primero, apoya al docente en la revisión de los logros, los resultados esperados, y su acción en el aula, lo que permite una reflexión sobre lo sucedido y las proyecciones a futuro.

La tercera categoría se adjudica o se relaciona con el nivel de desempeño, es decir, al resultado en la acción del aula. Es la relación que se origina desde la percepción y la evaluación que realiza el propio sujeto sobre su actuar.

La propuesta enfatiza la acción mediadora como una herramienta del formador, el tutor y colaborador en el proceso de práctica, para desarrollar la capacidad de autocrítica en los estudiantes. Debe existir una total claridad en relación con la diferencia entre el docente instructor y el docente creativo, innovador, con capacidad de adaptación a las características de cada uno de los momentos y contextos" (Carmona, 2004, p. 151). Así como también la con-

cepción de sí mismo como investigador reflexivo en su propia práctica, “reflexión sobre la acción” y “reflexión en la acción”, enfatizar la práctica reflexiva (Schön, 1987 en Domingo, 2021).

Para nadie es desconocido que convertirse en profesor no es una tarea sencilla, puesto que implica desarrollar habilidades, destrezas, competencias, reflexión, autoperfeccionamiento, autocrítica, autoevaluación, entre otros aspectos, sumergidos en la complejidad y exigencia que establecen los referentes oficiales y ministeriales. El desarrollo de todas estas áreas de acción docente presenta un desafío constante tanto para los programas de formación docente como para los propios sujetos en formación (Aravena, 2013).

Esta investigación se centró en la información obtenida en las reflexiones de los agentes involucrados en el desarrollo de la práctica tutoría a distancia en un contexto complejo durante el segundo semestre del año 2020, en el cual quince practicantes culminaron de manera exitosa el proceso desarrollado en cuatro establecimientos educacionales, dos públicos y dos particulares subvencionados (Tabla 1).

**Tabla 1:** Resumen de la práctica tutoría

Ítem	Colegio Mosaico	Juan Pablo Segundo	Escuela América	Escuela Tucapel
Eje de Formación Integral	Inclusivo Ecológico	Católico	Ambientalista y Multicultural	Artístico y Ambiental
Tipo de Colegio	Público	Particular Subvencionado	Público	Particular Subvencionado
Profesores en Formación (práctica)	1	1	9	4
Porcentaje de Deserción de la Práctica	50%	67%	18%	0%

Fuente: Elaboración propia.

El proceso se desarrolló de manera piloto por medio de adaptaciones y prioritizaciones curriculares para responder y dar cumplimiento a las necesidades detectadas y requerimientos de los propios establecimientos y estudiantes, concretando en los siguientes resultados de aprendizaje declarados en las fichas y programas de asignatura (*Syllabus*):

- Conocer y manejar la normativa nacional relacionada con el docente y la unidad educativa.
- Conocer reglamentación interna de la unidad educativa.
- Reconocer las funciones del profesor intra y extra-aula, así como también el uso y manejo de los libros de clases, plataformas u otros recursos de apoyo a la gestión docente.
- Identificar a los estudiantes del grupo curso: edad, madurez e identidad.
- Reconocer las dinámicas relacionales entre profesor y estudiante a través de su curso.
- Evidenciar dominios de aspectos básicos del trabajo en aula: liderazgo, clima educacional, priorización curricular, manejo de orientaciones pedagógicas en educación emocional y formación ciudadana.
- Diseñar y elaborar recursos didácticos de apoyo a la docencia

## MÉTODO

Considerando que la investigación acción es un escenario desde donde se teje la práctica reflexiva y se ejerce un efecto transformador en la praxis docente tal como lo afirma Domingo (2021). Considera el proceso reflexivo -activo que involucra la implicación individual y colectiva de los docentes involucrados; directamente para la generación de conocimiento, transformación de la práctica docente y formación de los actores del mismo (Cantillo y Calabria, 2018).

El presente estudio se enfoca en el modelo de Kemmis (1989) mediante el cual la investigación se acomoda al contexto donde se origina, buscando fomentar la reflexión sobre la práctica docente y el quehacer académico de los estudiantes en sus prácticas pedagógicas así como también del tutor de la práctica como investigador de su propia acción por medios de un trabajo colaborativo entre docente y estudiantes, contribuyendo al logro de las competencias declaradas por el perfil de egreso de la Carrera y del Modelo Pedagógico de la Facultad de Educación y Humanidades y el Modelo Educativo Institucional.

La elección de la metodología de este estudio se basa en su aplicación a la acción educativa, ya que, se sustenta en el modelo de Lewin (1946), en el cual se interrelacionan cuatro fases; la planificación, la acción, la observación y la reflexión en forma cíclica. Se destaca la relación con los objetivos de esta investigación que se focalizan en la reflexión crítica hacia la función mediática del tutor del taller de prácticas tempranas con los estudiantes practicantes a través de un trabajo cooperativo que conlleve a la optimización de la autoevaluación y de la autopercepción en virtud de una postura autocrítica sobre su desempeño.

En definitiva, se considera un plan de acción críticamente informado, el mutuo acuerdo para poner el plan en acción, mecanismos de observación y recolección de información y datos desde diferentes agentes del contexto educativo donde ocurren y una etapa de reflexión sobre la práctica docente, resultados y su relación con el objeto de estudio por medio de ciclos sucesivos y reflexión progresiva (Figura 1).

**Figura 1:** Ciclos sucesivos y reflexión progresiva



Fuente: Discurso entre participantes (Latorre, 2003)

El propósito de esta primera etapa del estudio se centra en reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos en los procesos de prácticas tempranas a distancia de los profesores principiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Tarapacá. Lo anterior requiere analizar las intervenciones pedagógicas del proceso formativo y el impacto de su inserción al sistema escolar en las prácticas tempranas a distancia.

El enfoque de análisis utilizado, que dio coherencia a todo el proceso investigativo, fue el Análisis Crítico del Discurso. Los procedimientos de producción de información utilizados fueron de tres tipos: grupos focales, para indagar en el discurso emergente desde la ex-

perencia compartida de trabajo mediante la ejecución de conversatorios dirigidos; grupo de discusión, para indagar en aspectos discursivos más relacionados con el orden de lo deseado y entrevistas estructuradas, para profundizar en temáticas puntuales que quedaron solo esbozadas en los dispositivos grupales (Canales, 2006). Este último procedimiento fue recuperado mediante cápsulas de video. La variedad de técnicas utilizadas tuvo que ver con el principio de la diversidad de formas de acercamiento a los casos y con los requerimientos teóricos surgidos a medida que se desarrollaban los análisis preliminares.

La reflexión se desarrolla sobre la base del análisis de los datos e información recogidos por las diferentes técnicas (ver Tabla N° 2). Se reflexiona sobre la calidad del trabajo mediático entrelazando la información por medio de la triangulación de investigadores (actores) considerando la auto-evaluación, co-evaluación y los diarios de aprendizaje (observación) sobre dinámica del grupo, trabajo colaborativo y auto reflexión (ver figura N° 2). Este contraste permite detectar las coincidencias y divergencias en la efectividad del trabajo mediático como apoyo a la autorreflexión del estudiantado a través de diferentes agentes que utilizan los mismos criterios. Se considera a esta triangulación como un 40% de la evaluación del proyecto.

Por último, se reflexiona sobre la experiencia adquirida y la práctica docente de mediación para el mejoramiento de las capacidad en el contexto de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, ajustando en la etapa de planificación del modelo de Kemmis las acciones necesarias producto de la reflexión sobre el análisis de la información recabada por las técnicas de recogida de datos y los resultados académicos de los estudiantes.

### *Descripción de las Dimensiones*

Las dimensiones de esta experiencia reflexiva responden a un estudio preliminar en el cual se recopilan datos e información con respecto a la reflexión, autorreflexión y capacidad de crítica constructiva del formador de formadores durante el desarrollo de las prácticas tempranas en función de las percepciones de los estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Tarapacá que vivenciaron la práctica de tutoría de aula en modalidad a distancia.

El detalle de estas dimensiones es el siguiente:

- A.** Preconcepción del ser docente: Las preconcepciones se constituyen como parte del yo, de la imagen preexistente sobre el profesorado la cual es profunda y de difícil modificación en la cual influyen factores tales como las experiencias

escolares, agentes socializadores externos y externos, la sociedad y el sistema escolar vigente.

- B. Concepción del ser docente en formación inicial: Aborda la noción que tienen los profesores en formación, específicamente, los de la carrera de Pedagogía en Educación Básica considerando las percepciones con respecto a los contenidos pedagógicos, disciplinares y didácticos que han recibido y la autopercepción de sus competencias para ejercer la enseñanza. Considerando que es misión de los formadores del profesorado incrementar el optimismo cándido de las preconcepciones del estudiante de pedagogía.
- C. Concepción del ser docente en contextos de práctica: Esta dimensión está vinculada a las estimaciones que tienen los estudiantes sobre sus propias competencias docentes y su ideal en los respecta al guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes en comparación con la interacción del profesorado experimentado que está en el ejercicio de la profesional (Profesores Colaboradores). La construcción de este nuevo conocimiento permite modificar y reconstruir la imagen de sí mismo como profesor o profesora comparándola con la del profesorado experimentado.

## Primeros resultados

Tabla 2: Dimensiones

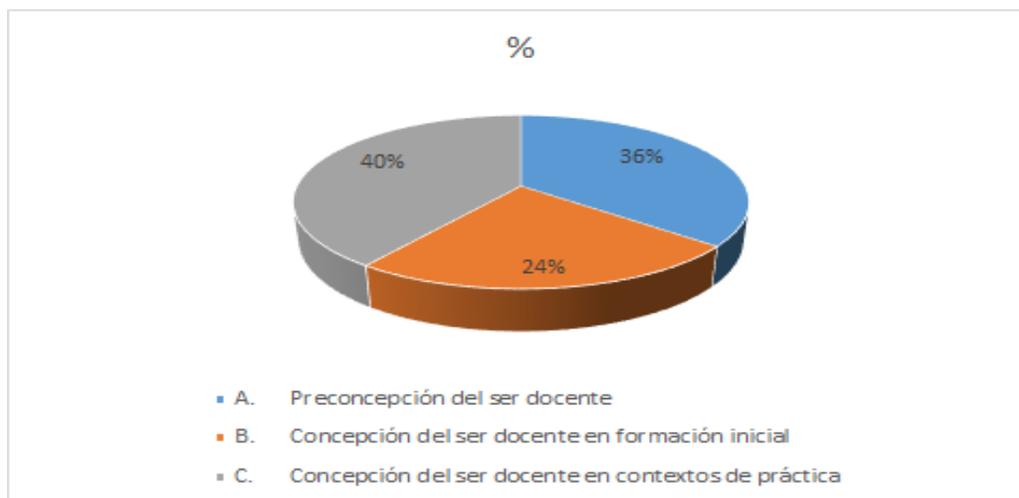
DIMENSIÓN	REFLEXIONES	TOTAL, PARCIAL	%
Preconcepción del ser docente: Las preconcepciones se constituyen como parte del yo, de la imagen preexistente sobre el profesorado la cual es profunda y de difícil modificación en la cual influyen factores tales como las experiencias escolares, agentes socializadores externos y externos, la sociedad y el sistema escolar vigente.	R3 R8 R11 R12 R14 R16 R17 R18 R19 R20 R21 R22	12	36

<p>Concepción del ser docente en formación inicial: Esta aborda la noción que tienen los profesores en formación, específicamente, los de la carrera de Pedagogía en Educación Básica considerando las percepciones con respecto a los contenidos pedagógicos, disciplinares y didácticos que han recibido y la autopercepción de sus competencias para ejercer la enseñanza. Considerando que es misión de los formadores del profesorado incrementar el optimismo cándido de las preconcepciones del estudiante de pedagogía.</p>	<p>R2 R6 R7 R9 R12 R19 R20 R22</p>	<p>8</p>	<p>24</p>
<p>Concepción del ser docente en contextos de práctica: Esta dimensión está vinculada a las estimaciones que tienen los estudiantes sobre sus propias competencias docentes y su ideal en los respecta al guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes en comparación con la interacción del profesorado experimentado que está en el ejercicio de la profesional (Profesores Colaboradores). La construcción de este nuevo conocimiento permite modificar y reconstruir la imagen de sí mismo como profesor o profesora comparándola con la del profesorado experimentado.</p>	<p>R1 R4 R5 R10 R12 R13 R15 R17 R18 R19 R20 R21 R22</p>	<p>13</p>	<p>40</p>
		<p>33</p>	<p>100%</p>

**Tabla 3:** Resumen tabla de dimensiones

DIMENSIONES	TOTAL, PARCIAL	%
Preconcepción del ser docente	12	36
Concepción del ser docente en formación inicial	8	24
Concepción del ser docente en contextos de práctica	13	40
	33	100%

**Figura 2:** Porcentaje de dimensiones



## Conclusiones preliminares

Existe similitud en la pre concepción del ser docente y la concepción del ser docente en contextos de práctica. Sin embargo, la concepción del ser docente en la formación inicial es menor, dejando en evidencia la falta de autoreconocimiento como ser docente frente al escenario laboral y en el desarrollo formativo en las aulas universitarias.

Desde el inicio del plan formativo y consecuentemente en las primeras prácticas, es necesario incorporar acciones que tributen al desarrollo del sentido de responsabilidad profesional y compromiso con la profesión para profundizar en los conocimientos del ser docente.

La preparación de los procesos de práctica temprana debe responder a los diferentes escenarios y modalidades en las cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje dentro de la institución escolar. En ese sentido, el seguimiento de los profesores tutores de práctica, así como la comunicación directa y permanente con los profesores colaboradores y UTP de los establecimientos ayuda significativamente en la orientación y contención emocional de los profesores practicantes.

La reflexión sobre las experiencias de prácticas pedagógicas debe ser permanente en los formadores y practicantes. Es un valioso insumo para el fortalecimiento de los procesos formativos y el impulso a innovaciones y propuestas de mejora. Desde ese escenario debe entenderse que la práctica reflexiva es una estrategia relevante para la retroalimentación de los procesos formativos y de alta valoración para el desempeño de los estudiantes en prácticas tempranas en el contexto de docencia a distancia y presencial.

Por otro lado, se concluye que los recursos pedagógicos y herramientas tics, las diferencias socioeconómicas culturales, el apoyo de la familia y la comunicación entre colegio y familia; son factores fundamentales para la reflexión pedagógica de los estudiantes practicantes y sus formadores. Comprender desde su propia experiencia como observador participante el escenario real, en el cual se insertan los estudiantes y hacia el cual deben estar preparados durante los procesos formativos.

Finalmente, es relevante destacar que el acompañamiento permanente de los formadores de la línea disciplinar y pedagógica fue fundamental para fortalecer los procesos de las prácticas tempranas, para fortalecer competencias en las prácticas profesionales. Con este hallazgo se hace imperante la articulación entre la formación disciplinar y la puesta en práctica en los profesores en formación.

## Referencias

- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 27-44. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052013000100002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052013000100002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052013000100002).
- Bretones, A. (2003). Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula. *Revista Educar*, 32, 25-54.
- Cantillo, B. y Calabria, M. (2018). *Acompañamiento Pedagógico: Estrategia para la Práctica Reflexiva en los Docentes de Tercer Grado de Básica Primaria*. [Tesis de Magister, Universidad de la Costa]. <https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/03/Investigacio%CC%81n-sobre-acompan%CC%83amiento-pedagogico.pdf>
- Cárcamo R. & Castro P. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Revista Formación Universitaria*, 8, 13-24.
- Carmona Rodríguez, M. A. (2004). Transdisciplinariedad: Una propuesta para la Educación Superior en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 25(73), 59-70.
- De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ministerio de Educación y Ciencias.
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas*, Universidad del Norte, 34, 1-21
- Duarez, M. (2017). La investigación-acción y la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de madre de dios. *Ceprosimad*, 5(2), 77-89.
- Duarte, Y. y García, L (2010) *El trabajo colectivo mediacional de los docentes tutores de la práctica profesional IV*. 51-66. Encuesta de caracterización socioeconómica nacional (2017). [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32924/1/articulo4.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32924/1/articulo4.pdf)
- Flehsig, K. y E. Schiefelbein (2006). *20 modelos didácticos para América Latina*. Washington: Organización de Estados Americanos (OEA).
- Guevara, M. (2017). La investigación - acción y la mejora de la práctica pedagógica en docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región de Madre de Dios. *Revista Ceprosimad*, 5, 77-89.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga?. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 14(2), 1-9.

- Instituto Nacional de Estadística (2017). Informe anual.
- Kemmis, S. (1989) Investigación en la acción, HUSEN, T.,POSTLEHWAITE, T.N. Enciclopedia Internacional de la *Educación*, 6, 3330-3337.
- Latorre, A. (2003) *La Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., & Fals, O. (1946). *La investigación acción participativa. La investigación-acción y los problemas de las minorías*.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sotomayor-Echenique, C., Coloma-Tirapegui, C. J., Parodi-Sweis, G., Ibáñez Orellana, R., Cavada-Hrepich, P. y Gysling-Caselli, J. (2013). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5, 375-392.
- UTA (2011). *Modelo Educativo de la Universidad de Tarapacá*. [http://www.uta.cl/UTAALDIA/acreditacion/modelo\\_educativo.pdf](http://www.uta.cl/UTAALDIA/acreditacion/modelo_educativo.pdf)
- Uzunboylu, H. & Karagozlu, D. (2017). The Emerging Trend of the Flipped Classroom: A Content Analysis of Published Articles between 2010 and 2015. *Revista de Educación Distancia*, 54(4), 30-06. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/4>

## BIBLIOGRAFÍA DE AUTORES

<sup>1</sup>**Inelia Villalobos-Iturriaga**. Académica del departamento de Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de Tarapacá. Profesora de Educación General Básica c/m en Trastornos del Aprendizaje. Licenciada en Educación, Magíster en Educación c/m en Currículo, Máster en Docencia y Gestión Universitaria. Doctoranda en Educación.

 <https://orcid.org/0000-0003-1340-2239>

Email: [ivillalobosi@academicos.uta.cl](mailto:ivillalobosi@academicos.uta.cl)

<sup>2</sup>**Katherine Acosta-García**. Académica del área de las ciencias naturales y didáctica de las ciencias-Universidad de Tarapacá. Lic. en Biología, Mg. en Docencia de las ciencias naturales y didáctica de la educación superior. Candidata a Dra. En ciencias de la educación y del comportamiento/investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias.

 <https://orcid.org/0000-0001-5744-6618>

Email: [kacostag@academicos.uta.cl](mailto:kacostag@academicos.uta.cl)

<sup>3</sup>**Jasna Jiménez-Sepúlveda**. Académica del área de la historia, geografía y ciencias sociales; educación y didáctica. Universidad de Tarapacá. Profesora de Historia y Geografía. Lic. en Educación, Mg. Magister en Educación Mención Gestión Pedagógica Y Curricular para Jefes De Unidad Técnico-Pedagógica Mg. En Didáctica para la Educación Superior. Candidata a Dra. en Educación Mención Gestión Educativa.

 <https://orcid.org/0000-0001-5490-3684>

Email: [jjimenezs@academicos.uta.cl](mailto:jjimenezs@academicos.uta.cl)

<sup>4</sup>**Joaquín Marambio-González**. Académico del área Matemáticas de la Carrera Pedagogía General Básica de la Universidad de Tarapacá. Licenciado en Educación. Profesor de Educación General Básica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Título de Mención en Matemáticas en Segundo Ciclo. Magister en Educación c/m en Currículum y Evaluación por la Universidad Mayor. Estudiante de Máster en Educación Emocional. ORCID:

 <https://orcid.org/0000-0001-9831-5948>

Email: [jmarambiog@academicos.uta.cl](mailto:jmarambiog@academicos.uta.cl)

**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.