

Creencias y actitudes de docentes chilenos y españoles al enseñar escritura en la pandemia: un estudio contrastivo¹

Ester Trigo Ibáñez²

ORCID: 0000-0003-3035-4398

Marcela Jarpa Azagra³

ORCID: 0000-0003-4171-3085

Rocío Maraver Landero²

ORCID: 0000-0002-5250-1275

Resumen

Las investigaciones nacionales e internacionales han permitido conocer qué y cómo los estudiantes y profesores enfrentan la enseñanza de la escritura. No obstante, la pandemia de la COVID-19 ha generado nuevas necesidades de investigación educativa, como la enseñanza de la escritura en modalidad remota. Así, esta investigación persigue comparar las experiencias y prácticas pedagógicas que un grupo de docentes chilenos y españoles tuvieron durante la enseñanza remota en la pandemia. Se trata de una investigación cualitativa que se afronta desde una perspectiva etnográfica digital y se circunscribe al paradigma sociocrítico. Se ha contado con la participación voluntaria de 20 docentes chilenos y 20 docentes españoles de Educación Primaria que tuvieron que afrontar la docencia en modalidad remota tras la declaración de pandemia en marzo de 2020. Para recabar la información se ha utilizado una entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos han sido procesados con el programa de análisis cualitativo NVivo 12. Las respuestas de los docentes participantes evidencian que la pandemia ha marcado un antes y un después en las prácticas pedagógicas en general, y en la enseñanza de la escritura, en particular. No obstante, los docentes chilenos ponen el foco de su preocupación en los estudiantes, mientras que los docentes españoles lo hacen en la formación permanente del profesorado para impartir docencia en modalidad online. En ambos contextos se evidencia la necesidad de formación para la enseñanza telemática de la escritura.

Palabras clave

Pandemia COVID-19 – TIC – Escritura – Educación – Formación del profesorado.

1- Disponibilidad de datos: todo el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio se publicó en el artículo.

2- Universidad de Cádiz, Cádiz, España. Contactos: ester.trigo@uca.es; rocioml1997@gmail.com

3- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. Contacto: marcela.jarpa@pucv.cl



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248257816esp>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

*Chilean and Spanish teachers' beliefs and disposition when teaching writing in the pandemic: a contrastive study**

Abstract

National and international researches have shown how students and teachers face the teaching of writing. Nevertheless, the pandemic has created new needs of pedagogical research on topics like the teaching of writing in distance learning processes. The research aims to compare pedagogical experiences and practices a group of Chilean and Spanish teachers had during distance learning in the COVID-19 pandemic times. This is a qualitative study that approaches from a digital ethnographic perspective, and it is circumscribed by the socio-critical paradigm. 20 Chilean and 20 Spanish primary school teachers volunteered to participate. They all confronted distance learning after the pandemic started in March 2020. A semi structured interview was conducted to gather data. The obtained information has been processed with the qualitative data analysis software NVivo 12. The answers of the teachers indicate a general change in the pedagogical practices after the pandemic, particularly in the teaching of writing. However, on the one hand, Chilean teachers are especially concerned about the students, on the other hand Spanish teachers are about training. The need of further training in distance teaching of writing can be detected in both contexts.

Keywords

Covid 19 Pandemic – ICT – Writing – Education – Teacher training.

Introducción

En el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura es frecuente encontrar estudios centrados en analizar las creencias, el conocimiento disciplinar y las actuaciones docentes como claves para detectar fortalezas y debilidades y, en consecuencia, diseñar planes de actuación para mejorar los procesos didácticos (GONZÁLEZ RIAÑO; BUISÁN SERRADELL; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, 2009; GOICOECHEA GAONA, 2017; RIESTRA, 2017; TAPIA, 2017; ROMERO OLIVA; TRIGO IBÁÑEZ, 2018; TRIGO IBÁÑEZ; SANTOS DÍAZ; JIMÉNEZ LÓPEZ, 2021).

Sin embargo, parece que, desde las políticas educativas, estas investigaciones no están haciendo eco pues, como señalan Rodríguez Hernández y González López (2020), los informes internacionales suelen llegar al profesorado más como un requerimiento profesional que como una oportunidad de mejora. De hecho, en la formación docente y práctica de aula parecen descansar las claves del éxito educativo (ROMERO OLIVA; TRIGO IBÁÑEZ, 2015), lo que se ha traducido en la realización de estudios más aplicados desde

la Educación Infantil (FONS-ESTEVE; BUISÁN SERRADELL, 2012; RODRÍGUEZ MARTÍN, 2017) hasta la universitaria (MOLINA; COLOMBO, 2021) que dan cuenta de esta situación. Así, destacan los trabajos en enseñanza de la gramática (FONTICH; CAMPS, 2015), alfabetización digital (DOMINGO COSCOLLOLA; MARQUÈS GRAELLS, 2013), literacidad crítica (CASSANY, 2014), andamiaje docente para a la construcción textual (RODRÍGUEZ MARTÍN; CLEMENTE LINEUSA, 2013) y el proceso de corrección y retroalimentación en la escritura (FERNÁNDEZ; LUCERO; MONTANERO, 2016; JARPA AZAGRA *et al.*, 2019).

No obstante, nuevas necesidades y desafíos han surgido como efecto de la pandemia por la COVID-19, declarada en marzo de 2020, abriendo desconocidos e innovadores ámbitos de investigación educativa. La enseñanza de la escritura no ha estado ajena a este fenómeno, y la modalidad remota ha desafiado las competencias de los docentes y los sistemas educativos a nivel mundial (GUEVARA ARAIZA, 2020).

A pesar de que han proliferado las investigaciones que evalúan los efectos de la pandemia en la educación desde la gestión emocional (GARCÍA ARIAS, 2021), la implicación familiar (FERNÁNDEZ-RUIZ, 2021; OTERO-MAYER; GUTIÉRREZ-DE-ROZAS; GONZÁLEZ BENITO, 2021), el afianzamiento de la brecha digital (GONZÁLEZ-MARTÍN *et al.*, 2021) o los modelos de transición de la docencia presencial a la virtual (GARCÍA-PLANAS; TABERNA TORRES, 2020), si nos situamos en el plano de la enseñanza de la escritura en modalidad remota, observamos que se trata de un terreno aún por explorar. No en vano las necesidades de indagar sobre ello se han disparado a raíz de la pandemia, ya que, como manifiesta Bombini (2021, p. 64), “pareciera que se acelera o más bien se impone de manera inexorable el proceso de entrada de las tecnologías de la información y la comunicación al terreno de la escuela”.

Ante la declaración de pandemia, se recurrió a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para continuar con las labores docentes a través de la teledocencia (GARCÍA-PLANAS; TABERNA TORRES, 2020). Sin embargo, como consecuencia, las desigualdades y la brecha ya existentes se han acentuado (GONZÁLEZ-MARTÍN *et al.*, 2021). De hecho, como indican Navarro Macera *et al.* (2021, p. 7), “la pandemia multiplicó esas formas diversas de ser y de hacer en aula y confirmó la desigualdad social y las dificultades para ejercer el derecho a la educación”, afectando, principalmente, a estudiantes y docentes en contextos más vulnerables, como pudieron ser los que tuvieron escasa conectividad o falta de apoyo familiar.

En consonancia con lo anterior, desde el plano de la enseñanza de la escritura, Vega-Córdova *et al.* (2020) describen la situación generada como:

[...] un cambio paradigmático; pasó de desarrollarse en el salón de clases a ejercerse [...] usando herramientas virtuales. Los maestros de Lengua y Literatura se situaron en la encrucijada de aprender con prontitud el uso y manejo de plataformas, para repotenciar la educación convencional y, así, fortalecer el pensamiento crítico, prácticas de lectura, destrezas orales y habilidades gramaticales (ortografía y redacción) de los estudiantes, en esta modalidad no presencial. (VEGA-CÓRDOVA *et al.*, 2020, p. 202).

Igualmente, se ha desarrollado una línea de trabajos que tratan de solventar los escollos encontrados. Así, Navarro Macera *et al.* (2021) analizan las reflexiones recogidas en un seminario web, en el cual abordaron tanto la visión desde la investigación científica

como la experiencia de aula en Educación Primaria y Secundaria en distintos países y concluyen que la pandemia propició que las lecturas y las escrituras de la escuela pasaran a transcurrir en casa, colándose, en estas tareas, a familias en las aulas virtuales. Esto hizo que se estrecharan las relaciones entre familias y docentes, que ahora tenían la obligación de apoyarse, naciendo así una nueva labor del docente: explicar a las familias cómo debían acompañar a los estudiantes en los procesos de lectura y escritura y evitar tareas y actividades que no pudieran gestionarse desde casa.

Surge así una nueva reflexión: la lectura y la escritura, en momentos de emergencia social o sanitaria, deben ser pensadas como instrumentos para desarrollar propósitos personales y transformar realidades, trabajando desde temas contingentes y cercanos a los estudiantes, propiciando un espacio de innovación que les permita romper con la rutina escolar e incrementar el interés de dichos estudiantes por estas actividades (VEGA-CÓRDOVA *et al.*, 2020; NAVARRO MACERA *et al.*, 2021).

No obstante, es necesario entender que no es posible recuperar en el aula virtual todo lo que se hacía en el aula presencial, ya que esta idea nos colocaría en una posición simplificadora de las TIC (BOMBINI, 2021). Por ello, la teledocencia no debe consistir únicamente en digitalizar los elementos del aula para trasladarlos a lo virtual, sino que la experiencia de enseñanza y aprendizaje debe reformularse por completo y poner en el centro de la formación online la interacción entre pares, la integración de las familias en las tareas, una vinculación creativa entre docentes y aprendices y la instalación de desafíos cognitivos que movilicen el aprendizaje de los estudiantes (TRUJILLO, 2014; GARCÍA-PLANAS; TABERNA TORRES, 2020).

De acuerdo con lo anterior, consideramos que la universidad tiene el compromiso de acercarse a la sociedad desde el rigor investigativo para conseguir el avance conjunto. Así, afrontamos la situación de pandemia desde una visión constructiva, tomándola como una oportunidad para la reflexión e innovación pedagógica.

En consecuencia, el objetivo principal de este estudio es comparar las experiencias y prácticas pedagógicas que un grupo de docentes chilenos y españoles tuvieron durante la enseñanza remota en tiempos de pandemia de la COVID-19. De este objetivo general se desprenden tres específicos:

- Identificar los focos de interés que movilizaron a los docentes chilenos y españoles durante la enseñanza en modalidad remota;
- Describir los principales cambios metodológicos que debieron implementar docentes chilenos y españoles para propiciar espacios de aprendizaje de la escritura en modalidad remota;
- Identificar las principales dificultades y necesidades que han enfrentado los docentes chilenos y españoles para enseñar escritura en modalidad remota.

Metodología

Esta investigación surge de un proyecto mayor denominado “Caracterización de las competencias disciplinares y didácticas de profesores de primaria para la enseñanza de la escritura: la etapa de revisión y retroalimentación”, de la Pontificia Universidad Católica

de Valparaíso (PUCV). Se ha desarrollado durante el curso 2020-2021, lo que ha permitido conversar con los participantes sobre cómo, desde la declaración de pandemia en marzo de 2020, se ha visto modificado su *modus docendi*, especialmente al enseñar a escribir.

Esta etapa del estudio es de carácter cualitativo (GUBA; LINCOLN, 2012) y ha sido abordada desde una perspectiva etnográfica digital (PINK *et al.*, 2019), estableciendo un diseño de dos fases. La primera fase recoge el diseño y validación de la entrevista por juicio de expertos desde una perspectiva psicométrica (MCMILLAN; SCHUMACHER, 2005; BERNAL-GARCÍA *et al.*, 2020) y la segunda consiste en la aplicación y análisis de las entrevistas semiestructuradas (KVALE, 2011).

Participantes

Han participado 40 docentes que desempeñan su labor en centros de Educación Primaria: 20 chilenos de la región de Valparaíso y 20 españoles de Andalucía. Se ha seleccionado a docentes que estuvieran en activo durante el curso 2019-2020 y se vieran obligados a desarrollar la docencia de manera telemática al declararse la pandemia. Bajo la pretensión de tazar una imagen global, se han recogido las voces de docentes de diversos perfiles atendiendo a sus edades, años de experiencia profesional, formación académica y tipo de centro –Tabla 1–.

Tabla 1 – Perfil de los docentes participantes en esta investigación

Informante	Edad	Experiencia	Formación académica	Tipo de centro
ESP_1	60	38	Maestra y psicopedagoga	P
ESP_2	52	23	Diplomatura profesorado EGB	C
ESP_3	42	18	Maestra: Lengua Extranjera (inglés)	P
ESP_4	52	18	Diplomatura Magisterio	P
ESP_5	53	28	Licenciatura Pedagogía. Diplomatura Magisterio	P
ESP_6	38	14	Diplomatura Magisterio	P
ESP_7	41	16	Diplomatura Magisterio y Psicopedagogía	P
ESP_8	49	27	Diplomatura Magisterio	C
ESP_9	43	17	Grado en Educación Primaria: mención lengua extranjera inglés	P
ESP_10	37	13	Diplomatura Magisterio	C
ESP_11	64	35	Profesora CC.SS. y maestra Educación Infantil	C
ESP_12	54	31	Diplomatura Magisterio	P
ESP_13	54	19	Diplomatura Magisterio	P
ESP_14	57	35	Diplomatura EGB	P
ESP_15	27	2	Grado en Educación Primaria	P
ESP_16	65	43	Diplomatura en Lengua y Literatura española y francesa	P
ESP_17	60	25	Licenciatura Historia. Maestra de Primaria	P

ESP_18	55	33	Diplomatura EGB	P
ESP_19	47	5,5	Diplomatura Magisterio	P
ESP_20	59	30	Diplomatura Magisterio Lengua e Inglés	P
CHI_1	31	3	Profesora Educación Básica: mención CC.NN.	C
CHI_2	46	23	Universitario completo y postgrado Magíster	C
CHI_3	45	5	Profesora EB: mención primer ciclo y mención historia y geografía	Pr
CHI_4	32	11	Profesora de Lenguaje y Literatura. Magíster en comprensión y producción de textos	C
CHI_5	38	8	Profesor EB	P
CHI_6	38	9	Profesora EGB	P
CHI_7	43	16	Profesor EGB	P
CHI_8	40	16	Universitaria completa	P
CHI_9	41	22	Grado académico de magíster	C
CHI_10	48	10	Universitaria completa	P
CHI_11	32	8	Profesora EGB	P
CHI_12	42	16	Profesora EGB	P
CHI_13	45	14	Profesora EB	P
CHI_14	43	12	Profesor EB	P
CHI_15	34	6	Magíster en Educación	Pr
CHI_16	35	8	Profesora EGB	P
CHI_17	27	4	Profesora EB: mención CC.NN.	Pr
CHI_18	53	23	Universitarios	P
CHI_19	25	2,5	Licenciatura Educación. Profesora EB	C
CHI_20	28	2,5	Profesora EB	C

Fuente: Elaborada a partir de los datos de la investigación.

P: Público; Pr: Privado; C: Concertado.

Instrumento

Para recabar la información se diseñó una entrevista semiestructurada basada en estudios precedentes sobre alfabetización, prácticas docentes y creencias del profesorado (GONZÁLEZ RIAÑO; BUISÁN SERRADELL; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, 2009; FONS-ESTEVE; BUISÁN SERRADELL, 2012; RODRÍGUEZ-MARTÍN; CLEMENTE LINEUSA, 2013; FONTICH; CAMPS, 2015; RODRÍGUEZ-MARTÍN, 2017). Dado que, en el momento de elaboración del instrumento, no se contaba con estudios enfocados en el impacto de la pandemia en la docencia, las preguntas referidas a este aspecto fueron de creación propia. El proceso de construcción y validación de la entrevista aparece recogido en Maraver Landero, Jarpa Azagra y Trigo Ibáñez (2022).

Esta entrevista fue validada por contenido a través de un comité de expertos en Didáctica de la Lengua y la Literatura de las siguientes instituciones españolas y chilenas: Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Cádiz, Universidad de Málaga, Universidad de Granada, Universidad de Valladolid, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Andrés Bello. Los expertos consideraron que el instrumento poseía coherencia interna, las preguntas estaban claramente formuladas y las dimensiones trazadas eran pertinentes, según los objetivos declarados (CERVONE; PERVIN, 2008), aspectos que permitieron alcanzar un índice de Kappa de 0,836.

Una vez que la entrevista se validó por contenido, se realizó una prueba piloto en contexto y se comprobó que se trataba de un instrumento manejable, pues la duración no excedía los 60 minutos y no planteaba problemas de comprensión, aunque al tratarse de una investigación cualitativa, en ocasiones el propio contexto propiciaba una necesaria adaptación o reagrupación de las preguntas según el curso de la entrevista. Así, cumplía con los criterios de fiabilidad y validez propuestos por Kvale (2011).

La entrevista constaba de 58 preguntas divididas en ocho dimensiones: presentación; conocimiento y creencias disciplinares; biografía escritora y creencias; planificación docente de la escritura; estrategias didácticas y organización del aula; procesos de escritura; retroalimentación y evaluación de la escritura; y escribir en pandemia.

En este trabajo abordaremos únicamente el análisis de la última dimensión, escribir en pandemia. Las preguntas sobre las que se centrará nuestro análisis serán cinco:

- ¿Cómo ha afectado la pandemia en su forma de enseñar, en general, y en el trabajo de la escritura, en particular?;
- ¿Cuenta con la formación tecnológica suficiente para enfrentar la teledocencia?;
- ¿Qué recursos ha descubierto en esta situación de pandemia para retroalimentar el trabajo de sus estudiantes?;
- ¿Qué dificultades ha encontrado o está encontrando para trabajar la escritura por medios telemáticos?;
- ¿Qué colaboración solicitaría a las universidades e instituciones públicas de cara a la formación inicial y permanente del profesorado para afrontar estas situaciones?

Procedimiento

La participación en esta investigación fue voluntaria. Se contactó con los profesores por el correo electrónico de los colegios de Educación Primaria de las regiones donde se ha realizado el estudio, explicando los propósitos de la investigación y solicitando su colaboración. Una vez mostrado su interés, se realizó una selección para garantizar que se recogían las voces de docentes con distintos perfiles. Los participantes firmaron un consentimiento informado según lo establecido en el Comité de Bioética de la PUCV, responsable del proyecto.

Las entrevistas se realizaron telemáticamente debido a la pandemia, siguiendo las indicaciones de Pink *et al.* (2019) a través de Google Meet. Posteriormente, se transcribieron y se establecieron categorías de análisis. En la dimensión “escribir en pandemia” se delimitaron cinco: dificultades en la docencia; dificultades de escritura;

recursos utilizados; formación tecnológica y necesidades surgidas. Esto sirvió como punto de partida para el procesamiento de los datos con NVivo 12, cuestión que ha permitido generar nubes de palabras teniendo en cuenta criterios de frecuencia y establecimiento de correlaciones entre los nodos de información. De esta forma, el proceso de investigación sigue las directrices de Cambra Giné (2003) al establecerse tres fases –Figura 1–.

Figura 1 – Fases de la investigación



Fuente: Elaborada a partir de Cambra Giné (2003).

Resultados

Los resultados se organizan según los objetivos específicos planteados. El primero describe los focos de interés que determinaron el actuar docente durante la enseñanza remota. Es así como las respuestas de los docentes participantes evidencian que la pandemia ha marcado un antes y un después en las prácticas pedagógicas en general, y en la enseñanza de la escritura en particular. Si nos detenemos a observar la visión particular de los participantes por país, una primera aproximación a los datos desglosados se muestra en las nubes de palabras reflejadas en la Figura 2. En ellas se recoge una perspectiva global de dónde ha estado el foco de interés y preocupación de los participantes.

Figura 2 – Visión global de los focos de interés de los docentes españoles y chilenos



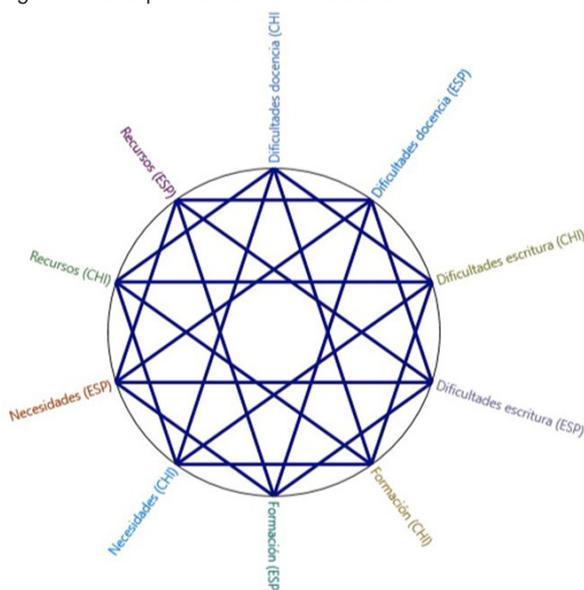
Fuente: Elaborada a partir de los datos de la investigación.

Para los docentes españoles la preocupación más recurrente es la falta de formación, seguida por sus alumnos, las aplicaciones digitales y la escasez de recursos para trabajar la escritura. En un plano posterior, los docentes prestan atención a las familias, a las metodologías utilizadas en el aula y, por último, a la visión del centro educativo.

Sin embargo, el profesorado chileno pone el foco en los estudiantes y en el desarrollo de los procesos de escritura durante las clases. Además, muestran preocupación por las formas de acompañar en el proceso de realización de actividades, de ofrecer retroalimentación por plataformas digitales y, por último, nombran a las familias, a los apoderados y al personal de los centros educativos como actores claves.

Para desarrollar los objetivos específicos 2 y 3 se realizó un análisis de conglomerados por similitud de codificación –Figura 3–. Para ello, se tomó como referencia el coeficiente de Jaccard, con valor máximo de 1, respecto a los diferentes códigos elaborados. El análisis de los resultados evidencia una fuerte relación entre los códigos al alcanzar valores de 1 en todos los casos, lo que permite vincular estas categorías a los objetivos planteados.

Figura 3 – Análisis de conglomerados por similitud de codificación



Fuente: Elaborada a partir de los datos de la investigación.

Este análisis permitió levantar cinco categorías, dos de las cuales abordan el objetivo 2, relacionadas con los recursos implementados y la formación tecnológica de los docentes durante la enseñanza de la escritura en modalidad remota. Igualmente, para el objetivo específico 3, fue posible identificar tres categorías: las dificultades para realizar la docencia en general; la enseñanza de la escritura en particular; y las necesidades que tuvieron los docentes.

Categoría 1: recursos utilizados

En el lado de Chile –Tabla 2–, observamos que los recursos utilizados han sido, esencialmente, WhatsApp, Classroom, Google Forms, Wordwall, Kahoot y Liveworksheet.

Tabla 2 – Recursos más utilizados por los docentes chilenos

Recurso	N.º docentes	Uso
WhatsApp	5/20	Retroalimentar tareas (RT)
Classroom	4/20	RT
Google Forms	4/20	Formularios
Kahoot	3/20	Cuestionario de preguntas en forma de juego
Liveworksheet	3/20	Fichas interactivas
Wordwall	3/20	Jugar
Videos con explicaciones	3/20	RT
Zoom	3/20	Clases y RT en grupos reducidos
Padlet	2/20	Realizar feedback inmediato
Correo electrónico	1/20	Intercambio de información y RT
Google Meet	1/20	Clases virtuales
Twinkl	1/20	Repositorio de recursos didácticos
Documentos de Google	1/20	RT
Word	1/20	RT
Llamada de teléfono	1/20	RT
Genial.ly	1/20	Presentaciones, juegos interactivos
PowerPoint	1/20	Presentaciones
Boom Cards	1/20	Actividades autocalificables
Nearpod	1/20	Creación de contenido interactivo
Lirmi	1/20	Los estudiantes pueden cargar sus actividades y recibir RT o a través de videos
Quizziz	1/20	Cuestionario de preguntas en forma de juego

Fuente: Elaborada a partir de los datos de la investigación.

En el lado español –Tabla 3–, el uso de recursos tecnológicos ha sido más esporádico. La aplicación más utilizada ha sido Google Classroom, el correo electrónico y Liveworksheet.

Tabla 3 – Recursos más utilizados por los docentes españoles

Recurso	N.º docentes	Uso
Google Classroom	7/20	RT
Gmail	2/20	Intercambio de información y RT
Liveworksheet	2/20	Fichas interactivas
Google Docs	1/20	Integrar comentarios en varios colores, escribir de forma colaborativa
ClassDojo	1/20	RT por mensajes de voz
Blog de aula	1/20	Compartir recursos
Canal de YouTube	1/20	Creación de vídeos didácticos
Actividades autocorregibles	1/20	Realización de actividades autocalificables
Canvas	1/20	Creación de recursos didácticos, presentaciones
Genial.ly	1/20	Presentaciones, juegos interactivos
Vocaroo	1/20	RT
Documentos compartidos	1/20	Compartir documentos
Site	1/20	Herramienta de almacenamiento
Flipgrid	1/20	Subir vídeo y crear debate sobre el tema propuesto
Odilo	1/20	Biblioteca digital
JeopardyLabs	1/20	Creación de juegos en línea
Baamboozle	1/20	Cuestionario de preguntas en forma de juego
Kahoot	1/20	Cuestionario de preguntas en forma de juego
Mentimeter	1/20	Hacer partícipe de las clases virtuales al alumnado mediante preguntas
Scribd	1/20	Compartir documentos

Fuente: Elaborada a partir de los datos de la investigación.

Se evidencia que la mayoría de los docentes que utilizan recursos electrónicos lo hace para retroalimentar tareas o para que los estudiantes le hagan llegar las tareas requeridas. Apenas hay presencia de clases online o de herramientas que propicien la interacción entre docentes y estudiantes. Estos resultados parecen reflejar un intento de mantener, mediante el uso de la tecnología, la metodología llevada a cabo en el aula presencial.

Categoría 2: formación tecnológica

La formación del profesorado en teledocencia era deficiente, lo que ha motivado un proceso de autoaprendizaje. Casi todos los enseñantes afirman que no tenía formación para la enseñanza virtual al comienzo de la pandemia y que ha tenido que realizar cursos a la vez que implementaban lo aprendido. La Tabla 4 muestra los resultados de esta categoría por país.

Tabla 4 – Formación tecnológica

Nivel de formación tecnológica	Docentes chilenos	Docentes españoles
Formación Especializada	5	8
Autoformación	5	4
Formación Básica	4	4
Sin Formación	6	4

Fuente: Elaborada a partir de los datos de la investigación.

En el caso de los docentes chilenos, tan solo cinco afirman que cuentan con la formación necesaria para ejercer la teledocencia. Otros cinco indican que, aunque al comienzo de este periodo no estaban preparados, se han ido formando y aprendiendo con la propia práctica y con la ayuda de su equipo de trabajo. Por su parte, cuatro de los docentes afirman que solo tienen formación básica en recursos tecnológicos, pero que es escasa para poner en práctica la docencia virtual. El restante niega tener la formación necesaria para poder llevar a cabo este proceso. Estos resultados se sintetizan en algunas de las opiniones vertidas por ellos:

Sí, bueno, yo no soy muy tecnológica. De hecho, fue algo que me costó bastante, que aún me cuesta. Yo no salgo del PPT. Hay otras colegas que son más expertas y ellas han sido como las monitoras de nosotros, o que nos cuesta un poquito más el tema de las TIC. (CHI_3).

Ay, yo amo YouTube, YouTube ha sido mi..., los tutoriales de YouTube han sido no sé... Una pantalla aquí, otra al lado y yo pum, paro y lo hago yo, porque yo aprendo haciendo. (CHI_2).

Respecto a los docentes españoles, ocho de los veinte afirman tener la formación necesaria para impartir clases virtuales. Cuatro de ellos señalan que al comienzo de la pandemia tuvieron dificultades, pero han sabido adaptarse y se sienten preparados para ello. Otros cuatro afirman tener formación básica, pero sienten que es mejorable y que deben profundizar en aspectos como recursos para la educación a distancia. El resto concluye que no tiene formación para ejercer la teledocencia.

Bueno, eso fue... una pesadilla, eso fue una pesadilla. Primero, por cómo vino, que vino casi en medio del segundo trimestre o casi al final del segundo trimestre, una cosa para la que no estábamos preparados ninguno, que era irnos para casa... Porque aquí nadie nos dijo el 14 de marzo tenéis que ir a casa, eh. Nadie nos había preparado para eso. Entonces, fue muy muy complicado. Y aún siento que debo formarme pues no he llegado a saber cómo trabajar la escritura desde la distancia. (ESP_13).

Al inicio me vi muy sobrepasada. Se me hizo un mundo volcar la docencia al sistema online, pero poco a poco me he ido adaptando, investigando nuevos recursos y he descubierto nuevas formas

de enseñar a escribir, de retroalimentar, de ayudar a los estudiantes a construir un texto... así que ahora considero que estoy preparada para lo que venga. (ESP_17).

En cuanto al objetivo específico 3, este es abordado en las categorías 3, 4 y 5, identificando dos ámbitos temáticos. Por una parte, las dificultades referidas a docencia en general y a escritura en particular y, por otra, las necesidades que surgieron durante la enseñanza online.

Categoría 3: dificultades docencia

Una de las mayores dificultades ha sido la brecha digital y el sinfín de problemas técnicos para acceder a las aulas virtuales; a la escasez de recursos tecnológicos en las familias se suma la insuficiente formación para el manejo de dichos medios –Tabla 5–.

Tabla 5 – Dificultades en la docencia

Docentes chilenos	Docentes españoles
Problemas técnicos y de acceso a internet. Escasez de recursos tecnológicos en las familias. Falta de coordinación entre familias y profesores para la teledocencia. Brecha educativa y escaso compromiso de las familias. Simplificación de contenidos. Cambios metodológicos. Incorporar estrategias socioemocionales. Aumento de las horas laborales. Aumento de violencia en menores.	Incremento de uso de tecnologías. Problemas para corregir y retroalimentar. Dificultades de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Cambios metodológicos. Simplificación de contenidos. Baja exigencia. Falta de motivación de estudiantes. Dificultades de alimentación de estudiantes inmigrantes.

Fuente: Elaborada a partir de los datos de la investigación.

Es así como la coordinación entre familias y docentes para ejercer la teledocencia ha sido muy complicada:

[...] el tema de la coordinación es más difícil. Había niños que, a lo mejor, te ponías a explicar algo y “yo tengo problemas”, “yo no entro”, “tengo el móvil que no lo tengo operativo” [...] Ayudarles a mejorar sus escritos era muy difícil en esas condiciones. (ESP_2).

En Chile, especialmente el acceso a internet ha supuesto un impedimento para el seguimiento de las clases online. Todos los participantes hacen referencia a esta realidad:

El año pasado fue...desastroso porque el sector donde viven mis estudiantes es un sector de tomas, donde la señal del internet, si llega, llega a ratos, y los que tienen acceso a internet son muy pocos. (CHI_6).

Asimismo, se ha puesto de relieve la brecha educativa y las diferencias entre familias, según el contexto y la situación de cada una. Las familias más estructuradas y con situaciones socioeconómicas más cómodas han logrado apoyar la educación de

sus hijos, mientras que las familias con menos recursos han encontrado dificultades. La mayoría de los profesores señala que la familia es la encargada de que los estudiantes estén comprometidos con la escuela de manera virtual. Así, nos encontramos con familias comprometidas y otras que no lo están:

En ese tipo de alumnos, donde los papás sí se prestaron... ni siquiera tenían que estar ellos en el tiempo, solo tener el celular en esa hora, se lograron grandes cosas. Por ejemplo: un niño que no sabía cuánto era 4+4 a principio de año y ahora, a fin de año yo le pregunté 23x4 y el niño me lo respondió así sin calcularlo. Entonces, yo el año pasado lloré cuando hizo eso porque un niño que no sabía nada a que logró cosas... (CHI_5).

A estas circunstancias, los docentes añaden que han tenido que cambiar su metodología y que han priorizado y simplificado los contenidos, dando ventaja a la educación emocional y, en numerosas ocasiones, dejando a un lado la composición escrita. En esta línea, el aprendizaje de los estudiantes ha sido muy inferior al que se produce en la enseñanza presencial:

Yo creo que del 100 % de los aprendizajes que se podrían haber generado, eh... 10 %, no más. (CHI_3).

En lo que se refiere a la profesión docente, la pandemia también ha marcado los horarios de trabajo. En este periodo de teledocencia, se torna especialmente complicado distanciar las horas laborables de la vida personal:

Entonces, el hecho de estar en pandemia ha hecho que ya no sean 36 horas, sino muchas más, alargándose casi a 40-50 horas. (CHI_2).

Tuve un pico de ansiedad y dije hasta aquí, porque no tenía momento para separar mi vida y la del colegio. Yo me sentía muy culpable de no poder hacer mi trabajo, de no poder llegar a las familias. [...] a las diez de la noche, la última llamada que tuve de la madre delegada. Y digo "esto no puede ser. Yo no soy maestra 24 horas". Entonces, ahí fue cuando yo cambié el chip y dije: aquí hay que establecer unos canales de comunicación. (ESP_5).

Por último, los docentes chilenos mencionan casos de abusos a los menores en los hogares, mientras que en España apuntan a problemas económicos para alimentarse por parte de algunas familias, lo que provoca en los docentes una preocupación añadida al no conocer la situación que vive su alumnado durante el periodo de teledocencia:

A mí me espanta eso de la pandemia de que dejé a mis niños, porque muchas veces mis niños me contaban problemas que estaban pasando en sus familias, de cosas tan heavy que ha habido que nosotros hemos tenido que demandar y todo. Entonces pienso cómo están mis niños, cómo están mis chiquititos. (CHI_4).

Los que más te preocupaban eran los inmigrantes, que tienen trabajos ilegales normalmente, y tú no sabes si están saliendo a trabajar, tú no sabes si tienen algo que llevarse a la boca... (ESP_5).

Por todas estas razones, los docentes se inclinan hacia una enseñanza presencial y hacen referencia a la necesidad de establecer contacto físico, visual y emocional con los alumnos de pequeña edad. A su vez, manifiestan que la teledocencia impidió las retroalimentaciones orales e inmediatas, perdiendo claridad y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además del trabajo colaborativo y el desarrollo de las habilidades sociales.

Los españoles, cuando señalan las consecuencias del periodo de teledocencia, admiten que ha habido un incremento del uso de las tecnologías. Además, tuvieron que cambiar la metodología de trabajo debido a las circunstancias. Se bajó el nivel de exigencia y no se introdujeron demasiados contenidos nuevos, sino que se iba trabajando sobre lo ya adquirido.

Por otro lado, una de las dificultades fue corregir las tareas, que se complicaba con la docencia virtual. Para ello fue necesario recurrir al apoyo de las familias. Por otra parte, refieren que la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo resultó más complicada.

Es llamativo que tan solo dos de los profesores entrevistados afirmen que estas circunstancias no afectaron demasiado a la docencia, pues el resto señala haber experimentado una situación compleja y difícil de afrontar.

En lo que respecta a Chile, se señala, igualmente, el incremento del uso de las tecnologías, aunque se hace hincapié en la falta de recursos y los problemas de conectividad. En general, los docentes destacan que el proceso de enseñanza-aprendizaje se complica a través de la pantalla, debido a que la construcción de relaciones afectivas entre docentes y alumnos resulta difícil. Además, esta situación dificulta la retroalimentación de tareas, más concretamente de las ayudas cálidas:

Afecta en el lenguaje corporal que utilizo mucho en las clases presenciales, para la motivación y ayudas cálidas para que los chicos mejoren sus escritos. (CHI_6).

La falta de motivación del alumnado durante el periodo de teledocencia es otro aspecto que indican los docentes. Además, el nivel de exigencia se baja y se trabaja únicamente sobre los objetivos. Por otro lado, algunos docentes señalan el rol fundamental que toman las familias en este proceso de enseñanza-aprendizaje durante el periodo de docencia virtual. En definitiva, los docentes se han visto obligados a ejecutar un cambio de metodología.

Categoría 4: dificultades de escritura

El trabajo de la destreza escrita ha sido especialmente complejo y, por lo general, no se ha priorizado. La Tabla 6 sintetiza los principales problemas experimentados por docentes chilenos y españoles.

Tabla 6 – Dificultades de escritura

Docentes chilenos	Docentes españoles
Problemas de retroalimentación de los textos. Escasa motivación de los alumnos para escribir. Problemas para el monitoreo y acompañamiento en la escritura. Bajos periodos de concentración para escribir.	Problemas de retroalimentación digital. Falta de continuidad de los procesos. Escaso o nulo trabajo cooperativo o de interacción entre estudiantes.

Fuente: Elaborada a partir de los datos de la investigación.

Los docentes se han mantenido reacios a la escritura digital y se han inclinado por las tareas dedicadas a la expresión oral, como las grabaciones (en vídeo o audio) de las presentaciones de trabajos:

Ha sido muy compleja la enseñanza de la escritura en esta época. Primero, porque no está como objetivo priorizado y, por lo tanto, es como parte de la exigencia que debes trabajar con el objetivo priorizado, y es verdad, es parte de lo que deben saber los chiquillos. Pero generar un trabajo... sí, se ha trabajado la escritura, pero no como yo he querido, no con la intención y con el proceso que se necesita. La importancia, por lo tanto, no ha sido... No le he encontrado el gusto a lo trabajado. (CHI_6).

Yo soy muy del papel en ese aspecto, porque mientras que yo pueda manejarme con ellos con el papel... Aunque le meta cosas por ordenador o le mande actividades por ordenador o le mande cualquier ficha por ordenador, yo en estas edades tempranas, de momento... (ESP_2).

En el caso de los docentes que han trabajado las prácticas letradas, casi la totalidad ha optado por la escritura manual y el posterior intercambio de fotografías de los escritos, lo que impedía la corrección y retroalimentación en numerosas ocasiones, porque las imágenes no eran de calidad o porque los escritos de los aprendices eran ilegibles. Para llevar a cabo este intercambio de las fotografías de los textos, la plataforma más utilizada ha sido Google Classroom, seguida de Gmail y WhatsApp. Además, se han puesto en uso espacios como Liveworksheet, Padlet, Kahoot:

Usábamos Classroom, la plataforma de Classroom. Ellos subían la foto del texto, yo se la corregía y se la entregaba. (ESP_5).

Para retroalimentar las producciones de los estudiantes, se revelan, principalmente, tres vías: a través de las observaciones de Classroom; mediante la devolución de la fotografía con las correcciones del docente; y, por último, videollamadas o audios con las propuestas de mejora.

En lo referido a la revisión de los textos, el profesorado participante apunta negativamente las desventajas del trabajo de esta destreza de manera escrita, ya que se pierde la coevaluación y el trabajo colaborativo en el aula, lo que obstaculiza la revisión de los textos por parte de los compañeros.

En España, los docentes encuentran numerosos obstáculos para trabajar la escritura. En primer lugar, los problemas más repetidos están relacionados con la retroalimentación de los escritos de los alumnos por medios tecnológicos y con la falta de recursos digitales por parte de los estudiantes:

Los medios con los que cuentan las familias, el ánimo de los estudiantes, la continuidad en la entrega de las tareas... Todo ha sido complejo porque no hay interacción sincrónica, sino que deben pasar días, los alumnos deben entender los comentarios que se les hacen por escrito u oralmente desde ClassDojo... A veces los chicos se conectan desde los móviles de los padres, no tienen ordenador propio, ni tablet y eso dificulta mucho la enseñanza. (ESP_2).

En segundo lugar, los docentes señalan el gran peso de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado durante el periodo de teledocencia. En algunos casos han destacado el poco interés de estas o la escasa coordinación de los horarios para dar clases. La entrega de las tareas del alumnado tampoco se ha producido con continuidad.

Es muy complicado corregir los errores de esta manera, y por mucho que se diga, el peso ha recaído en los padres, muchos de los cuales sin herramientas para enseñarles correctamente. (ESP_17).

Por otro lado, el trabajo cooperativo y la interacción entre estudiantes ha desaparecido o se ha reducido durante este periodo. El ánimo y la motivación del alumnado ha sido otra de las trabas encontradas. A esto se une la imposibilidad de trabajar la caligrafía y la falta de hábito mecanográfico en los alumnos.

En definitiva, acompañar al alumnado en el proceso de escritura y comprobar sus progresos han sido prácticamente imposible según el testimonio de los docentes entrevistados. Además, las dificultades mencionadas se han acentuado en los primeros cursos de la etapa y con el alumnado que aún se estaba iniciando en el proceso de lectura y escritura. De hecho, dos de los docentes entrevistados afirman que la escritura no se ha podido trabajar durante esta etapa.

En cuanto a los obstáculos para trabajar la escritura en el periodo de teledocencia en Chile, varios docentes señalan que la mayor dificultad ha sido la retroalimentación de los textos escritos. Las razones más recurrentes son la complejidad de llevarlo a cabo de manera virtual o la falta de tiempo.

Como docente es muy difícil retroalimentar escritura durante la clase. Si bien se realizan actividades que envían por mail para ser revisadas, la escritura es más que un producto y merece ser enseñada incluso desde el momento que escriben la fecha de la clase. No obstante, en clases virtuales revisar por cámara esa escritura cotidiana es muy complejo. (CHI_1).

El profesorado entrevistado también destaca el problema que tienen para monitorear y acompañar la escritura mediante la teledocencia o para que el alumnado en cuestión interactúe al revisar sus textos. En cuanto a la motivación, algunos docentes afirman que los alumnos no están motivados por escribir y que, incluso, el trabajo de la escritura ha generado frustración y molestia entre los estudiantes y los apoderados:

Ese curso presenta grandes dificultades para trabajar su escritura o actividades que se relacionen con ella, esta tarea genera molestia en los estudiantes y demasiada frustración, la que se evidencia a través de las cámaras y en el sentir de los apoderados. (CHI_19).

Al problema de la motivación se han sumado otros como la dificultad del alumnado para concentrarse:

Los periodos de concentración son muy cortos y más aún en la virtualidad; o transmitir a los estudiantes la importancia de la escritura como proceso: se conforman con crear un producto final. (ESP_15).

Varios docentes también han señalado que los obstáculos han sido mayores para trabajar con alumnos de cursos inferiores, ya que no tienen todavía noción espacial ni buena caligrafía. Otros ni siquiera han llegado a desarrollar las habilidades de lectura y escritura. Los alumnos de las etapas más avanzadas, sin embargo, ya comprenden, en mayor grado, el valor de la escritura para comunicar ideas.

Por último, cabe destacar, en el caso de un docente, la importancia de la formación en los procesos de escritura, que se acentúa en momentos como este:

Lo bueno es que estaba muy bien formado en el proceso didáctico de la escritura: planificación-textualización-revisión y he aplicado ese proceso a través de la plataforma Moodle del centro. He podido corregir los textos, detectar aciertos y errores con comentarios en los escritos que me iban entregando los alumnos. (CHI_2).

Categoría 5: necesidades surgidas

Durante este periodo de teledocencia ha surgido una serie de necesidades para desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de manera eficaz. Así, la Tabla 7 recoge las demandas de los docentes españoles y chilenos.

Tabla 7 – Necesidades para afrontar la teledocencia

Docentes españoles	Docentes chilenos
Formación en TIC y teledocencia.	Formación en TIC y teledocencia.
Formación en horario laboral impartida por docentes en activo (orientación más práctica y realista).	Formación en enseñanza virtual de la escritura y retroalimentación online.
Líneas de formación común en competencia digital docente (qué, cómo y cuándo).	Formación en metodologías innovadoras.
Acercamiento de las universidades y los centros del profesorado a las escuelas.	Recursos de aprendizaje a través del juego en entornos virtuales.
Formación en lectura y escritura.	Recursos tecnológicos para los estudiantes.
Programas digitales de detección de errores.	Herramientas y formación para el trato con las familias.
Videojuegos para la escritura y lectura en voz alta.	Herramientas de apoyo socioemocional a los estudiantes.
Mayor eficiencia de las plataformas digitales.	
Más profesorado en las escuelas.	

Fuente: Elaborada a partir de los datos de la investigación.

Las respuestas del profesorado dejan entrever una inminente necesidad de formación en lo referente al uso de las TIC para afrontar la teledocencia. En ambos países se demandan recursos que ayuden a trabajar de manera más eficaz la lectura y la escritura lúdicamente y que permitan la retroalimentación online.

Sin embargo, los docentes españoles se muestran más reivindicativos respecto a sus condiciones laborales, ya que exigen una formación realista y práctica, desarrollada durante su jornada de trabajo, en los centros escolares como elemento de transformación y con una mayor implicación de las instituciones: universidades, centros de formación permanente y escuelas. Además, señalan que es necesario contar con más profesorado para atender adecuadamente al alumnado.

Por su parte, los docentes chilenos tornan su mirada hacia el plano emocional del alumnado, cuestión que supone una de las mayores preocupaciones para este colectivo. Además, demandan mayor formación en el trabajo con las familias, pues ha resultado ser un agente clave para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje en teledocencia, sobre todo en edades tempranas.

Conclusiones

A lo largo de este estudio se ha ofrecido una visión contrastiva acerca de cómo los docentes de Educación Primaria españoles y chilenos han afrontado la escritura en modalidad remota desde la situación de emergencia social y sanitaria de la COVID-19. El análisis de sus testimonios nos ha permitido constatar que, si bien se ha evidenciado una ingente necesidad de formación tanto en TIC como en metodologías de trabajo en el aula, aún parece que los docentes no han podido enfrentar un cambio en su forma de abordar la docencia. Estos resultados coinciden con la visión de Bombini (2021) al advertir que, si se plantea la teledocencia sin apoyo de las instituciones y sin una adecuada formación, se puede caer en traspasar lo que se hace en el aula de forma presencial a los medios telemáticos sin las adecuaciones y transposiciones didácticas necesarias. De hecho, a la luz de los testimonios aportados, no parece evidenciarse un progreso en la forma de acompañar el proceso de escritura (RODRÍGUEZ-MARTÍN; CLEMENTE LINEUSA, 2013) o en la retroalimentación, más centrada en las ayudas frías (FERNÁNDEZ; LUCERO; MONTANERO, 2016) que en las cálidas (JARPA AZAGRA *et al.*, 2019).

Unido a esto, nos planteábamos indagar sobre las diferencias encontradas en los dos contextos explorados. En este sentido, desde una visión general parece que la situación es muy similar en ambos países. No obstante, un análisis detenido deja ver que los docentes chilenos están más preocupados por la dimensión emocional y las consecuencias que la falta de presencialidad está ocasionando en los discentes (GARCÍA-ARIAS, 2021), mientras que las preocupaciones de los docentes españoles están en el plano más reivindicativo, pues se sienten desamparados por las administraciones y faltos de personal para aproximarse adecuadamente a la docencia telemática.

Sin embargo, en ambos contextos existe un sentimiento de agotamiento emocional y físico, pues la pandemia ha supuesto un sobre esfuerzo para el que no estaban preparados: se han difuminado los horarios laborales, no siempre ha sido posible el trabajo con los estudiantes debido a la escasez de recursos o la falta de colaboración familiar y, en

consecuencia, los aprendizajes se han visto reducidos a lo imprescindible. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Guevara Araiza (2020) en el contexto mexicano. A esto se une la sensación de no llegar a los estudiantes por falta de preparación de las familias para servir como apoyo en la docencia, cuestión que también resalta el trabajo de Otero-Mayer, Gutiérrez-de-Rozas y González Benito (2021).

En cuanto a los recursos digitales que se han utilizado para trabajar la escritura, en ambos contextos resultan escasos. La pandemia ha evidenciado la falta de uso de las TIC de forma ordinaria en las escuelas y ha obligado a los docentes a realizar un autoaprendizaje vertiginoso en cuanto al uso de artefactos digitales (TRUJILLO, 2014). No obstante, este proceso formativo no siempre se ha llevado a cabo y, en la mayoría de los casos, el uso de los recursos digitales se ha limitado al almacenamiento de información, planteamiento de fichas digitales, intercambio de correos electrónicos y, en los casos de mayor implicación, al uso de plataformas que han permitido la interacción entre docentes y estudiantes. Estos resultados no coinciden con los de Vega-Córdova *et al.* (2020, p. 201) quienes destacan Kahoot, Genial.ly y Padlet como “alternativas para que el docente innove y motive al estudiante al trabajo colaborativo, brindándole recursos al aprendiz para que este llegue a convertirse en un ‘procesador de información autónomo’”.

Precisamente, sobre la formación del profesorado en tecnologías y la frustración que produce en los docentes se pronuncian Domingo Coscollola y Marquès Graells (2013), subrayando la inseguridad y amargura que les causa la precaria y escasa formación que poseen y afirman, además, que el apoyo de las instituciones flaquea en momentos decisivos. Esta situación puede llevar a la comunidad docente a la inacción, cuestión que complica el correcto desarrollo del trabajo de la escritura, pues, como señalan Molina y Colombo (2021), “escribir para aprender” requiere que los docentes sitúen las prácticas letradas en el centro de las actividades del aula, ya que solo así adquirirán un significado pleno para el alumnado y, por tanto, podrán participar críticamente en la construcción de sus conocimientos.

Consideramos, de acuerdo con Vega-Córdova *et al.* (2020), que el docente actual debe adoptar un papel protagónico en el cambio pedagógico, aprovechando las oportunidades que se presenten, ya sea por situaciones intrínsecas o extrínsecas, de autoformación en el uso de recursos digitales y metodologías novedosas. Sin embargo, sin el apoyo de las instituciones educativas generando espacios de aprendizaje, este cambio resultará más una quimera que una realidad. Esto nos hace pensar en una línea prospectiva de esta investigación que pasaría por trabajar con las administraciones públicas transfiriendo los hallazgos encontrados, haciendo más evidentes las oportunidades de mejora y contribuyendo al desarrollo de un programa formativo coherente y sostenible para docentes y familias. Sin el esfuerzo de todos los agentes responsables difícilmente esto se podrá mejorar.

Referencias

BERNAL-GARCÍA, Martha Inés *et al.* Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. **Educación Médica**, Murcia, v. 21, n. 6, p. 349-356, nov./dez. 2020.

- BOMBINI, Gustavo. El fin de las distopías. **Textos**, Barcelona, v. 92, p. 63-68, abr. 2021.
- CAMBRA GINÉ, Margarida. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Paris: Didier, 2003.
- CASSANY, Daniel. Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet. **Lenguaje y Textos**, Valencia, v. 39, p. 39-48, maio 2014.
- CERVONE, Daniel; PERVIN, Lawrence A. **Personalidad: teoría e investigación**. México, DC: El Manual Moderno, 2008.
- DOMINGO COSCOLLOLA, María; MARQUÈS GRAELLS, Pere. Práctica docente en aulas 2.0 de centros de educación primaria y secundaria de España. **Píxel-Bit**, Sevilla, v. 42, p. 15-128, jan. 2013.
- FERNÁNDEZ, María-Jesús; LUCERO, Manuel; MONTANERO, Manuel. Rojo sobre negro ¿Cómo evalúan los maestros las redacciones de sus estudiantes? **Revista de Educación**, Madrid, n. 372, p. 63-86, abr./jun. 2016.
- FERNÁNDEZ-RUIZ, María Remedios. Nativos pandémicos: la educación virtual en educación infantil durante el confinamiento por COVID-19. **Estudios sobre Educación**, Pamplona, v. 41, p. 49-70, maio 2021.
- FONS-ESTEVE, Montserrat; BUISÁN-SERRADELL, Carmen. Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. **Cultura y Educación**, Abingdon, v. 24, n. 4, p. 401-413, 2012.
- FONTICH, Xavier; CAMPS, Anna. Gramática y escritura en la educación secundaria: un estudio de caso sobre los conceptos de los profesores. **Tejuelo**, Cáceres, v. 8, n. 22, p. 11-27, set. 2015.
- GARCÍA ARIAS, Toni. El impacto emocional de la pandemia en docentes y alumnado. **Participación Educativa**, Madrid, v. 8, n. 11, p. 91-103, maio 2021.
- GARCÍA-PLANAS, María Isabel; TABERNA TORRES, Judith. Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. **Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa**, Sevilla, v. 15, p. 177-187, jul. 2020.
- GOICOECHEA GAONA, María Victoria. Trabajo real y trabajo efectivo. La actividad de trabajo docente y la teoría del diálogo. *In*: JORNADAS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LAS LITERATURAS, 5., 2017, Río Negro. **Quintas...** Río Negro: UNRN, 2017. p. 36-46.
- GONZÁLEZ-MARTÍN, María Rosario *et al.* Educación, pandemia y brechas digitales: lecciones de un momento insólito. **Participación Educativa**, Madrid, v. 8, n. 11, p. 61-72, 2021.
- GONZÁLEZ RIAÑO, Xosé Antón; BUISÁN SERRADELL, Carmen; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, Susana. Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. **Journal for the Study of Education and Development**, Abingdon, v. 32, n. 2, p. 153-169, 2009.
- GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (comp.). **Paradigmas y perspectivas en disputa**. Barcelona: Gedisa, 2012. p. 38-78. (Manual de investigación cualitativa; v. 2).

GUEVARA ARAIZA, Albertico. Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19: el caso del estado de Chihuahua. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 23, n. 17, p. 1-16, 2020.

JARPA AZAGRA, Marcela *et al.* En el ojo del profesor: ¿qué y cómo revisan y retroalimentan los docentes un texto escrito de Educación Primaria? *In*: PARODI, Giovanni; JULIO, Cristóbal (ed.). **Comprensión y discurso: del movimiento ocular al procesamiento cognitivo**. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso, 2019. p. 255-298.

KVALE, Steinar. **Las entrevistas en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2011.

MARAVER LANDERO, Rocío; JARPA AZAGRA, Marcela; TRIGO IBÁÑEZ, Ester. Validación de una entrevista para explorar las creencias y actitudes de los docentes sobre la enseñanza de la escritura en modalidad presencial y virtual. *In*: NAVARRO, Raúl; CORTÉS, Eugenio (comp.). **Habilidades comunicativas y didáctica de la L2**. Madrid: Dykinson, 2022. p. 41-52.

MCMILLAN, James H.; SCHUMACHER, Sally. **Investigación educativa**. Madrid: Pearson Educación, 2005.

MOLINA, María Elena; COLOMBO, Laura Marina. Escribir para aprender en dos disciplinas: construcción conjunta del conocimiento y extensión del tiempo didáctico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021.

NAVARRO MACERA, Federico *et al.* Enseñar a leer y escribir en pandemia. **Textos**, Barcelona, v. 92, p. 57-62, abr./maio/jun. 2021.

OTERO-MAYER, Andrea; GUTIÉRREZ-DE-ROZAS, Belén; GONZÁLEZ-BENITO, Ana. Análisis de las actuaciones de familia y escuela durante la pandemia: una mirada desde la Educación Infantil. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 32, n. 4, p. 617-626, 2021.

PINK, Sarah *et al.* **Etnografía digital: principios y práctica**. Madrid: Morata, 2019.

RIESTRA, Dora. Enseñar lengua o enseñar literatura ¿cuál es el modelo didáctico? *In*: RIESTRAS, Dora (comp.). JORNADAS INTERNACIONALES DE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LAS LITERATURAS, 5., 2017, Río Negro. **Quintas...** Río Negro: UNRN, 2017. p. 120-136.

RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, Blanca Araceli; GONZÁLEZ LÓPEZ, Erika Michelle. Enseñar español en primaria: análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Ensenada, v. 23, n. 3, p. 1-14, 2020.

RODRÍGUEZ MARTÍN, Inés. Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. **Perfiles Educativos**, México, DC., v. 39, n. 156, p. 18-36, abr./jun. 2017.

RODRÍGUEZ MARTÍN, Inés; CLEMENTE LINUESA, María. Creencias, intenciones y prácticas en la lengua escrita. Estudio de caso. **Profesorado**, Granada, v. 17, n. 2, p. 327-345, set. 2013.

ROMERO OLIVA, Manuel Francisco; TRIGO IBÁÑEZ, Ester. Entre las creencias y la formación inicial de los estudiantes del máster de profesorado de secundaria: una mirada hacia la enseñanza de la literatura en las aulas. **Profesorado**, Granada, v. 22, n. 1, p. 73-96, 2018.

ROMERO OLIVA, Manuel Francisco; TRIGO IBÁÑEZ, Ester. Herramientas para el éxito. **Cuadernos de Pedagogía**, Madrid, n. 458, p. 16-21, jul./ago. 2015.

TAPIA, Stella Maris. Análisis del trabajo docente: relaciones entre lo prescripto y lo realizado en clases de lengua y literatura. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Rosario, v. 2, n. 12, p. 87-105, 2017.

TRIGO IBÁÑEZ, Ester; SANTOS DÍAZ, Inmaculada Clotilde; JIMÉNEZ LÓPEZ, Guillermina. Comunicarse en la escuela plurilingüe: la formación en lengua extranjera del futuro profesorado. **Revista Latina de Comunicación Social**, Madrid, n. 79, p. 53-75, 2021.

TRUJILLO, Fernando (coord.). **Artefactos digitales: una escuela digital para la educación de hoy**. Barcelona: Graó, 2014.

VEGA-CÓRDOVA, Carmen Aracely *et al.* Retos de docentes en la enseñanza de Lengua y Literatura en tiempos de pandemia. **Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía**, Coro, v. 5, n. 5, p. 200-231, 2020.

Recibido en: 29.10.2021

Revisado en: 08.02.2022

Aprobado en: 21.02.2022

Ester Trigo Ibáñez es profesora titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Cádiz. Ha publicado numerosos trabajos en revistas científicas y editoriales de reconocido prestigio internacional. Es editora de la revista *Investigaciones Sobre sobre Lectura*. Ha realizado estancias de investigación en diversos países entre los que destacan Polonia, Chile y Portugal.

Marcela Jarpa Azagra es profesora asociada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), directora de la Escuela de Pedagogía de dicha universidad. Ha publicado numerosos trabajos en revistas científicas y editoriales de reconocido prestigio internacional. Es editora de la revista *Perspectiva Educacional*. Ha realizado estancias de investigación en diversos países entre los que destacan Estados Unidos y España.

Rocío Maraver Landero es maestra de educación primaria. Actualmente realiza su tesis doctoral en el Programa de Investigación y Práctica Educativa de la Universidad de Cádiz. Su línea de investigación es la enseñanza y aprendizaje de la escritura, especialmente desde la visión del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. Ha publicado diversos artículos científicos y realizado estancias de investigación en Portugal.