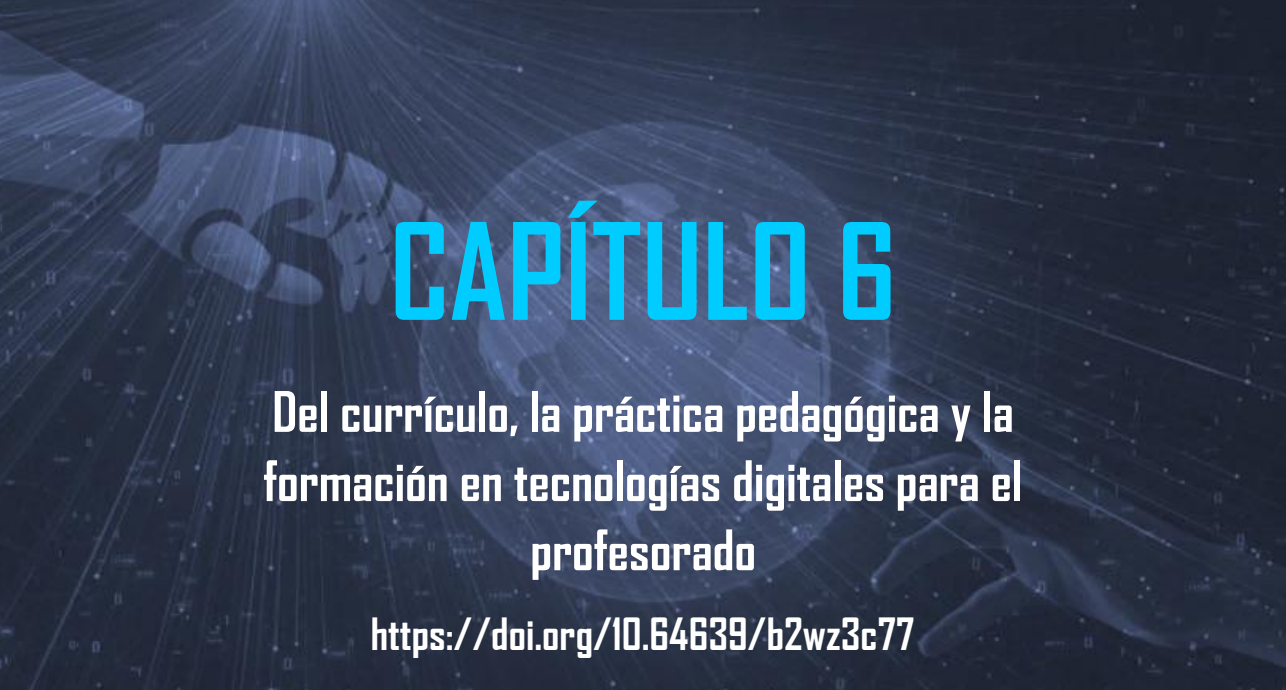




CAPÍTULO 6

Del currículo, la práctica pedagógica y la formación en tecnologías digitales para el profesorado

<https://doi.org/10.64639/b2wz3c77>

Autores

Felipe Mauricio Pino Perdomo¹

Corporación Universitaria Minuto de Dios
UNIMINUTO, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-5646-9893>

Andrés Felipe Velásquez Mosquera²

Universidad del Tolima,
Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-0492-668X>

¹Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Especialista en Pedagogía, Magíster en Psicopedagogía, Magíster en Educación Ambiental y estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Profesor investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, reconocido en el ámbito académico por sus trabajos en educación ambiental, formación del profesorado, tecnologías digitales en educación y metodologías de investigación. Correo electrónico: fmpino0329@gmail.com ; felipe.pino@uniminuto.edu

²Licenciado en Matemáticas y Física, Especialista en Tecnología, Doctor en Ciencias Pedagógicas y Posdoctor en Educación. Se ha desempeñado como profesor y Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad del Tolima, con amplia experiencia en investigación sobre didáctica, TIC y estudios afrocolombianos. Es autor de múltiples libros y artículos científicos, y ha ocupado roles directivos y de jurado en diversas instituciones académicas nacionales e internacionales. Correo electrónico: afvelasquezm@ut.edu.co

Resumen

Este capítulo del libro representa una reflexión teórica exhaustiva sobre el currículo, la práctica docente y la formación del profesorado en tecnologías digitales. El texto es el resultado de un análisis académico de alto nivel que toma como base teórica el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Mishra y Koehler (2006). La reflexión conecta el TPACK con un currículo práctico, distanciándose así de la visión técnica. Se analizan los componentes del modelo: Conocimiento del Contenido (CK), Conocimiento Pedagógico (PK) y Conocimiento Tecnológico (TK), así como sus intersecciones sinérgicas. Se señala que la relación entre el plan de estudios práctico y el TPACK es crucial para la formación de los educadores y su adaptación a las necesidades contemporáneas. Los autores concluyen que la adopción de este marco promueve una enseñanza contextualizada, en la que la tecnología interactúa y refuerza el papel del profesor, lo que requiere una actualización constante en la disciplina y la práctica. El modelo TPACK se convierte en una referencia curricular clave para abordar las necesidades de formación de la sociedad actual.

Palabras clave: Currículo, práctica pedagógica, formación del profesorado, TIC, TPACK

Abstract

Curriculum, teaching practice, and training in digital technologies for teachers

This chapter of the book represents a comprehensive theoretical reflection on the curriculum, teaching practice, and teacher training in digital technologies. The text is the result of a high-level academic analysis based on Mishra and Koehler's (2006) TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) model. The reflection connects TPACK with a practical curriculum, thus distancing itself from a technical perspective. The components of the model are analyzed: Content Knowledge (CK), Pedagogical Knowledge (PK), and Technological Knowledge (TK), as well as their synergistic intersections. It is pointed out that the relationship between the practical curriculum and TPACK is crucial for the training of educators and their adaptation to contemporary needs. The authors conclude that the adoption of this framework promotes contextualized teaching, in which technology interacts with and reinforces the role of the teacher, requiring constant updating in the discipline and practice. The TPACK model becomes a key curricular reference for addressing the training needs of today's society.

Keywords: Curriculum, Pedagogical practice, Teacher training, ICT, TPACK

Introducción

El presente texto tiene como propósito reflexionar sobre las prácticas pedagógicas mediadas por el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido, así como sobre su aporte al proceso de formación docente desde un currículo práctico. Se asume como base teórica el modelo de Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido (TPACK) de Mishra y Koehler (2006), con el fin de articular el concepto de currículo práctico y el papel de la práctica pedagógica en el desempeño profesoral. Desde una visión curricular, caracterizar el conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido en los docentes en formación implica reconocer la relación entre el proceso de enseñanza y la práctica pedagógica. Ahora bien, para abordar este tema resulta necesario analizar cómo se han concebido el conocimiento pedagógico, el conocimiento disciplinar y el conocimiento tecnológico en la formación de maestros, así como identificar las distintas posturas de la práctica pedagógica en contexto y las tensiones que esta mantiene con el concepto de currículo.

Como punto de partida, es necesario precisar la visión de currículo que se asume en este documento. La concepción de currículo técnico supondría un proceso educativo que, en términos de Freire (1970), se asemeja a la educación bancaria, caracterizada por un estudiantado pasivo y un profesorado omnisapiente y omnipotente. En contraste, la propuesta aquí planteada difiere de esa visión técnica y se orienta hacia una formación curricular de carácter práctico para los futuros docentes. Este enfoque busca que el estudiante identifique sus propios niveles de desempeño y pueda transformar, adecuar o mejorar su práctica, desde una postura que promueva el intercambio de saberes y la construcción del conocimiento, con una preocupación genuina por la práctica docente (Luna y López, 2011).

Definida la concepción de currículo como práctico, resulta pertinente considerar cómo se entiende el conocimiento pedagógico desde los referentes teóricos y su relación con dicha concepción. En este sentido, el conocimiento pedagógico se reconoce como conocimiento didáctico, lo que plantea una disyuntiva que requiere ser esclarecida.

La base del modelo tecnológico, pedagógico y de contenido de Mishra y Koehler (2006) se encuentra en la teoría de la enseñanza propuesta por Shulman (1986). En su versión anglosajona, esta teoría se denomina Pedagogical Content Knowledge, que traducida literalmente al

español sería “conocimiento pedagógico del contenido”. Sin embargo, se adoptó la traducción como “conocimiento didáctico del contenido”. Esta elección puede responder a dos razones: al desconocimiento o negación de la corriente anglosajona de la Didáctica como ciencia o disciplina (Runge Peña, 2013), o a la decisión de asumir que, en esencia, lo trabajado en los marcos de las corrientes alemanas y francesas correspondía a la Didáctica (Shulman, 2019a). Cabe señalar que Shulman se posiciona como crítico de la concepción curricular técnica, y de allí surge su propuesta de analizar el conocimiento pedagógico y de contenido de quienes enseñan.

“Una revisión de la investigación sobre la enseñanza evidencia claramente que no aparecen las cuestiones centrales. El énfasis se suele poner en cómo los docentes manejan sus aulas, organizan actividades, asignan tiempo y turnos, estructuran las tareas, expresan elogios o censuras, establecen el grado de dificultad de sus preguntas, planifican lecciones y juzgan la comprensión general de los estudiantes” (Shulman, 2019b. p. 280)

Lo mencionado anteriormente evidencia una fuerte tendencia norteamericana al análisis del currículo dejando de lado el análisis de los procesos de conocimiento y enseñanza del profesorado propios de la Didáctica, plantea Shulman (1986) que “Our central question concerns the transition from expert student to novice teacher. How does the successful college student transform his or her expertise in the subject matter into a form that high school students can comprehend?”(p.5). Entendiéndose qué el interés investigativo de su teoría en este proceso de transición en la enseñanza del profesor en formación o recién formado. Esta pregunta central para Shulman permite evidenciar la relación de la Didáctica con la práctica pedagógica a través del proceso de enseñanza del sujeto-profesor en formación (Ríos-Beltrán, 2019).

Ahora bien, al leer lo planteado en inglés como “Pedagogical Content Knowledge” y su determinación al español como conocimiento didáctico de contenido se evidencia que la traducción es dada por la declaración de su objeto de estudio.

Tabla 1

Distinción conceptual Conocimiento Didáctico del Contenido

Versión original (Shulman, 1986)	Traducción (Shulman, 2019)	Traducción del autor
A second kind of content knowledge is pedagogical knowledge, which goes beyond knowledge of subject matter per se to the dimension of subject matter knowledge for teaching. I still speak of content knowledge here, but of the particular form of content knowledge that embodies the aspects of content most germane to its teachability	Un segundo tipo de conocimiento del contenido es el Conocimiento Didáctico, que va más allá del conocimiento de la materia per se a la dimensión del conocimiento de la materia para la enseñanza. Continúo hablando de conocimiento de contenido, pero de esa forma particular de conocimiento de contenido que encarna los aspectos del contenido más relacionados con sus posibilidades de ser enseñando	Un segundo tipo de conocimiento del contenido es el conocimiento pedagógico, que va más allá del conocimiento de la materia en sí y abarca la dimensión del conocimiento de la materia para la enseñanza. Sigo hablando aquí de conocimiento del contenido, pero de la forma particular de conocimiento del contenido que incorpora los aspectos del contenido más relevantes para su enseñanza.

Es importante subrayar la “homologación” del término al español, con el fin de evitar futuras confusiones conceptuales. Cabe destacar que, para Shulman (2019), existe un tercer tipo de conocimiento distinto al conocimiento de contenido y al conocimiento didáctico-pedagógico: el conocimiento curricular, definido como:

“La gama de programas diseñados para la enseñanza de materias y temas específicos en un nivel determinado, los distintos materiales didácticos (pedagogy en la versión original) disponibles en relación con esos programas y el conjunto de características que sirven como indicaciones y contraindicaciones para el uso de currículo particular o

materiales del programa en circunstancias particulares”. (Shulman, 2019. p. 285).

La definición anterior evidencia que, desde la postura de Shulman, se trata de una visión estructuralista del currículo, aunque no excluye la posibilidad de aproximarse a un currículo técnico. No obstante, dicha categoría no es considerada por Mishra y Koehler (2006) al formular su teoría del modelo tecnológico, pedagógico y de contenido (TPACK); su mención responde únicamente al reconocimiento de la postura del autor, sin que se profundice en ella. Ahora bien, una vez establecidas estas aclaraciones, resulta fundamental comprender los distintos tipos de conocimiento que la teoría asume.

Del conocimiento de contenido (CK) o el saber desde la disciplina

Se entiende como el saber propio de la disciplina; es, por tanto, el conocimiento real que el docente posee acerca de lo que enseña dentro de su campo de especialidad (Cabero et al., 2017). El conocimiento de contenido no puede quedarse en un simple entendimiento de la disciplina y sus conceptos, debe subyacer un reconocimiento de las razones y formas como se produce el mencionado contenido de la disciplina. Grossman & Shulman (2005) plantean que el conocimiento de contenido del profesor también se transforma con respecto a 1) la estructura sustantiva asumida como el marco de paradigmas de la disciplina y 2) la estructura sintáctica enmarcada en los métodos para producir el conocimiento de la disciplina. Se asume cómo lo que el profesor conoce de su campo del conocimiento y es un principio fundamental del proceso educativo, no es posible enseñar aquello sobre lo que no se posee un dominio conceptual.

Del conocimiento pedagógico-didáctico (PK) o el saber desde la profesión

Se define entonces como el conocimiento del campo profesional que usa y desarrolla el profesor para llevar a cabo el proceso de enseñanza. Al respecto Shulman (2019. p. 281) argumenta que son “las formas más útiles de representación de esas ideas, las mejores analogías, descripciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones; en una palabra, las formas de representar y formular un tema de modo que los otros lo entiendan” a partir de formas de representación producidas por la formación profesional, la investigación pedagógica o por la experiencia, asumida como la práctica pedagógica. Es claro que el conocimiento pedagógico-didáctico esta dado en las estrategias del profesor de realizar

la transposición didáctica (Chevallard, 1998) teniendo en cuenta, fines, población y contexto. Es el conocimiento de los métodos y procesos de enseñanza incluyendo el conocimiento de actividades pedagógicas generales, la gestión del aula, la evaluación, la planificación de las clases y el aprendizaje de los estudiantes (Cabero et al., 2015).

Del conocimiento tecnológico (TK) o la mediación tecnológica

El conocimiento tecnológico (TK) se entiende como la capacidad de emplear las tecnologías de manera aplicada y productiva en el ámbito docente, integrándolas en distintas áreas del aula. Se trata, por tanto, del conocimiento general que el profesor posee sobre la tecnología, con el fin de utilizarlo de forma pertinente y efectiva en su práctica pedagógica (Schmidt et al., 2009). El conocimiento de la tecnología puede crear nuevas representaciones para contenidos específicos. Sugiere que los profesores comprendan que, al utilizar una tecnología específica, pueden cambiar la forma en que los alumnos practican y comprenden los conceptos en un área de contenido específica. Ahora bien, definidas las tres categorías principales, sus intersecciones generan nuevos campos de análisis y reflexión.

Conocimiento pedagógico-didáctico del contenido (PCK)

Es el conocimiento profesional (pedagógico-didáctico) que el docente utiliza al enseñar un contenido determinado, articulando adecuadamente contenidos disciplinares con las características de los sujetos para ayudarles a aprender (Schmidt et al., 2009). Permite identificar pertinencia y el nivel de complejidad de los contenidos a aprender por el estudiante, ayudando a caracterizar las ideas científicas erróneas de los mismos (Cabero Almenara, 2014).

Del conocimiento tecnológico del contenido (TCK) o el uso de tecnologías en el aula y el conocimiento de contenido disciplinar

Se refiere al conocimiento de cómo la tecnología puede crear nuevas representaciones para contenidos específicos. (Schmidt et al., 2009) Sugiere que los profesores comprendan que, mediante el uso de una tecnología específica, pueden cambiar la forma en que los alumnos practican y comprenden los conceptos en un área de contenido específica. (Cabero et al., 2015).

Ahora bien, con respecto al conocimiento tecnológico del contenido la preocupación por el uso de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza no es nueva, ni es una postura que no se haya

tenido en cuenta en el campo de la Pedagogía. Álvarez Gallego (1995) expresó su temor a las nuevas tecnologías hacia los años 90's bajo el discurso e imaginario que el acceso al conocimiento y la información supliría el papel de la escuela y el profesorado en las aulas. La mencionada postura de miedo o como mínimo resquemor con respecto al uso de la tecnología o al acceso de la información realmente es temor al acceso del contenido y el poner en tela de juicio las relaciones de poder en el aula donde el profesor al ser quien posee el conocimiento de contenido ejerce el poder desde allí.

El acceso del estudiantado al conocimiento de contenido a través de las tecnologías digitales actuales pone en cuestión el saber disciplinar del docente, exponiéndolo en tiempo real mediante el uso tecnológico, ya sea para confirmar si los conocimientos transmitidos en el aula corresponden efectivamente al campo del saber o si han sido revalidados. Esta situación genera una redistribución del ejercicio del poder. No obstante, lejos de constituir una amenaza para el profesorado, debe asumirse como un desafío que exige actualización constante en su campo de conocimiento. En consecuencia, la respuesta no debería ser la eliminación de los dispositivos tecnológicos que facilitan el acceso a la información, sino su uso adecuado acompañado de una formación continua del profesorado en su disciplina.

Del conocimiento tecnológico y pedagógico (TPK) y el uso de tecnologías digitales en el aula

Se asume como el conocimiento de las características y el potencial de las múltiples tecnologías disponibles utilizadas en contextos de enseñanza-aprendizaje. Se refiere al conocimiento relacionado a las TIC y su uso en la enseñanza cambiando sustancialmente las formas tradicionales de enseñar de los profesores y estructurar el currículo (Schmidt et al., 2009). El TPK Incluye el conocimiento relacionado a la motivación de los estudiantes mediante la tecnología o la forma el aprendizaje cooperativo empleando herramientas digitales y conlleva a la reflexión sobre cómo determinadas tecnologías pueden favorecer la aplicación de estrategias didácticas específicas (Cabero et al., 2015).

Diversos autores podrían enmarcarse en una reflexión teórica del conocimiento tecnológico y pedagógico, por ejemplo, Freire (2014) reflexionó sobre el papel de la curiosidad y su relación con la tecnología en los procesos de enseñanza planteando que la curiosidad debe ser el racero crítico para la defensa de irracionalidades o excesos de racionalidad haciendo referencia a la polarización de posturas con

respecto a la tecnologización de la sociedad y postula que debe ser el maestro agente fundamental desde la ética y el rigor metódico de la práctica pedagógica. Mientras, Kardefelt-Winther (2017) menciona a nivel de enseñanza particularidades cómo la fascinación por las tecnologías de los estudiantes y que la mencionada fascinación no puede ser confundida ni generalizada como un problema desde un discurso de rechazo tecnológico.

Sin embargo, aparecen retos a nivel curricular relacionados al gusto apetitivo por el uso de la tecnología en el aula y es que, mediar un aprendizaje con tecnología a nivel de estructuración curricular exige experiencia del profesor y una gran cantidad de tiempo de elaboración de la actividad que a nivel curricular en su desarrollo por el interés del estudiantado se desarrollará rápidamente. Lo mencionado anteriormente puede ser planteado cómo un dilema de una gran inversión de tiempo del profesor para una actividad que a nivel curricular tomará poco tiempo en ser desarrollada por el estudiantado. Sin embargo, se podría decir que es un falso dilema, la respuesta a el papel y uso didáctico de la tecnología se debe desarrollar acá es en el fin didáctico de la actividad y su propósito, esto significa que la actividad debe tener un propósito definido en el marco del desarrollo curricular. Si no existe el mencionado propósito pues solo será una actividad más que podría haber sido sin la mediación tecnológica. La carencia de propósito o de claridad en el mismo evidenciaría limitaciones en el conocimiento tecnológico y didáctico-pedagógico.

El conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (TPACK)

La teoría del conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido constituye una articulación valiosa que trasciende lo que cada uno de sus componentes puede abarcar de manera individual. Se trata de un punto sinérgico que fortalece el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza de un campo específico del conocimiento por parte de los docentes. Koehler et al. (2015) destacan que este modelo ha sido utilizado para impulsar la investigación en el ámbito educativo y para definir categorías en la formación inicial del profesorado. En consecuencia, el modelo TPACK se consolida como un referente curricular con el potencial de responder a las necesidades de formación del profesorado y de la sociedad contemporánea.

Algunas reflexiones finales

La articulación entre el currículo práctico y el modelo TPACK se plantea como una perspectiva relevante para transformar la preparación de los educadores, al alinearla con las exigencias de la sociedad contemporánea. Esta relación permite que los docentes en formación y en servicio no solo adquieran experiencia en sus áreas profesional y disciplinar, sino también desarrollen competencias para la integración estratégica y significativa de las tecnologías digitales en el entorno educativo. La implementación de un currículo práctico fundamentado en el marco del TPACK favorece una enseñanza contextualizada, en la que la tecnología no constituye un fin en sí mismo, sino una herramienta para enriquecer las experiencias de aprendizaje y enfrentar los desafíos educativos actuales.

La resistencia del profesorado a la incorporación de tecnologías digitales en la pedagogía refleja la tensión existente entre los modelos tradicionales de enseñanza y las demandas contemporáneas. Esta resistencia puede resignificarse como un catalizador para el diálogo y el desarrollo profesional, subrayando que la tecnología no sustituye al educador, sino que lo complementa y potencia en la tarea de promover una participación significativa de los estudiantes.

Toda postura curricular implica una dimensión ideológica y política. En el marco de la modernidad, los discursos de globalización han tendido a generalizar ciertos saberes considerados esenciales para la sociedad contemporánea, lo que también definió lo que un profesor debe conocer y saber hacer en dicho contexto. El ideal de ciudadano promovido por las sociedades modernas condujo a la configuración de identidades docentes con características particulares, resultado tanto de los cambios sociales como de la resistencia frente a ellos. En este escenario, el uso de las tecnologías se presenta como una necesidad formativa para el profesorado, y la búsqueda de estrategias de formación desde el currículo —articuladas con el conocimiento pedagógico y disciplinar— se convierte en un requisito indispensable para lograr mejores prácticas de enseñanza en la sociedad actual.

Superada la visión de un currículo técnico y orientada hacia un currículo práctico, es posible avanzar en la formación de futuros docentes capaces de responder a las necesidades reales de la sociedad contemporánea. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible que el currículo práctico favorezca la apropiación tecnológica en la formación y

la mediación digital del conocimiento, con el propósito de proyectar principios emancipadores y posestructuralistas del currículo. Sin embargo, un currículo emancipador o posestructuralista carece de sentido sin un ideal de ciudadanía, y no puede reducirse al discurso instrumental de la “caja de herramientas” como enfoque predominante en los procesos de enseñanza. No es posible emancipar lo que no es hegemónico, ni deconstruir lo que aún no ha sido construido; de ahí la necesidad de impulsar un proceso de desarrollo curricular desde la práctica pedagógica de los futuros docentes y de los profesores en ejercicio, consolidado en el cruce entre el conocimiento tecnológico, pedagógico-didáctico y disciplinar.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (1995). --Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela. Magisterio.
- Cabero Almenara, J. (Dir) (2014). La formación del profesorado en TIC: modelo TPACK. Universidad de Sevilla.
- Cabero Almenara, J., Marín, V., & Castaño, C. M. (2015). Validación de la aplicación del modelo TPACK para la formación del profesorado en TIC.@ TIC, revista d'innovació educativa,(14), 13-22. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4001>
- Cabero Almenara, J., Roig-Vila, R., & Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. Digital Education Review, 73-84. <https://hdl.handle.net/10045/72533>
- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Aique
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. México, D.F.: Siglo XXI Ediciones.
- Freire, P. (2014). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores México.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., & Shulman, L. S. (2005). Profesores de Sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 9(2), 1-25.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19745>

Kardefelt-Winther, D. (2017). How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? An evidence-focused literature review.
<https://www.unicef.org/innocenti/documents/how-does-time-children-spend-using-digital-technology-impact-their-mental-well-being>

Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)?. *Virtualidad, Educación Y Ciencia*, 6(10), pp. 9-23.
<https://doi.org/10.60020/1853-6530.v6.n10.11552>

Luna Acosta, E. A., y López Montezuma, G. A. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar*, 29(2), 67-77.
<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/217>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Runge Peña, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, 27(62), 201-240.
<https://doi.org/10.21500/01212753.1500>

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/8168/6377>

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The Development and Validation of an Assessment Instrument for Preservice Teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (2019). Aquellos que entienden: desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado*, 23(3).
<http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11230>