

Curso de la acción: una propuesta para la investigación educativa en el Ecuador¹

Luis Zambrano-Vacacela
luis.zambrano@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-2968-1351>

Patricia Pérez-Morales
patricia.perez@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9585-9069>

Laura Terreros-Bejarano
laura.terreros@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4144-6829>

Resumen

El “Curso de la acción” es un programa de investigación conformado por dos polos: empírico y tecnológico, los cuales han sido utilizados en diferentes ámbitos para examinar las actividades que desempeñan las personas en labores cotidianas. El objetivo de este artículo es analizar los tiempos críticos que se suscitan en el aula de los profesores mediante la descripción de los componentes del curso de la experiencia como parte del trabajo que se ejecuta en el proyecto “Néopass@ction©: una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en Ecuador”. Esta indagación se fundamenta en el curso de la acción aplicada al campo educativo desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, y se basa en el análisis de la actividad que propone el polo empírico a partir de la autoconfrontación, en la que participa una profesora de educación especial mediante la observación de su clase. De esta forma, se posibilita el estudio de la propia práctica desde la atención a las emociones, sentimientos y reacciones frente a distintas situaciones críticas en el aula. Esta

1 Ponencia derivada del proyecto “Néopass@ction ©: una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en el Ecuador”, financiado por la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

propuesta metodológica puede ser utilizada como apoyo en la formación del profesorado en el contexto ecuatoriano.

Palabras clave

Investigación educativa, educación especial, formación docente.

Introducción

Para desarrollar investigación educativa existe una variedad de epistemes, paradigmas, enfoques, corrientes y métodos a partir de los cuales se puede indagar para encontrar soluciones que permitan transformar y mejorar la educación y, de esta forma, garantizar la calidad en todos los niveles, tipos y modalidades en los que se desenvuelve el proceso educativo (Beroiza Valenzuela, 2022; Perines, 2020).

En el Ecuador se han implementado varios enfoques y metodologías que permiten analizar las situaciones complejas que viven los profesores en su quehacer docente. De esta forma, se ha logrado hacer propuestas que han dado resultados positivos en relación con los problemas educativos. No obstante, es pertinente indagar en otras que posibiliten analizar las acciones del docente a partir de diferentes dimensiones, y no únicamente desde lo pedagógico-didáctico.

Con base en lo mencionado, se propone la implementación del programa de investigación “curso de la acción” (Theureau, 2003, 2004, 2006), que surgió inicialmente por la necesidad de analizar la actividad humana en diversos contextos como la industria y la agricultura, pero que se ha trasladado al campo educativo para estudiar, mediante la filmación de la escena, las acciones o reacciones de los profesores en el instante en el que se evidencian momentos críticos en la clase.

No obstante, estos momentos o tiempos críticos para un determinado profesor en un lugar específico se convierten en situaciones típicas, porque el mismo problema o escenario se repite en otros contextos con otros educadores. De allí la importancia de considerar esas acciones para la formación de los docentes mediante la observación, la reflexión empática y el modelaje, lo cual facilita sobrellevar situaciones incómodas o complejas que se presentan en el día a día con otros actores, momentos y lugares.

Pues, tal como lo afirman Flavier *et al.* (2002), en el aula surgen una serie de acciones producidas por las preocupaciones relacionadas con la gestión del trabajo, el fomento de la actitud positiva y la interac-

ción, entre otros aspectos, que obligan al maestro a mediar para llegar a acuerdos que le permitan alcanzar los resultados de aprendizaje que se ha propuesto en su planificación curricular; son momentos que a veces pasan desapercibidos a simple vista, pero que influyen en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje.

A partir de lo mencionado es preciso destacar que, desde esta postura epistemológica en la praxis pedagógico-didáctica, no existen prácticas buenas o malas, positivas o negativas, sino que hay experiencias que dan buenos resultados o resultados no esperados, esto dependerá en cierta medida de diversas situaciones que pueden influir como: el contexto, la respuesta de los estudiantes, las emociones de los actores, la interacción con los padres de familia, entre otros aspectos. Es más, se ha comprobado que algunas prácticas que alcanzaron resultados positivos en un lugar no han causado el mismo efecto en otro.

En ese sentido, el programa curso de la acción se desenvuelve en dos procesos que se complementan para analizar la actividad del profesor: un polo empírico, en el que se puede examinar juntamente con los participantes las situaciones críticas originadas en el aula; y un polo tecnológico, en el que se recopila y respalda todo el proceso implementado en la parte empírica mediante videos que son organizados por categorías que se denominan típicas y que se repiten en diversos escenarios educativos (San Martín *et al.*, 2017).

De esta forma, el programa curso de la acción se constituye por el postulado de la enacción, que consiste en que el propio actor, en este caso el docente, pueda seleccionar de forma autónoma una acción que haya sido significativa o haya influido de forma perturbadora en su desempeño en el aula; adicionalmente, se recurre a la conciencia prerreflexiva, que es la experiencia del participante y que le permite reaccionar de determinadas formas en respuesta a esas acciones específicas que lo han inquietado.

No obstante, para el estudio de la actividad individual y colectiva de la enacción y la conciencia prerreflexiva, es preciso implementar el curso de la experiencia, que es el análisis de las expresiones del lenguaje verbal y corporal; esto posibilita acceder a la conciencia prerreflexiva a través de la examinación de unidades de significado entrelazadas. Entre estas se destacan las emociones, sentimientos, preocupaciones, relación profesor-alumno, entre otras.

De esta forma, para el análisis de la acción, según San Martín *et al.* (2017) el curso de la experiencia está conformado por seis componentes agrupados con un fin específico, tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1*Elementos del curso de la experiencia*

	Componente	Definición	Indicador	Preguntas para identificar
Posible	Compromiso con la situación (E)	Preocupaciones, posibles reacciones que surgen a partir de experiencias antiguas sobre acciones similares. Tienen correspondencia directa con el estado emocional de los actores.	Indican las acciones y posibles acciones que los actores mueven en el momento crítico de su clase.	¿Qué emociones y/o sentimientos mueven las acciones del participante?
	Actualidad potencial (A)	Se refiere a lo que el actor espera de una reacción en un tiempo determinado. Tiene relación directa con el compromiso © que tiene con la situación.		¿Qué espera el actor con una determinada acción? ¿Qué expectativas tiene respecto a una reacción?
	Referencial (S)	Saberes del profesor respecto a una determinada situación, lo cual guarda correspondencia con el compromiso ©.		¿Qué saberes implementa el profesor frente a determinada situación?
Actual	Representamen (R)	Aspectos relevantes o perturbadores de una determinada acción.	Muestran cómo se movilizaba la acción, reducen las posibilidades de reacción.	¿Qué demanda la atención del profesor? ¿Qué es lo que recuerda y que causa incomodidad o frustración de una determinada acción?
	Unidad de la acción (U)	Conciencia prerreflexiva que el profesor trae a su mente para contar y comentar.		¿Qué siente, piensa o realiza el profesor en el momento determinado?
Virtual	Interpretante (I)	El saber validado por el profesor a partir del Referencial*.	Expone la construcción y validación de la acción del profesor en el momento crítico.	¿Qué saberes valida el profesor? ¿Qué saberes aprendió o construyó el profesor en ese determinado momento?

Nota. Descripción de los componentes de la unidad del “curso de la experiencia” o signo tomado de la investigación de San Martín *et al.* (2017).

En relación con el polo tecnológico, se trata del diseño de una plataforma virtual que alberga una serie de contenidos organizados por temáticas o situaciones. Sin embargo, para la presentación de resultados de este trabajo, únicamente se avanzará hasta el análisis que propone el polo empírico en el curso de la acción. Es así como el objetivo de la investigación que da origen a esta reflexión es analizar los tiempos críticos que se suscitan en el aula de un profesor mediante la descripción de los componentes del curso de la experiencia para identificar las emociones que emergen en su quehacer docente.

Desarrollo

El proyecto “Néopass@ction ©: una experiencia colaborativa de videoformación para la profesionalización docente en el Ecuador” propone analizar las acciones de los profesores a partir de los componentes del curso de la experiencia con la participación de 12 profesores pertenecientes al sistema educativo intercultural e intercultural bilingüe de las provincias de Cañar y Azuay.

Cabe destacar que, para el análisis y la presentación de este escrito, se toma el ejercicio desarrollado únicamente con una profesora coinvestigadora del proyecto, quien imparte clases virtuales en una institución de educación especial de la ciudad de Cuenca (Azuay), específicamente con un estudiante que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Para contextualizar, se tiene conocimiento que el TEA es una discapacidad que influye en todos los ámbitos en los que se desarrolla la persona que lo padece; además, a pesar de haber una variedad de investigaciones, todavía no se ha encontrado algún tipo de tratamiento (terapéutico o farmacológico) con el que se haya podido descifrar una respuesta clara para calmarlo o contrarrestarlo (Vázquez-Vázquez *et al.*, 2020).

Dadas las condiciones que anteceden, se confirma que esta investigación se sustenta en el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, pues se pretende describir y comprender una realidad educativa a partir de un diálogo de la experiencia del docente en una determinada situación mediante la observación de un video (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Procedimiento

En el proceso de análisis de la acción de los profesores se gestionan actividades que van mucho más allá de la grabación de la clase,

pues se diligencian otras acciones de forma previa y paralela. Estas se detallan a continuación:

1. Socialización del proyecto entre investigadores y coinvestigadores, para lo cual es preciso realizar una serie de talleres con expertos en el curso de la acción. Esto permite comprender aspectos como: el objetivo de la observación del video; el objetivo de la autoconfrontación, aloconfrontación y entrevista a expertos; las formas de evitar la justificación de los profesores al momento de la entrevista; que la praxis docente es perfectible, pero influyen otros aspectos externos al desempeño del profesor.
2. Solicitud de permisos a las Autoridades y padres de familia. Para esto, se presentaron oficios dirigidos desde el proyecto con el respaldo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). De la misma manera, se realizó un conversatorio para mencionar el impacto que podría causar esta investigación en la praxis docente y el contexto de la institución educativa.
3. Planificación del cronograma de las visitas para acceder al aula. En este espacio se coordina con todos los docentes colaboradores y con el equipo de grabación.
4. Grabación, para lo cual se utilizaron dos cámaras colocadas al frente y atrás, con la intención de plasmar en el video las reacciones e interacciones tanto del profesor como de los estudiantes. Cabe recalcar que se intentó llamar la atención lo menos posible, para evitar la distracción de los alumnos y la sobreactuación de los maestros debido a la presencia de objetos y personas extrañas en el aula. Sin embargo, para el análisis realizado en este escrito se utilizó un video de una clase que se desarrolló en una plataforma educativa por cuestiones obligadas por la pandemia COVID-19, en la que todos los maestros trasladaron todo el proceso educativo desde la presencialidad a la virtualidad en todos los contextos, niveles y modalidades de enseñanza (Zambrano, 2020).
5. Recopilación de videos; para esto se creó un canal de YouTube que permitió acceder a las filmaciones las veces que fuese necesario para la transcripción.
6. Transcripciones de los videos; en esta etapa se seleccionaron los tiempos críticos sobre los que se requiere hacer el análisis. Las

transcripciones son claves para realizar el estudio de los elementos del curso de la experiencia.

7. Sistematización de la información; en esta etapa se hace uso de las tablas de triple entrada y del análisis semiológico.

Para el análisis e interpretación se toma como referente la grabación de clase y el protocolo de triple entrada usado en el proceso de autoconfrontación. Esto se muestra en las tablas 2 y 3.

Tabla 2

Protocolo de triple entrada

Protocolo de triple entrada		
<p>Contexto: Clase virtual con una duración de 20 minutos, dirigida a un solo estudiante, en la que participa la madre de familia. La maestra ha tenido que desarrollar encuentros de clase virtual debido a la situación generada por la emergencia sanitaria COVID-19. Ella señala en entrevista algunas dificultades y aprendizajes que ha tenido que enfrentar al trabajar con niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA).</p>		
Tiempo, acciones y comunicaciones	Verbalizaciones y comportamientos en clases	Verbalizaciones y comportamientos en autoconfrontación
<p>0:05:41 Inicia proyección de video. Canción “Mis manitos”. La docente mueve su cuerpo al ritmo de la canción para que el estudiante la imite. Ella trata de que el estudiante siga la coreografía del baile que se muestra en el video.</p>	<p>Docente: Hasta mientras que venga la mami con la harina vamos a cantar la canción ¿Ya? Vamos a cantar, te voy a compartir la pantalla, vamos a calentar las manitas porque tenemos que trabajar. Me avisas si es que escuchas. ¿Estás observando? Me haces así (Levanta la mano) si me escuchas Mira vamos a calentar las manitas ¡Mírame [...], eso! ¡Mírame [...], eso! ¡Mira como juegan! <i>La una sube, la otra baja</i> <i>La una baja, la otra sube</i> <i>Y vuelven a comenzar</i></p>	<p>Investigador: Quisiéramos que nos describas lo que está sucediendo en ese momento. Docente: En este momento de la presentación de la canción, por ejemplo, yo les comenté, que a los niños les llamaba mucho la atención lo que son los videos, las canciones infantiles, obviamente a veces cantamos conmigo, pero como no tengo tan buena voz [...], no me toman en cuenta. Entonces por eso trato de ponerles el video para obtener el movimiento y la atención del niño. Recuerden que los días lunes trabajo de forma grupal y los otros días lo hacemos de forma individual de acuerdo a las diferencias de cada estudiante [...].</p>

Tiempo, acciones y comunicaciones	Verbalizaciones y comportamientos en clases	Verbalizaciones y comportamientos en autoconfrontación
	<p>¡Mira sube y baja!</p> <p>¡Mira [...] como estoy haciendo!</p> <p><i>Mis manitas son traviesas</i></p> <p><i>Me gusta jugar</i></p> <p><i>Una se abre, la otra cierra</i></p> <p><i>Una cierra, la otra se abre</i></p> <p><i>Y vuelven a comenzar</i></p>	<p>Entonces en esa parte exactamente estamos tratando de llamar la atención del estudiante y de más o menos integrarle yo, ya a la clase que va a ser en sí.</p> <p>Investigador:</p> <p>En esta parte ¿Te mira o no te mira? ¿Qué sucede en ese momento?</p> <p>Docente:</p> <p>A momentos mira y creo que hasta el día de hoy no logramos tener una atención al 100%, a pesar de que ya hemos trabajado varias. [...]. Ahora ya vamos más tiempo; precisamente el día de hoy tuve una clase, pero no al 100%, me mira, se distrae con la mamá y así. En sí la necesidad de él es que no al 100% nos miran a los ojos. Entonces es muy difícil que él mire, incluso ahora le trato de llamar, le digo: “ estamos haciendo esto... vamos...” él poco mira a los ojos, al menos es muy poco la condición del autismo [...] algo hacemos para que él al menos tome en cuenta la actividad que se está realizando. Y por eso también en la clase trabajamos con material concreto para que él pueda hacerlo, para que él pueda manipularlo porque eso sí, le gusta trabajar, con pintura, con harina [...], porque si es solo una clase donde voy a estar hablando, él no me va a tomar en cuenta para nada.</p> <p>Investigador:</p> <p>Cuando estas cantando ¿Qué más podrías contarnos de esa situación? ¿Cómo te vas sintiendo, cómo percibes las interacciones con él?</p>

Tiempo, acciones y comunicaciones	Verbalizaciones y comportamientos en clases	Verbalizaciones y comportamientos en autoconfrontación
		<p>Docente:</p> <p>Yo [...], todo el tiempo paso preocupada, porque no sé, digo y ahora si es que él, por ejemplo, a veces que él incluso apenas entra a la clase ya me dice: “chao, chao”. [...], eso también la mamá dice es un avance porque ni siquiera saludaba, no decía “hola”, no decía “chao”, [...] a veces ingresa a la clase y me dice “chao” y me manda besos volados, quiere decir que ya no quiere la clase.</p> <p>Yo trato de decirle ya no importa, digo, porque si tiene varias terapias al día y eso sí le agota. [...] trato de decirle “vamos a trabajar un poquito el día de hoy” y trato de llamarle la atención y obviamente la tensión en mí creo que al inicio se sentía [...]. Ahora ya un poco más tranquila porque ya me atiende de mejor manera, ya creo que me ve más, casi todos los días, entonces ya podemos interactuar mejor.</p> <p>Pero obviamente el apoyo de la mamita tiene que ser casi al 100% porque si no, él no, permanece sentado ahora sí en mesa; no sé si usted le puede ver. Si está solo sí permanece sentado, cosa que antes no lo lográbamos. Él, si la mamá se levantaba, él también ibas tras de la mamá. Ahora ya permanece sentado en mesa solo, a pesar de que la mamá se va obviamente se distrae cuando la mamá se levanta o hace algo entonces. Pero permanece sentado en la mesa. [...] No sabe qué hacer cuando la mamá no está ahí con él o cuando está solo conmigo.</p>

Tiempo, acciones y comunicaciones	Verbalizaciones y comportamientos en clases	Verbalizaciones y comportamientos en autoconfrontación
		<p>Es una tensión creo que, de parte a parte, tanto de la mamá del niño y de la mía, porque los tres queremos, al menos la mamá y yo, creo que queremos que él trabaje y si no lo hace estamos preocupadísimo o a veces al menos yo pienso y digo: “no, así creo que estuvo mal, porque no le llamé la atención, no llamé la atención o no le gustó”. Hay días que la clase es linda con él, él participa y yo me siento satisfecha ese día, pero hay días que le veo que solo quiere despedirse de mí, o ya está bostezando y a mí como que me da así, y digo: “y ahora, algo estoy haciendo mal, no estoy captando la atención”, pero trato justamente de hacerlo más, más como quien dice, más lúdica, más manipulativa la clase para poder llamar la atención.</p>

Nota. Modelo de la tabla de triple entrada tomado de la investigación de San Martín *et al.* (2017).

Tabla 3

Análisis semiológico de autoconfrontación

Categoría: construcción del conocimiento	Componente	Docente	Interpretación
	Unidad de la acción (U)	Lo que hace la docente: Canta acompañada de movimientos corporales con las manos y gestos.	¿Qué siente o piensa en ese momento? que el estudiante se va a distraer en el instante en que la madre se retira a traer materiales para la actividad.
Representamen (R)	Lo que percibe la docente: El estudiante deja de prestar atención.	¿Qué le interpela a la docente? que el estudiante se desconecta de la actividad porque la madre se ausenta.	

Categoría: construcción del conocimiento	Componente	Docente	Interpretación
	Referencial (S)	Los tipos que moviliza a la docente (lo que sabe): Los niños con autismo no miran a los ojos. La presencia de los padres es trascendental en el proceso de enseñanza. El apoyo de los padres es importante en el proceso de enseñanza. Los niños con autismo requieren trabajar con material concreto. La manipulación de los materiales fomenta la atención y el interés.	¿Cuáles son los saberes que la docente moviliza? tres tipos de saberes: Uno, práctico, la experiencia desarrollada por la docente en el trabajo con niños con autismo. Dos, teórico, fundamentado en la formación permanente a través de capacitaciones y diálogos interdisciplinarios con otros profesionales. Tres, didáctico, a partir del uso de material concreto y audiovisual.
	Actualidad potencial (A)	Lo que la docente prevé de la situación: Prevé que el estudiante se va a distraer cuando la mamá se retire a buscar la harina.	¿Cuál es la expectativa de la docente? Que, al momento de llamar la atención del estudiante a través de la voz (canto) y el cuerpo (movimientos) logrará interacción en la actividad.
	Compromiso con la situación (E)	Lo que quiere la docente en ese momento: Que el estudiante le preste atención. Que el estudiante haga los movimientos que pide.	¿Qué emoción y sentimiento moviliza a la docente? el miedo como emoción que se transforma en un sentimiento de preocupación.
	Interpretante (I)	Los tipos que la docente construye, valida o invalida: Acción (U) Canta acompañada de movimientos corporales con las manos y gestos. Tipos validados en relación con (S): Los niños con autismo no miran a los ojos, la presencia de los padres es trascendental en el proceso de enseñanza, el apoyo de los padres es importante en el proceso de enseñanza, los niños con autismo requieren trabajar con material concreto y la manipulación de los materiales fomenta la atención y el interés.	¿Qué conocimientos valida la docente? Los tres tipos de saberes: práctico, teórico y didáctico alcanzados a través de su experiencia, experticia y formación.

Nota. Las letras para representar cada uno de los componentes fueron tomadas del modelo propuesto en la investigación de San Martín *et al.* (2017).

Conclusiones

La experiencia desarrollada en el marco del curso de la acción, y específicamente la indagación en torno a las actividades de autoconfrontación abordadas desde esta investigación, permite hacer conciencia sobre la dinámica y la relación que establecen los docentes en su práctica diaria con sus estudiantes; interacciones, herramientas, emociones, sentimientos, reacciones, entre otros, que constituyen el contexto y las características que determinan el “espacio físico y simbólico de su actividad”. Así mismo, posibilita comprender la autonomía y el criterio reflexivo para la toma de decisiones frente a situaciones incómodas que se suscitan en el ejercicio docente.

En este sentido, se considera fundamental promover la asunción del postulado de la enacción en la propia práctica, con el fin de fomentar que los mismos docentes analicen y reflexionen sobre aquellos elementos que cuestionan, los interpelan o les llaman la atención (momentos críticos) de sus acciones *in situ*. No hay un actor más habilitado y apto para desplegar esta comprensión que el mismo docente, además, para cuestionar y pensar en torno a aquellos aspectos intrínsecos que le pueden causar un conflicto emocional interno, y a los que un observador externo no podría acceder o comprender sin el testimonio del propio profesor.

El análisis semiológico permitió evidenciar algunas de las concepciones, ideas, creencias, preocupaciones y conocimientos de la docente respecto a su práctica con su estudiante, así como la interrelación generada con los actores que participaron en la clase (madre-alumno). Desde otro punto de vista, posibilitó acceder a la actividad cognitiva, pero de manera particular comprender, validar, construir y reflexionar sobre algunos modos de acción-reacción que a la vista de otros son incomprensibles. En ese sentido, este análisis facilita el descomponer la acción en unidades para realizar una comprensión detallada del sentido, las emociones y las preocupaciones así como de la forma en la que la docente moviliza tipos construidos precedentemente y que podrían, por un lado, ser transformados durante la actividad *in situ* y, por el otro, reconstruir la manera en la que estas emociones participan en la construcción de nuevos conocimientos.

Entre las emociones que se destacan están el temor y la preocupación que tiene la docente por no poder cumplir con el resultado de aprendizaje que pretende alcanzar. Según su testimonio, le ha costado trabajo intentar mediante distintas estrategias activas que no han surti-

do el efecto esperado con niños que tienen TEA; por otra parte, lo que mejor le ha dado resultado es el uso de material manipulable y la ayuda de la madre del alumno. De allí que el uso de material concreto para trabajar con estudiantes con TEA es trascendental, pues brinda la posibilidad de interactuar en el proceso. Además, es muy valioso el rol que cumple el representante de familia en dicha mediación; por lo tanto, la participación de los tres actores (profesor, estudiante y representante de familia) de forma conjunta viabiliza garantizar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera eficiente.

Por último, la experiencia del curso de la acción se fundamenta en dos polos: empírico y tecnológico, los cuales permiten, en primera instancia, analizar y reflexionar sobre la acción docente *in situ* y, en segunda, generar un acervo digital que posibilita el acceso a otros docentes para que puedan observar los tiempos críticos de sus colegas; tiempos críticos que se transforman en típicos, pues pueden repetirse en otros contextos. Cabe destacar que el curso de la acción pretende dar cuenta de la complejidad subjetiva y del actor-contexto trascendiendo lo observable, pues se posiciona en que el accionar del profesor responde a adaptaciones generadas a partir de necesidades específicas, conocimientos y saberes implementados para alcanzar los resultados esperados del aprendizaje. Por ello, el programa de investigación pretende construir un espacio de diálogo y reflexión, que transmita confianza y tranquilidad en la interrelación entre los docentes coinvestigadores y los investigadores, aspectos trascendentales para lograr un análisis crítico-reflexivo auténtico que pueda ser utilizado en procesos de formación docente.

Sobre la base de las conclusiones anteriores, se resalta que en esta investigación se analizaron los tiempos críticos que se suscitan en el aula de una profesora de educación especial mediante la descripción de los componentes del curso de la experiencia, con lo cual se lograron identificar las emociones, sentimientos y reacciones que emergen en el quehacer docente con un estudiante con TEA. De esto se distingue que, a pesar de algunas situaciones adversas o limitaciones para desempeñar la clase, generadas por el contexto de virtualidad y por las características del trastorno del alumno, la predisposición y colaboración de la maestra, del estudiante y del representante para alcanzar los objetivos curriculares son factores determinantes que influyen de forma positiva en la gestión de la enseñanza-aprendizaje. Es decir que la comunicación y la interrelación asertiva entre los actores educativos en este tipo de enseñanza son claves para garantizar el éxito en el proceso educativo. De la misma manera, se

recalca la importancia del curso de la acción como alternativa para realizar investigación y aportar al ámbito educativo, pues permite comprender situaciones que ocurren en un momento dado y que son imperceptibles a simple vista; de esta forma, se pueden generar espacios de reflexión y formación con profesionales y estudiantes de la educación.

Referencias bibliográficas

- Beroiza Valenzuela, F. E. (2022). Fundamentos y discusiones epistemológicas en torno a la investigación educativa. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (50), 132-154. <https://urlc.net/L1MA>
- Flavier, É., Bertone, S., Méard, J. y Durand, M. (2002). Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. *Revue Française de Pédagogie*, (139), 107-120. <https://urlc.net/IPYH>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Perines, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152. <https://urlc.net/IPZx>
- San Martín, J., Veyrunes, P., Martinic, S. y Ria, L. (2017). Aportes del programa de investigación “curso de la acción” al análisis de la actividad de los profesores y a la formación. *Perfiles Educativos*, 39(158), 168-185. <https://urlc.net/IP-t>
- Theureau, J. (2003). Course-of-action analysis and course-of-action centered design. En E. Hollnagel. (ed.), *Handbook of cognitive task design* (cap. 4). CRC Press. <https://urlc.net/IQ1y>
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Octares.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Octares.
- Vázquez-Vázquez, T., García-Herrera, D., Ochoa-Encalada, S. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 589-612. <https://urlc.net/L1SP>
- Zambrano Vacacela, L. (2020). Uso de la Tecnología de la Información y Comunicación en educación virtual y su correlación con la Inteligencia Emocional de docentes en el Ecuador en contexto COVID-19. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información*, 40(12), 31-44. <https://urlc.net/L1W6>

Autores

Luis Zambrano-Vacacela

Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster universitario en Psicopedagogía. Magíster en Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Responsable de maestría en Tecnología e Innovación Educativa. Miembro del Grupo de Investigación Tejidos Socioeducativos. Miembro del comité científico Revista Encuentro, Universidad de Alcalá de Henares.

Patricia Pérez-Morales

Doctora y Magíster en Educación por la Universidad de São Paulo, Brasil. Profesora titular de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Coordinadora del grupo de investigación Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos y de la formación docente. Miembro del grupo de investigación Repensar la educación (Universidad de Málaga). Coordinadora del Nodo Ecuador-suroriente de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO).

Laura Terreros-Bejarano

Psicóloga por la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Investigación e Intervención Psicosocial por la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente en las carreras a distancia Universidad Nacional de Educación.