

EXPERIENCIA DE DOCENTES EN CONTEXTOS ESCOLARES CHILENOS DURANTE EL CAMBIO AL AULA ONLINE

TEACHERS EXPERIENCE IN CHILEAN SCHOOL CONTEXTS DURING THE CHANGE TO THE ONLINE CLASSROOM

CARLOS DÍAZ CÁNEPA^{*1}, PILAR ARAYA¹, JONATHAN BADILLA¹, SOFÍA CÓRDOVA¹, MADELAINE CORREAL¹,
ISIDORA FLORES¹, PAULINA PINO¹, VIVIANA SÁEZ¹

***Correspondencia:**

Carlos Díaz Cánepa
carldiaz@uchile.cl

Recibido: Junio 2022 | Publicado: Diciembre 2022

La pandemia COVID-19 ha exigido un cambio repentino hacia la enseñanza en modalidad remota, convirtiendo los espacios de los hogares en aulas improvisadas. Se examinan percepciones, vivencias y estrategias desarrolladas por docentes de educación escolar en Chile. Los docentes reportan el desarrollo de respuestas improvisadas para dar continuidad a la actividad escolar y falencias del funcionamiento organizacional de las escuelas, como principales fuentes de carga laboral. Se proponen desde la ergonomía cognitiva y organizacional líneas de intervención centradas en las potencialidades de las TIC, y en los roles de los distintos actores.

Palabras clave: COVID-19, docentes escolares, estrategias de afrontamiento, ergonomía cognitiva.

The COVID-19 pandemic has demanded a sudden shift to the remote mode, turning home spaces into makeshift classrooms. Perceptions, experiences and strategies developed by school teachers in Chili are examined. Teachers report improvised responses to give continuity to school activity and shortcomings in the organizational functioning of schools, as the main sources of workload. Lines of intervention centered on the potential of ICTs, and roles of the different actors, are proposed from cognitive and organizational ergonomics.

Keywords: COVID-19, school teachers, coping strategies, cognitive ergonomics.

¹ Departamento de Psicología, FACSU, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria COVID-19, ha planteado grandes retos a individuos y sociedades. Como parte de esto, el gremio de profesores/as se ha enfrentado a importantes desafíos y factores estresores en relación con su trabajo, dado que la pandemia ha exigido un cambio repentino en la forma de enseñanza y aprendizaje (Collie, 2021). Así, obligados por las circunstancias, docentes de diversas áreas se han adentrado en el mundo de las TIC, convirtiendo espacios de sus hogares en aulas improvisadas (Pérez et al., 2021).

Los colegios, se han visto obligados a reducir e incluso eliminar instancias presenciales, para integrarse súbitamente a la docencia remota. El vínculo educador-educando dio un giro marcado por las nuevas condiciones, explorando un territorio desconocido e inusual (Aguilar, 2020). En consecuencia, los y las docentes han debido adaptarse y enfrentarse a una nueva modalidad telemática, con inciertas demandas laborales, y exigiendo una transformación de su labor.

De igual modo, la enseñanza remota ha visibilizado una serie de precariedades. Según Aguilar (2020), gran parte de esta comunidad educativa ha presentado dificultades de conectividad, ya sea por la ausencia de dispositivos, un conocimiento de uso limitado, y/o por los recursos que disponen las familias, restringiendo el acceso a las tecnologías. En este sentido, las cifras del Ministerio de Desarrollo Social en 2019, señalan que, en Chile, 632 localidades distribuidas en 170 comunas no poseen acceso a internet, ello implica que más de 70 mil personas se encuentran sin acceso a la principal forma de conexión digital.

Este artículo tiene por objetivo identificar aspectos relevantes sobre las condiciones en que se desenvuelve en Chile la actividad docente en condiciones remotas, y proponer marcos conceptuales para el análisis de la relación entre recursos y demandas laborales. De modo que el presente escrito gira en torno a la actividad y al sistema de trabajo docente, buscando establecer a partir de las vivencias de los y las docentes, cuáles serían las condiciones materiales, instrumentales y organizacionales del trabajo que requieren ser intervenidas para efectos de regular la carga de trabajo resentida, promoviendo la apropiación del trabajo por parte de los docentes.

MARCO TEÓRICO

Baker, et al. (2021), indican que la falta de conexión con los estudiantes, la percepción de inequidad social y la preocupación por la falta de recursos presentes en los hogares de

los estudiantes serían factores que dificultarían el ejercicio docente en pandemia. Estos autores reportan además un impacto negativo en la familia y en las y los docentes, asociado al aumento de las demandas laborales, sentimientos de inadecuación, y tensión entre las expectativas académicas y el bienestar de los estudiantes.

En concordancia, el estudio de Villalobos (2021), plantea que existe una gran preocupación entre las y los docentes de enseñanza básica sobre el acceso a internet, y sus implicancias en la desigualdad en la educación. La relación pedagógica y el vínculo emocional se vería dificultado por la falta de familiaridad con las plataformas digitales, generando estrés no solo en el profesorado, sino también en estudiantes y sus familias. Sumado a esto, la falta de apoyo técnico a docentes y la ausencia de un modelo consolidado de evaluación, se presentan como desafíos a la hora del ejercicio educativo dentro y fuera del aula, incrementando las dificultades de la labor docente (Aretio, 2021; Vidal, 2021).

La pandemia COVID-19 produjo una implementación precipitada de la docencia online, sin que ni los docentes, ni los estudiantes contaran con una preparación previa en torno las implicancias emocionales y materiales que esto conlleva. No obstante, los y las docentes han desarrollado diversas habilidades en torno al uso de tecnologías, para así enriquecer los ambientes de aprendizaje en el aula remota (Delgado & Arrieta, 2009). En el ámbito nacional, el Plan Nacional de Lenguajes Digitales, realizado por Mineduc (2019), plantea el uso de la tecnología en la educación como facilitadora y aceleradora de aprendizaje, preparándose para desafíos futuros. Sin embargo, dado que ese documento fue publicado previo a la crisis sanitaria actual, se carecen de lineamientos específicos sobre cómo utilizar estos recursos en el actual escenario.

Varas (en Fajardo, 2020) señala que las condiciones mínimas para participar de la enseñanza remota son: a) contar con un espacio tranquilo, b) dispositivos adecuados y c) conexión a internet estable. Sin embargo, al considerar los índices de vulnerabilidad presentes en el país, son pocos quienes cumplen con las condiciones adecuadas, siendo alto el riesgo de exclusión de los espacios educativos. Así, la brecha digital se habría transformado en motivo de deserción escolar.

No obstante, las dificultades que enfrentan las y los profesores van más allá del aula. En el estudio realizado por Portillo et. al., (2020) se apreció un incremento de la carga de trabajo por parte de los y las docentes, donde un 88.6% confirmó que el tiempo dedicado a su profesión

se aumentó considerablemente, y el 68.2% afirma que ha habido una profunda transformación en el rol que venían desempeñando. En concordancia, un estudio realizado por la Fundación Liderazgo Chile, la Universidad del Desarrollo y la Universidad Andrés Bello retrata que, a fines del año 2020, un 53.6% de las y los profesores/as encuestados manifestó sentirse saturado por el trabajo (Lara, 2021).

Se ha reportado que sentir emociones de valencia positiva facilitaría enfrentar los estresores que se producen durante el desempeño laboral docente online (De Vera García et al., 2019). Sin embargo, al momento de iniciar la actividad educativa en colegios de forma no presencial, las y los docentes experimentaron ansiedad, desconfianza, estrés y temor a ejercer su labor en forma virtual (Picón et al., 2020). Se ha reportado la presencia de tensión y agotamiento emocional, sobrecarga de tareas y demandas externas al trabajo, temor y preocupación por el futuro, presión por los plazos, debido a los tiempos establecidos por las instituciones escolares y por las responsabilidades a cumplir (Gómez & Rodríguez, 2020).

Al encontrarnos frente a un contexto estresor, las formas de afrontamiento emergen como primera respuesta. En un contexto laboral, el afrontamiento del estrés se encuentra íntimamente relacionado con las demandas y recursos, mediado por el contexto profesional, de manera que altas demandas laborales y pocos recursos están asociados a un afrontamiento inadecuado. En el contexto actual, el aumento de demandas laborales asociadas al cambio hacia el formato de enseñanza remota, se erige como nuevo estresor para las y los docentes (Cipriano & Brackett, 2020). Se ha indicado que la percepción de autoeficacia, confianza y estrategias de afrontamiento son factores protectores claves ante el estrés. Sin embargo, no se ha comprobado la efectividad de la sola presencia de factores protectores individuales en la disminución del estrés (Beltman et al., 2011), por lo que, un abordaje colectivo, y un foco sobre las demandas, parece ser una vía útil de explorar.

Bosco (2011) describe cuatro elementos que caracterizan las maneras colectivas de enfrentar los problemas: a) la experiencia colectiva compartida; b) una evaluación compartida del hecho estresante que permita pensar y actuar como si el factor de estrés fuese compartido; c) la comunicación colectiva sobre el estrés, donde será necesaria la presencia de comunicación y d) cooperación para abordar la situación estresante; y la movilización de las relaciones en que las personas deberán compartir

responsabilidades y actuar colectivamente para hacer frente a la situación problemática.

La relación entre los diversos actores de la educación puede ser un facilitador, o un obstáculo para la labor docente. Urrutia et al., (2020), señalan por ejemplo que, el acompañamiento y contención de los y las docentes hacia sus estudiantes, decrece conforme se va avanzando en los niveles. Igualmente cabe destacar el rol que cumplen las familias y la institución educativa, con respecto al apoyo que brindan, la comunicación y los procesos de aprendizaje de estudiantes. Según Reynoso et al. (2021), en la enseñanza preescolar y primaria, se percibe un mayor acompañamiento de padres y apoderados, a la hora de las clases online; pero en estudiantes de secundaria, se constata un menor acompañamiento de padres y apoderados. Respecto a las redes de apoyo institucional, Reynoso et al. (2020), destacan la preocupación por parte de los directivos, en la entrega de dispositivos y capacitaciones para enfrentar la emergencia sanitaria. En la misma línea, Baker, et al. (2020), apuntan a que el apoyo de colegas, administradores, familiares y amigos, contar con recursos tecnológicos, la conexión con estudiantes y familias, y desarrollar nuevas rutinas de trabajo y autocuidado, serían aspectos que facilitarían la labor de los/as profesores/as.

Es de destacar que la actividad docente ocurre al interior de un sistema de actividad complejo, en el que se juegan diversas mediaciones. A la vez, este sistema interactúa con otros sistemas de actividad para efectos de producir los resultados que lo legitiman socialmente (Engeström, 2008). El "Sistema Docentes", contenido en la institucionalidad y comunidad escolar, interactúa con el "Sistema Estudiantes" para efectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En situación de enseñanza online, ambos sistemas de actividad se encuentran a su vez radicados en sus respectivos "Sistemas Hogar", situación que define una sobreposición de actividades de distinta naturaleza (laboral y personal para los docentes, y de estudio y personal para los estudiantes). Estas últimas, redundan sobre el "Sistema Docentes", que es el foco de este texto. A continuación, se presenta esquemáticamente la configuración e interacciones de estos sistemas de actividad (fig.1).

Estos distintos sistemas de actividad se inscriben, no sólo al interior de sus respectivos sistemas regulatorios, sino que igualmente, por el propio ejercicio de sus interacciones, definen un proceso de co-regulación, del cual se deriva un conjunto de reglas más o menos explícitas o implícitas,

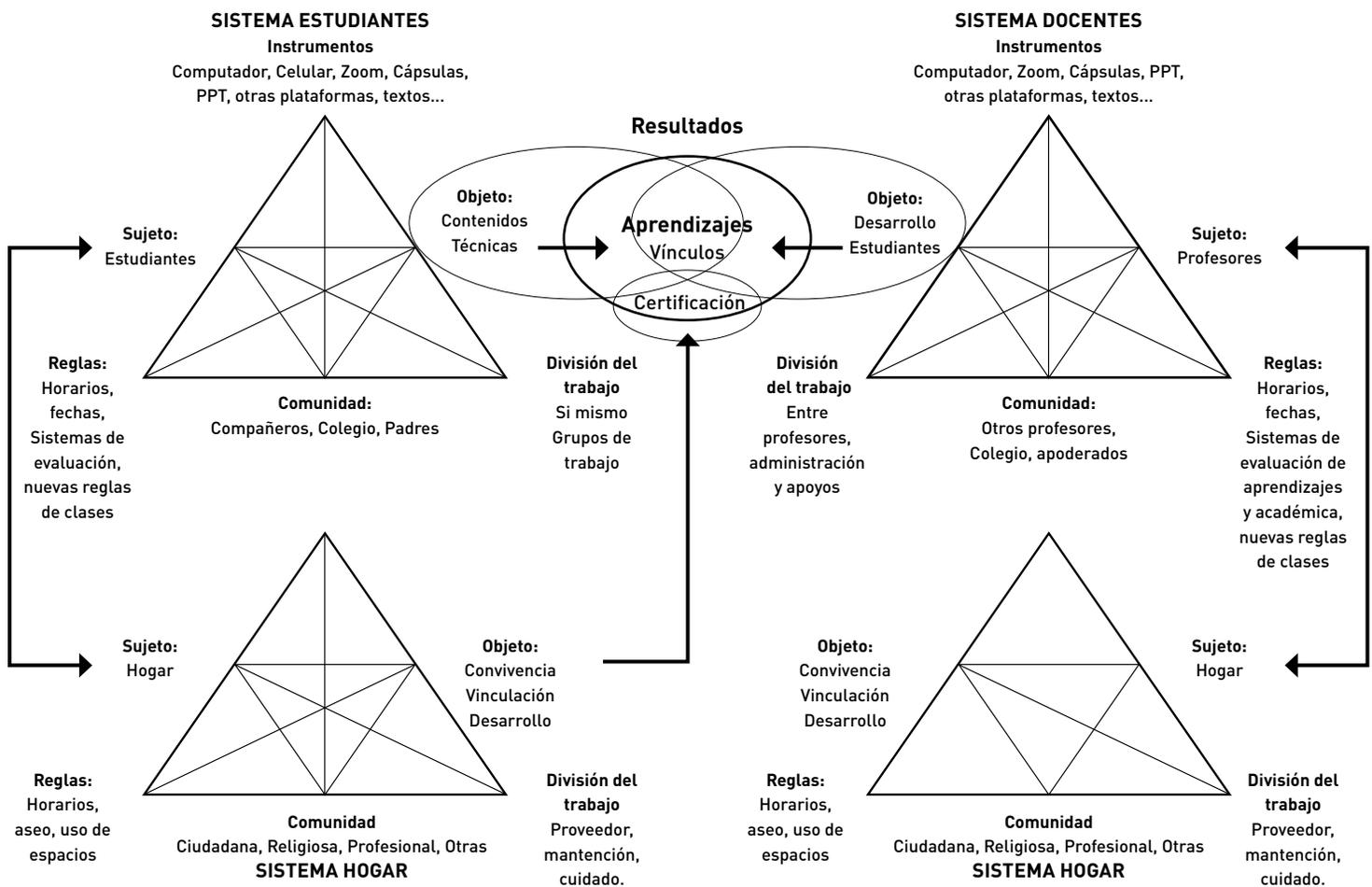


Fig. 1: Interacción entre Sistemas de Actividad (inspirado en Engeström, 2008)

que definen el marco de referencia para la autorregulación de los miembros que componen estos sistemas. La desespacialización del proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo ha implicado una dilución de los bordes de tales regulaciones y disgregado sus comunidades de referencia, sino que igualmente ha alterado la efectividad de los medios y artefactos sobre los que este proceso se funda.

Consistentemente, en este texto se explora en los efectos y dinámicas que tal situación ha provocado sobre el "Sistema Docentes", buscando identificar líneas de acción que aporten al desarrollo de soluciones constructivas a las problemáticas identificadas.

El objetivo de este artículo es indagar en las percepciones, vivencias y estrategias que las y los profesores de educación escolar en Chile han desarrollado para afrontar las dificultades asociadas al trabajo pedagógico en el contexto online en el marco de la pandemia por COVID-19, con el

propósito de identificar eventuales relaciones entre fuentes de exigencias y demandas sobre las estrategias desplegadas para realizar sus actividades docentes, y los efectos sobre la carga de trabajo percibida.

METODOLOGÍA

El estudio es de tipo cualitativo, con base a entrevistas semiestructuradas, orientadas a recoger los discursos de docentes en relación a las vivencias experimentadas, y agencias desplegadas en torno a la actividad docente remota de profesoras y profesores que han realizado clases en colegios durante los años 2020 y 2021, explorando en las dificultades y problemas que perciben en torno a su labor, ahondando en las formas que ellas y ellos han dado respuesta a las actuales circunstancias en que se desenvuelve la enseñanza.

Las entrevistas incluyeron preguntas abiertas referentes al rol que ocupa la tecnología, las miradas sobre el contexto

de crisis sanitaria, la satisfacción laboral, la docencia on-line, entre otras, como estímulos para el desarrollo de las narrativas respecto a los modos y estrategias de afrontamiento desplegados.

RESGUARDOS ÉTICOS

Los y las entrevistadas fueron debidamente informadas sobre el marco y los alcances de la investigación, así como del carácter confidencial de sus identidades, solicitando su consentimiento explícito para participar en ella.

MUESTRA

La muestra del estudio se conformó por 21 docentes, 8 hombres y 13 mujeres, de distintos tipos de establecimientos educativos y niveles de enseñanza escolar de Chile, de un rango etario entre 27 y 57 años. La muestra se constituyó con base a criterio de oportunidad y acceso, no obstante, su selección se realizó de forma no aleatoria, resguardando la condición de ser profesor o profesora de enseñanza escolar como único criterio de exclusión.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las entrevistas fueron realizadas a través de plataformas virtuales de videollamada como Zoom y Google Meet, siendo grabadas para su análisis ulterior.

Se realizó un análisis temático de los discursos, identificando categorías que englobaran los tópicos expresados, según su frecuencia de aparición. El análisis de los discursos recopilados se fundó en una lógica inductiva, basada en la sistematización de las experiencias particulares reportadas por las y los entrevistados. Con base a este análisis, se construyeron 4 categorías, las que se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Categorías temáticas

Categorías	Contenidos
a) Tecnologías, dispositivos y conectividad	Incluye los discursos relacionados con el uso de TIC, tales como, disponibilidad y calidad de recursos, aprendizajes realizados, dificultades, y otros.
b) Principales desafíos	Considera desafíos administrativos, educativos, situaciones personales y del hogar, otros eventos reportados.
c) Estrategias de afrontamiento	Recoge las estrategias desplegadas para adaptarse a la contingencia y hacer frente a los desafíos y diversas exigencias.
d) Ámbito relacional	Considera las percepciones respecto a los diversos actores con los que interactúan, tales como directivos, alumnos, apoderados, y políticas del Estado.

RESULTADOS

Tecnologías, dispositivos y conectividad

Existe un consenso generalizado sobre la importancia del rol que cumple la tecnología a la hora de enfrentar los desafíos que ha traído la pandemia, permitiendo la comunicación con colegas y estudiantes, y acortando las distancias físicas, en general caracterizándose como la piedra basal de la docencia remota.

“La tecnología pasó a ser principal en todo esto, porque sin la tecnología no habríamos podido llegar a la casa de los niños. Y ellos mismos también y las mamás han tenido que ir aprendiendo sobre la marcha.” - Profesora de enseñanza básica, 47 años.

Respecto al uso de plataformas virtuales para el ejercicio docente, se señala que su implementación fue realizada de manera autónoma por las y los profesores, sin recibir instructivos institucionales oportunos ni guías sobre cómo proceder. De manera tal, que las y los profesores debieron hacer uso de sus propios recursos, y proceder según estos, ayudándose entre colegas y con sus alumnos/as. Además, aparece una sensación de exposición asociada a no saber quiénes observan las clases, provocando inseguridad e hipervigilancia. A pesar de esto, algunos/as docentes rescatan el haber encontrado buenas herramientas virtuales que han facilitado su trabajo, tanto dentro como fuera del aula.

“Los profes estuvimos mucho haciendo capacitaciones por mucho rato entre los mismos profes” - Profesor de matemáticas, 28 años.

“La escuela no te entrega esas herramientas, jamás se nos entregó una guía o algo (...) Cada uno trabajó de forma autónoma, conversando con otros colegas, comprando material, entonces nunca se nos entregó algo, un instructivo sobre cómo manejar las clases online” -Profesora de educación diferencial, 27 años.

Sin embargo, se plantea una preocupación por la necesidad de invertir en mejores equipamientos, enfatizando que las ayudas económicas de parte del Estado y los establecimientos son necesarias, pues el uso de tecnologías ha acentuado las diferencias, afectando el acceso a la educación de las y los estudiantes.

“La tecnología te ayuda cuando tienes acceso a ella, cuando no, es super difícil” -Profesora de historia, 28 años.

“Yo trabajo con niños vulnerables, muchos de ellos se conectan a través del teléfono de los padres, en una localidad semi-rural donde no hay una conexión fluida, el wifi no funciona, (...) si para mí como profesora era difícil, me imagino lo difícil que es para una familia, para padres que tienen tres o cuatro hijos y en cuyas casas solo tienen teléfono los papás o hay sólo un computador, y no tienen ninguna posibilidad de comprar equipo y tampoco tienen posibilidad o ayuda del Estado” -Profesora de lengua castellana y comunicación, 53 años.

Principales desafíos

Las emociones más frecuentemente reportadas fueron: estrés, desmotivación, incertidumbre, frustración y agobio. Existe consenso en que ha habido un aumento de estrés durante la pandemia, por efectos de la docencia online y del encierro. A su vez, los desafíos mayormente señalados, refieren a la dificultad para desconectarse del trabajo y la falta de un espacio laboral diferenciado de aquellos espacios de distensión y vida familiar.

Desafíos administrativos

Se reportaron diversas realidades en relación a la carga administrativa durante el periodo 2020-2021. Mientras algunos/as docentes reportan tener jefaturas comprensivas que han disminuido la carga laboral, la mayoría relata un aumento en la carga administrativa y falta de flexibilidad. La falta de empatía de parte de los directivos percibida, sumada a una elevada carga laboral y fuertes exigencias en el

cumplimiento de plazos, el seguimiento del cumplimiento de los estudiantes, se erigen como los mayores factores de malestar y agobio, entre aquellos/as docentes que evalúan negativamente a sus instituciones.

“Aumentó considerablemente el trabajo administrativo, hay que llenar una serie de libros virtuales, con asistencia, contenidos, también hay que hacer un registro de entrevista, hay que hacer cartas gantt, la verdad del punto administrativo, han variado harto las funciones” -Profesor de filosofía, 37 años.

“Mi carga laboral es más ahora, los temas administrativos, el tema de las clases. El tiempo ha sido el mismo a nivel personal. Sí, he dejado de hacer cosas como de ocio personal” -Profesora de educación diferencial, 33 años.

“Me he sentido muy agobiada en el sentido de exceso de trabajo, no agobio laboral [respecto a la labor educativa], sino que de exceso de trabajo” -Profesora de enseñanza básica, 47 años.

“[Me siento] totalmente presionado, totalmente chato, cabreado. [Tengo] un montón de trabajo totalmente innecesario y la verdad que sí, (...) me estresaba mucho. Recordarlo realmente me genera emociones puras emociones negativas” -Profesor de filosofía, 33 años.

“La enseñanza online termina pasando a segundo plano con todo lo que te piden” -Profesora de inglés, 32 años.

Desafíos educativos

Motivar a sus estudiantes en modalidad online, aparece como un desafío crítico. La retroalimentación que recibían de sus alumnos/as ha disminuido de manera dramática. Se acusa que la mayoría de los y las estudiantes se encuentran con las cámaras apagadas, y muestran baja participación. Reportan no saber si están motivados, o siquiera si están ahí, de manera que no tienen seguridad de los aprendizajes logrados.

Mantenerse flexibles respecto a la entrega de trabajos de sus estudiantes, debiendo revisar múltiples evaluaciones fuera de plazo, y al mismo tiempo cumplir plazos administrativos se ha transformado en una exigencia mayor para los y las docentes. Esto se traduciría en agotamiento, frustración y sentimientos de insuficiencia en relación con su trabajo.

“Ponte tú en la educación media para hablar te pueden compartir pantalla, pero no te van a prender la cámara, entonces claro, de repente ahí en esa materia siento que se ha perdido un poquito así como nos involucramos frente al trabajo del estudiante. Entonces como el feedback que se habla en la educación se hace un poco más difícil, en presencial la educación te involucra más en el trabajo del estudiante y claro, online, te genera como una barrera más compleja.”
-Profesor de artes, 38 años.

“¿Cómo yo sé que los niños están aprendiendo? Esa es la pregunta que todavía no tiene respuesta para mí en las clases online. (...) Cuando uno está en la sala, tú percibes gestos, lenguaje no verbal, y te das cuenta si el niño está entendiendo, si está aburrido, si tiene expectativas con lo que le estás enseñando, si está desconectado. (...) Yo diría que uno de los mayores desafíos, que siempre ha sido un desafío con los chiquillos, es disminuir lo que más se pueda la copia. Aquí es muy difícil manejar eso” -Profesor de matemáticas, 47 años.

“No llegan los trabajos, no llegan las evaluaciones, entonces la presión sobre nosotros igual sube harto” -Profesor de filosofía, 37 años.

Desafíos personales

Si bien muchos/as docentes afirman que su vida laboral no ha afectado especialmente su vida personal, la difuminación de los límites que separan la vida laboral de la vida personal ha generado en algunos casos hiperconectividad, gatillando la necesidad de establecer horarios que permitan delimitar los tiempos de trabajo respecto de los tiempos de descanso.

“He tenido que ceder de repente como un principio que yo tenía antiguamente. Por ejemplo, yo no le daba número de teléfono a nadie, ni tampoco el WhatsApp, (...) no como ahora que tengo grupo de WhatsApp del curso, tengo Instagram con el estudiante. (...) Ahora todo se va alargando (...) he tenido que hacer harto, tuve 11 entrevistas hoy día y tengo tres más mañana, tengo 6 el viernes, entonces siempre se va a alargar y ayer por ejemplo terminé a las 9:30 de la noche.”
-Profesor de artes, 38 años.

En el ámbito económico, existe cierta incertidumbre financiera ante la amenaza de una reducción de horas laborales

o reducción de personal, que es caracterizada como causante de gran estrés.

“Se redujo mi jornada laboral el 2020, empecé a ganar la mitad de mi sueldo de un día para otro y eso me generó mucho estrés, (...) y tener que buscar otras fuentes de ingreso”
-Profesora de teatro, 29 años.

Los diversos estresores muchas veces han causado respuestas somáticas como insomnio, dolores de cabeza y estómago. También se registran respuestas emocionales, tales como crisis de angustia y colapsos.

“En algún momento comencé a tener insomnio en la noche (...) Desde ayer que yo siento y es acá en esta parte [garganta] ¿entiendes? Como desde aquí hasta como donde empieza la boca del estómago (...) yo lo asocio al estrés que genera como todo este cúmulo de cosas del término de semestre”
-Profesora de educación básica, 47 años.

“Hubo un momento a mitad del año pasado en que colapsé, una semana en que no me conecté, no me uní a ninguna clase a ninguna reunión ni nada” -Profesora de biología, 57 años.

Estrategias de afrontamiento

Se reportó que 2021 no fue tan difícil como lo fue el año 2020, pues se percibe que hay un mejor manejo de los nuevos desafíos (como el uso de plataformas virtuales y la elaboración de currículum online).

“Ha sido difícil, pero como decía, este año siento que todo ha sido más simple, el año pasado se me hizo mucho más difícil, era mucho el agobio” -Profesora de química, 39 años.

Bajar las expectativas respecto a los resultados y el éxito de las clases, ser menos exigente con el cumplimiento de plazos, y encontrar satisfacción en el trabajo, aparecen como factores protectores ante el estrés laboral. En la misma línea, se percibe que el apoyo entre colegas, tener espacios para expresar sus emociones y compartir experiencias, son de ayuda a la hora de desarrollar recursos profesionales y personales, disminuyendo los sentimientos de aislamiento y soledad.

Respecto a los síntomas expuestos en el apartado anterior, algunas/os participantes reportan estar, o haber

estado con tratamiento farmacológico para el tratamiento de trastornos del sueño y ansiedad.

"[Respecto a la gestión de emociones negativas], llamaba a mi amiga Fernanda, profe de química que también le pasaba lo mismo, entre las dos nos comunicamos, nos visitamos, nos reímos. (...) También conversando con la jefa de utp, compartiendo y conversando por videollamada." -Profesora de biología, 57 años.

Otros/as dicen haber recurrido al deporte, la espiritualidad y/o la música como estrategia para lidiar con el estrés.

"Un doctor me dio un medicamento que me hace dormir, así como que me apaga la tele en menos de media hora (...) Yo dormía súper bien, pero al otro día amanecí a toda dolorida del cuello de los hombros y de la espalda y yo le dije al doctor, entonces me dijo ya te voy a dar un relajante muscular" -Profesora de educación básica, 47 años.

Si bien diversos docentes valoran y desean tener más instancias interactivas, como actividades de contención e intervenciones psicosociales, otros consideran que su implementación no ha sido óptima, y que en algunos casos los equipos carecen de herramientas suficientes para hacerse cargo de las emociones que surgen. En su lugar, algunos/as docentes desean que se implementen "semanas de autocuidado", en las que puedan seguir con su trabajo administrativo sin hacer clases, de manera que los estudiantes puedan descansar, y las y los profesores dispongan de más tiempo para realizar otras labores.

"En mi caso particular, las canalizo [emociones negativas] a través de dos cosas: yo soy cristiano, entonces tengo mi meditación personal con dios (...); lo otro es que me gusta mucho la música (...). Eso me desconecta. En mi iglesia guardamos el sábado, el sábado es 0 trabajo, tenga o no. Todo ese tipo de cosas me ayudan." -Profesor de matemáticas, 47 años.

"Cada cierto tiempo hacen talleres [mindfulness] para los docentes en función de disminuir el estrés laboral, pero las hacen en horario de clases, entonces hay profesores que pueden ir y otros que no, entonces no sé si genera un impacto en la comunidad (...) No me parecen útiles. (...) Me gustaría que dejaran semanas de autocuidado, [donde] uno

sigue haciendo su trabajo administrativo (...) poder tener un espacio para organizar nuestro trabajo, revisar tareas pendientes. Eso lo valoraría más y tendría un impacto mucho más profundo en la comunidad que realizar una intervención en pleno horario de clases" -Profesora de educación diferencial, 27 años.

Sentirse bien física y mentalmente, sentirse cómodos en un espacio dedicado solo al trabajo y tener espacios de distensión, al igual que contar con apoyo de colegas, amigos y familiares, aparece como condiciones primordiales a la hora de afrontar las tareas educativas y administrativas.

"Estar bien yo, yo creo que desde ahí parte todo, soy afortunada de en este momento sentirme bien yo emocionalmente, físicamente, no así sé de muchos colegas que no lo están pasando bien lo cual es una limitante importante (...). También el sentirme cómoda en el espacio donde trabajo me ha favorecido, (...) el entorno en el que yo realizo clases a diario me permite realizarla de una forma cómoda" -Profesora de química, 39 años.

Ámbito relacional

Los espacios familiares y las redes de apoyo constituyen factores protectores, que ayudan a las y los profesores a lidiar con los desafíos emocionales de la docencia remota.

Relación con directivos y establecimiento educativo

Se identifican dos grupos bien diferenciados: quienes perciben apoyo institucional y quienes resienten la gestión de sus establecimientos. El primer grupo manifiesta gratitud hacia sus jefaturas, expresando que los colegios donde trabajan han ayudado en el afrontamiento de esta situación, en tanto no han percibido una sobre exigencia, sintiéndose en libertad de realizar su trabajo de la forma que les acomode. No se sienten presionados con el cumplimiento del trabajo administrativo, ni con la forma de dar clases, y se sienten cómodos con la relación que se ha establecido con los directivos. La relación entre profesores y los directivos, por lo general sería buena cuando esta jefatura muestra preocupación por la salud mental de sus docentes y por su comunidad educativa, siendo comprensivos y flexibles en consideración al contexto vivido.

"Algo que pasó el año pasado fue que las personas se sintieron super sobrecargadas y creo que como colegio igual

lo tomó bien porque en ese contexto donde básicamente está todo muy improvisando no sabíamos qué es lo que iba a resultar entonces nos tomamos súper bien esas recomendaciones y bajamos la carga más todavía y después se pudieron adecuar y vino bien por la gente igual está bastante contenta.” -Profesor de matemáticas, 28 años.

En contraste, el segundo grupo percibe falta de apoyo hacia los y las docentes, caracterizando una jefatura administrativa que obstaculiza el trabajo del docente en lugar de facilitarlo, elevando las exigencias administrativas. No perciben una real preocupación por las necesidades de las y los profesores, y sienten que responsabilizan a los docentes respecto a la falta de motivación de los estudiantes, empleando discursos que se perciben como manipuladores. En estos casos, la relación con el establecimiento y las exigencias impuestas se erigen como factores de riesgo para la salud mental.

“Las medidas que adoptó el colegio no ha sido ninguna, nada, pero absolutamente nada, faltan todas, el colegio en el que estoy cada vez te suman más tareas, no te quitan, no te facilitan, te complican incluso” -Profesora de historia, 28 años

“Tienen un discurso de “Dónde está el compromiso con los niños, con los aprendizajes, no olvidemos que la profesión que elegimos es por los niños” pero al mismo tiempo “cuídese, esto es flexible” entonces esos mensajes todo el rato son complicados, porque si te lo tomas como ya [me relajo], en algún momento te llega un correo penqueándote (...) hay un chantaje emocional (...) “Tómenselo con calma pero he recibido super pocas retroalimentaciones de entrevistas a profesores” y es como ya tengo que mandar el acta” -Profesora de inglés, 32 años.

Relación con alumnos y apoderados

En cuanto a la relación docente-estudiante, se percibe la pérdida en torno a los afectos, en tanto se han reducido los espacios de conversación personal y grupal, dificultando el desarrollo de confianza. El bajo acceso a las expresiones de sus estudiantes, generaría preocupación sobre el éxito de sus aprendizajes.

“Me pasa que ahora tengo un primero medio y un octavo y pasa que no los conozco, no sé quiénes son, no ubico sus caras” -Profesor de historia, 28 años.

“Yo generalmente me quedo mucho tiempo conversando en los recreos con los alumnos (...) y eso se ha perdido mucho. El ámbito virtual es más frío en ese sentido, porque la clase termina y termina, por ejemplo, la clase termina a las once y pasas la lista y termina la clase y la llamada se cortó no más, cosa que no se da en un ámbito normal (...). Ese tipo de interacción, que son humanas, se pierden muchísimo y creo que eso, yo soy un convencido de que la pedagogía entra mucho por la calidad de vínculos que uno pueda generar con los alumnos, sobre todo con los alumnos de enseñanza media” -Profesor de historia, 28 años.

La relación con los padres es variada. Algunos afirman que ha sido buena, destacan sentir un compromiso con las familias de sus estudiantes y tener ganas de apoyarlas, sin embargo, esto puede significar un aumento en la presión percibida por hacer su trabajo lo mejor posible. Por otro lado, se manifiesta que hay apoderados que sobrepasan los límites profesionales, solicitando conversaciones fuera de su horario de trabajo y criticando duramente su labor.

“Ahora con la pandemia no sé pues, cosas tan personales como que los papás perdieron el trabajo, que tú tienes que ir viendo cómo ayudarlo, eso claro, eso nosotros lo hacemos siempre como docentes, pero ahora se ha multiplicado. [Ya] no es un caso, sino que pueden ser dos, tres casos en el curso. [He tenido que] trabajar como psicóloga igual, porque los papás nos piden consejos a nosotros” -Profesora de inglés, 33 años.

“Tú sabes que hay un apoderado que está escuchando todo, cómo tú haces la clase y, de una u otra forma, a veces los apoderados son muy críticos. Y aunque tú hagas una buena clase, igual van a criticar algo” -Profesora de educación básica, 47 años.

Percepción de la gestión del Estado

Existe consenso en que el rol del Estado no ha sido bueno, y que por el contrario ha dificultado la docencia online. Las presiones a la vuelta a clases, bajo la amenaza de quitar subvención; las incertidumbres respecto al plan paso a paso; los discursos peyorativos hacia las y los profesores; la preponderancia de los aspectos económicos por sobre la salud y el aprendizaje de niños y niñas son las quejas más frecuentemente expresadas. Se plantea que existe una nula visión de las realidades

en las aulas, promoviendo políticas centralizadas que no acogen las necesidades de las escuelas de regiones y rurales, aumentando la brecha en educación.

“Creo que lo han hecho muy mal, (...) han habido muchos comentarios de que los profes son flojos y eso ha generado mucha tensión. Creo que transversalmente la gente que trabaja en educación está molesta, como que ha sido una burla.” -Profesora de teatro, 29 años.

“Por parte del gobierno malísimo porque, si nuestros directivos están en nube, o sea, nuestro encargado de la educación a nivel gubernamental, no sé dónde viven, porque su realidad es totalmente distinta a la nuestra. (...) Todo lo que han tratado de gestionar no tiene ningún sentido. Y ellos, no nos han ayudado en nada, o sea, por eso ellos quieren que volvamos a clases presenciales, porque no quieren gastar ni un peso en recursos” -Profesora de inglés, 33 años.

“Yo de verdad siento que el gobierno ha sido de una indiferencia y creo que se ha revelado un desconocimiento absoluto del trabajo que se está haciendo en las escuelas públicas semirurales o rurales (...) entonces hay un discurso de compromiso con niños y adolescentes, pero solo queda en el discurso, no se cree (...) mi credibilidad con el ministro de educación es menos que cero, con un desconocimiento de la realidad”. -Profesora de lengua castellana y comunicación, 53 años.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los y las docentes atribuyen la actual problemática principalmente a falencias del funcionamiento organizacional de las escuelas. Desde la perspectiva de los docentes, las rígidas exigencias por parte de la administración de los establecimientos provocarían una elevada carga de trabajo. Alegan que esta carga era menor y manejable antes de la pandemia. La presión temporal que derivaría de estas exigencias, generaría dificultades para desconectarse del trabajo, entorpeciendo el desarrollo de la actividad de enseñanza, difuminando los límites que separan la vida laboral de la vida personal. Esta dinámica constituiría una fuente de estrés para los docentes, lo que se expresaría en diversos síntomas, tales como insomnio, dolores, crisis de angustia y agotamiento. Una parte importante de las y los docentes entrevistados, reporta que han debido acudir a

tratamientos farmacológicos para mitigar los efectos nocivos de la sobrecarga resentida.

Lo abrupto de la pandemia por COVID-19, motivó respuestas improvisadas para dar continuidad a la actividad escolar. Las y los docentes debieron implementar el uso de plataformas para hacer clases de forma autónoma, lo cual también habría sido un gatillante de estrés. Las instituciones educativas tampoco estaban preparadas para contener las emociones y necesidades que surgieron entre docentes, trabajadores y estudiantes a raíz del confinamiento. Al mismo tiempo, los y las docentes señalan que la sustitución de la presencialidad por la enseñanza remota, operó acentuando las brechas socioeconómicas que ya existían en educación.

La difuminación de la vida personal y laboral, la incertidumbre, la sensación de exposición, el agotamiento, la frustración, los sentimientos de insuficiencia, el incremento de la carga que genera la presión institucional por controlar dicha actividad, los esfuerzos de aprendizaje que ha implicado la implementación de las plataformas virtuales, la hiperconectividad, la percepción del bajo impacto educativo de sus esfuerzos y la necesidad de desarrollar nuevas formas de autorregulación, se encuentran íntimamente relacionados con el estrés en la dinámica que se genera por efectos de la brusca desestructuración de los marcos de referencia habituales de la actividad docente.

La tecnología y la conectividad, aparece como una categoría central en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en contexto de pandemia (Prieto, et al., 2011). Sin embargo, su uso da cuenta de la brecha digital existente entre las personas que tienen acceso sin dificultad alguna, y con quienes quedan excluidos de las TIC. En el contexto de la pandemia, el uso pertinente de la tecnología implica un diálogo tanto con el saber pedagógico como disciplinar (García, 2020).

El tipo de institución educativa y su ubicación geográfica serían factores incidentes en el acceso a TIC. Se observa que, quienes provienen de establecimientos particulares y subvencionados, tienen más probabilidad de acceder a clases en línea, y los docentes presentan mayor preparación, mientras, estudiantes y docentes de establecimientos públicos presentarían más dificultades de conexión, generando condiciones más desfavorables para el aprendizaje.

La modalidad remota ha incrementado sentimientos de desmotivación, que previamente eran regulados y afrontados gracias al contacto interpersonal con estudiantes y colegas. Los y las docentes reconocieron una

pérdida afectiva hacia y con sus estudiantes en la docencia online, evidenciando percepciones y comprensiones que dan cuenta de una distancia psicológica (Moore, 2013 en García, 2020). Desde este contexto, el compartir tiempo con amistades, colegas y familia aparece como un recurso compensatorio beneficioso para los docentes, en tanto les permitiría un espacio de desahogo personal y, al mismo tiempo, la posibilidad de desconectarse del trabajo.

Paida et al. (2020) hacen énfasis a que el aprendizaje virtual visibiliza de igual forma las múltiples funciones que llevan a cabo los y las docentes, y la mayor colaboración de padres y apoderados. En este sentido, algunos/as docentes sienten gran compromiso participativo y apoyo para con los estudiantes. En contraste, otros señalan la presencia de apoderados que sobrepasan límites en su actuar, criticando y solicitando reuniones extras, incrementando la presión en su trabajo y organización de sus tiempos. Esto plantea la necesidad de redefinición de roles de los actores que participan de la educación escolar, incluyendo a quienes son cuidadores de estudiantes.

En cuanto al rol de la administración escolar, las visiones se encuentran divididas. Algunos/as docentes señalan estar de acuerdo con las medidas tomadas por los establecimientos educativos en los que trabajan, percibiendo preocupación por la comunidad educativa y comprensión con el desempeño de su labor. Sin embargo, otros/as entrevistados/as manifestaron estar en desacuerdo con las medidas tomadas, resintiendo falta de apoyo, y escasa preocupación por sus necesidades, lo que se expresaría principalmente en un incremento de las exigencias administrativas, y en una merma de la estabilidad laboral.

Tiende a primar una valoración negativa de la gestión del Estado. Los y las docentes señalan que dicha gestión ha dificultado la docencia online, particularmente por la presión a retornar a clases presenciales, alternativa calificada como inviable por la mayoría. Acusan igualmente desconocimiento acerca de las realidades sociales de regiones y zonas rurales por parte de las autoridades.

Los principales desafíos reportados, refieren a la dificultad para desconectarse de las labores docentes por efecto de las altas demandas laborales. Esta situación se relaciona directamente con la delgada línea que separa la vida familiar y laboral durante la pandemia, produciéndose hiperconectividad, en detrimento de los tiempos familiares.

En otro plano, la baja autonomía de estudiantes reportada por los y las docentes, se traduciría en un

incremento de la presión resentida en la enseñanza online. Concordantemente, está documentado que, por su etapa evolutiva, las y los niños no cuentan con las capacidades de autorregulación necesarias para un trabajo escolar autónomo como lo exige este formato de estudio, mientras que los adolescentes, quienes se encontrarían en mayores condiciones para desarrollar su autonomía (Reynoso, et. al., 2020; Zinchenko et al., 2020) y competencias de autorregulación (Järvelä et al., 2018, 2019; Pedrotti & Nistor, 2019), por lo abrupto del tránsito desde lo presencial al estudio remoto, han requerido según se desprende de lo señalado por los y las docentes, de un encuadre aún más exigente que en formato presencial. Así, por el confinamiento, las heterogéneas condiciones de los hogares y las eventuales distracciones, el apoyo a la actividad de aprendizaje recayeron en los distintos adultos que interactúan con los niños y adolescentes, asumiendo forzada e improvisadamente la responsabilidad de motivar y monitorear a los estudiantes en sus actividades escolares.

Abordar estos distintos desafíos, supone una mirada sobre aquellos aspectos que aparecen mayormente deteriorados por efectos del paso a formato virtual, distinguiendo lo sintomático de aquellos factores que parecen ubicarse a la base de las problemáticas enunciadas: la tensión entre el rol docente y las exigencias administrativas; la disgregación de la comunidad de práctica en la que participan los docentes; los soportes tecnológicos de la actividad docente y administrativa; las competencias necesarias para el desarrollo de la actividad docente en formato virtual. En este sentido, desde la ergonomía cognitiva y organizacional, parece recomendable definir líneas de acción que apunten a generar un contexto de mayor certeza y control de la actividad para los y las docentes. En primer lugar, para estos efectos, las TIC pueden constituirse en herramientas interesantes, dada su potencial versatilidad:

- * Distinguiendo y jeraquizando el contenido de tareas a realizar. En particular sería interesante explorar la posibilidad de automatizar demandas administrativas, apoyándose en las herramientas tecnológicas que disponen las y los docentes. Esta línea de intervención podría complementarse con una centralización del seguimiento, procesamiento y análisis de la información desde las instancias de gestión educativa de las instituciones escolares. Esto facilitaría la focalización del quehacer de los docentes, en las labores de enseñanza.

- * Las TIC también podrían constituir un soporte virtuoso para la reconfiguración de la comunidad docente. Para ello sería recomendable establecer instancias colectivas, para efectos de compartir experiencias y prácticas, de modo a que se promueva la transmisión de los conocimientos formales y tácitos del ejercicio de la docencia online. El desarrollo de esta alternativa se vería igualmente beneficiada por el desarrollo de medios de gestión del conocimiento.

En segundo lugar, desde la redefinición de los procesos de actividad, parece igualmente relevante prestar atención:

- * Al desarrollo de estrategias de autorregulación que permitan reestablecer límites reconocibles entre los tiempos y espacios laborales y personales durante la actividad cotidiana. En particular, parece necesario contar con modalidades que soporten de mejor manera la planeación de las actividades cotidianas.
- * A la implementación de modalidades didácticas apropiadas y soportes para el desarrollo y refuerzo de las competencias que permitan mayores grados de autorregulación y autonomía de la actividad de aprendizaje de los y las estudiantes, emerge como una necesidad crítica del contexto analizado (Díaz Cánepa et al., 2020).
- * A la redefinición consensual y explícita de los roles y modalidades de relación y colaboración entre docentes y padres y apoderados, en pos tanto del logro de los objetivos pedagógicos, como para la regulación de las necesidades y diferencias en las interacciones entre estos "Sistemas de Actividad".

Estas distintas líneas, podrían eventualmente contribuir al restablecimiento del equilibrio al interior del "Sistema Docentes", así como entre este sistema y los sistemas de actividad con los que interactúa (Engeström, 2008), pues es en estas interacciones que parece jugarse parte importante de las exigencias que los docentes deben enfrentar. En particular, queda de manifiesto la incidencia de las demandas que provienen de la interacción entre el "Sistema Docente" con el "Sistema Hogar" en que participan, así como con los "Sistema Estudiantes" de sus alumnos, y sus respectivos "Sistemas Hogar", sobre los recursos y estrategias que los y las docentes puedan efectivamente disponer y desplegar,

y sus efectos sobre la carga de trabajo percibida. Del mismo modo, en esto último, aparece de modo relevante el rol que cumplen los "Sistema Institucionales" al interior de los cuales los docentes realizan su labor.

LIMITACIONES

Esta investigación tenía un propósito exploratorio, buscando identificar percepciones, vivencias y estrategias desarrolladas por profesores de educación escolar en Chile para afrontar las dificultades asociadas al trabajo online durante la pandemia por COVID-19, por lo que la muestra analizada fue reducida, y su composición diversa en cuanto al tipo de establecimiento, niveles de enseñanza en las que laboran y materia que enseñan los y las docentes entrevistados, por lo cual lo expuesto no es generalizable al conjunto de la población docente del país. Futuras investigaciones deberían considerar una revisión más amplia y las eventuales diferencias derivadas de variables específicas.

CONFLICTO DE INTERÉS

La investigación no cuenta con financiamiento externo, y no presenta conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-7052020000300213&script=sci_arttext
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Aretio, L. G. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- Baker, C., Peele, H., Daniels, M., Saybe, M., Whalen, K., Overstreet, S. & Trauma-Informed Schools Learning Collaborative The New Orleans (2021). The Experience of COVID-19 and Its Impact on Teachers' Mental Health, Coping, and Teaching. *School Psychology Review*. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1855473>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bosco, S. (2011). Maneras colectivas de enfrentar problemas: ¿Mejor muchos que uno? Tesis de Máster. Facultad de Psicología de la Universidad del País Vasco.
- Cipriano, C., & Brackett, M. (2020). Teachers are anxious and overwhelmed. They need SEL now more than ever. *EdSurge News*. <https://www.edsurge.com/news/2020-04-07-teachers-are-anxious>
- Collie, R. (2021). COVID-19 and Teachers' Somatic Burden, Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *AERA Open*, 7. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Delgado, M., Arrieta, X., & Riveros, V. (2009). Uso de las TIC en educación, una propuesta para su optimización. *Omnia*, 15(3), 58-77. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73712297005.pdf>
- Díaz Cánepa, Albornoz, P., Errazuriz, M., Flores, M., Lagos, A., Martínez, C., Ortiz, M., Vilches, V. & Zamora, K. (2021), Estudiar Online en Contexto de Pandemia Covid-19. *Revista Castalia*. 35, 43-63. <http://revistas.academia.cl/index.php/castalia/article/view/1870>
- Engeström, Y. (2008). The future of activity theory, In Sannino, A.; Daniels, H. & Gutierrez, K. (Ed.). *Learning and expanding with activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fajardo, M. (30 de marzo de 2020). Expertos analizaron debilidades de educación a distancia y coinciden en que "no estamos preparados". *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/cultura/2020/03/30/educacion-a-distancia-para-millones-en-plena-crisis-sanitaria-expertos-advierten-que-no-estamos-preparados/>
- García, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23, (2). <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- García, M. D. G. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid-19. *Polo del conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(4), 304-324.
- Gómez, N., & Rodríguez, P. (2020). Estrés en docentes en el contexto de la pandemia de COVID-19 y la educación. *Academic Disclosure*, 1 (1 special edition COVID-19), 216-234. <https://revistascientificas.una.py/ojs/index.php/rfenob/article/view/150/124>
- Järvelä, S., Hadwin, A., Malmberg, J. & Miller, M. (2018). Contemporary perspectives of regulated learning in collaboration. In: Fischer, F., Hmelo-Silver, C.E., Goldman, S.R., Reimann, P. (eds.) *International Handbook of the Learning Sciences*, 127-136. Routledge, New York
- Lara, E. (07 de enero de 2021). Profesores chilenos agotadísimos: 84,5% sufrió "alto desgaste emocional" trabajando en pandemia. *Biobío Chile*. <https://www.biobiochile.cl/especial/educacion/noticias/2021/01/07/profesores-chilenos-agotadisimos-845-sufrio-alto-desgaste-emocional-trabajando-en-pandemia.shtml>

- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2019). Plan nacional de lenguajes digitales. <http://innovacion.mineduc.cl/plan-nacional-de-lenguajes-digitales/>.
- Paida, M. I. I., Herrera, D. G. G., Salazar, A. Z. C., & Álvarez, J. C. E. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 310-331.
- Pedrotti, M. & Nistor, N (2019). *How Students Fail to Self-regulate Their Online Learning Experience*. In Ec-Tel (11722). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29736-7>
- Pérez-López, E., Atochero, A., & Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331464460016/331464460016.pdf>
- Picón, G., González de Caballero, G., & Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Scientific Electronic Library Online*, 1-16. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778/1075>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, Ó., & Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en *Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e589. Doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>.
- Prieto, V., Quiñones, Il., Ramírez, G., Fuentes, Z., Labrada, T., Pérez, O., & Montero, M. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación y nuevos paradigmas del enfoque educativo. *Educación Médica Superior*, 25(1), 95-102. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412011000100009&lng=es&tlng=es.
- Reynoso, O., Portillo, S. & Castellanos, L. (2021). Modelo explicativo de la satisfacción del profesorado en el periodo de enseñanza remota en México. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 229-247 ISSN: 2386-4303 <https://doi.org/10.46661/ijeri.5236>
- De Vera García, M., & Gambarte, M. (2019). Emociones positivas: una herramienta psicológica que contribuye al proceso de resiliencia en los profesionales de la educación. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, (1), 159-172. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1539>.
- Urrutia, L.& Gradí, D. (2021) "Acompañamiento y retroalimentación docente del aula virtual escolar en tiempos de pandemia". X Jornadas Interamericanas de Dirección y Liderazgo Escolar. Chile.
- Vidal, I. M. G. (2021). Influencia de las TIC en el rendimiento escolar de estudiantes vulnerables. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 351-365.
- Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 107-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-60-iss.1-art.1177>
- Zinchenko, Y.P.; Morosanova, V.I.; Kondratyuk, N.G. & Fomina, T.G. (2020). Conscious Self-Regulation and Self-organization of Life During the COVID-19 Pandemic. *Psychology in Russia: State of the Art*. 13(4), 168-182.