
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Docencia en Pandemia: Percepciones del Profesorado

Fancy Castro-Rubilar, Ariel Yévenes-Subiabre, Sandra Molina-Castillo y Juana Castro-Rubilar


Universidad del Bío-Bío, Chillán. Chile


Recibido: 09 de enero 2023 - Revisado: 20 de abril 2023 - Aceptado: 08 de mayo 2023


RESUMEN


El artículo explora el trabajo docente en contexto de pandemia, indagando en las capacidades pedagógicas demandadas, los requerimientos docentes que emergen en el contexto de teletrabajo y la identificación de los aspectos que implican presión laboral, que determinan desafíos docentes en este contexto. Bajo un enfoque cuantitativo, identifica patrones de comportamiento mediante un levantamiento de información primaria, con la aplicación de un cuestionario aplicado a una población de profesores del territorio bajo estudio. A partir de ello, concluye que las actividades remotas exigen al quehacer docente cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la adaptación a un contexto en el cual el estudiantado y el profesorado se ven afectados por las repercusiones de la pandemia en su vida cotidiana, que demandan de una respuesta adaptativa en un escenario de imprevisibilidad e incertidumbre. Revela desafíos que plantea el rol docente en pandemia, que superan la percepción que se trata de manejar competencias tecnológicas, emergiendo la necesidad de clarificar la línea base de capacitación y formación para la apropiación de las TIC, que impliquen su utilización significativa como herramientas educativas y el requerimiento de prospectar condiciones de entorno que permitirían avanzar en el uso de TIC con mayor efectividad.

*Correspondencia: [Fancy Castro-Rubilar](mailto:F.Castro-Rubilar@ubiobio.cl) (F. Castro-Rubilar).

 <https://orcid.org/0000-0001-7414-3053> (fcastro@ubiobio.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-1758-4255> (ayevenes@ubiobio.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-6355-1844> (smolina@ubiobio.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-0860-0866> (jcastro@ubiobio.cl).

Palabras Clave: Docencia; pandemia; educación a distancia; aprendizaje en línea.

Teaching in a Pandemic: Perceptions of Teachers

ABSTRACT

The article explores teaching work in the context of a pandemic. This study investigates the pedagogical capacities demanded during this period, the teaching requirements that emerge in the context of telework, and the identification of the aspects that imply work pressure, which determine teaching challenges in this context. Under a quantitative approach, the study identifies behavior patterns by collecting primary information. This is achieved through the application of a questionnaire to a population of teachers in the territory under study. From this, it is concluded that remote activities require changes in the teaching and learning strategies developed by the teacher. At the same time, adaptation is required in a context in which students and teachers see their daily lives affected due to the repercussions of the pandemic, which demand an adaptive response in a scenario of unpredictability and uncertainty. In conclusion, this study reveals the challenges posed by the teaching role in a pandemic, which overcome the perception that it is only about managing technological skills. Thus, the need has emerged to clarify the training baseline aimed at appropriating ICTs, which, in turn, implies their significant use as educational tools. Finally, the requirement to anticipate environmental conditions that would allow advancing the use of ICT with greater effectiveness is observed.

Keywords: Teaching; pandemic; distance education; online learning.

1. Introducción

En el contexto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, el quehacer docente se encuentra doblemente desafiado. Por un lado, debe cumplir con las metas de enseñanza – aprendizaje, y por otro, debe desarrollar su labor educativa a través de medios tecnológicos, algo inédito hasta hace muy poco tiempo.

Lo anterior, ha generado que el profesorado deba incursionar en nuevos recursos tecnológicos y metodológicos, introducirse en procedimientos informáticos, con el consabido temor que genera lo desconocido, alterando con su condición socioemocional, que presenta a veces síntomas de agotamiento, agregando una nueva fuente de presión laboral.

Los estudios señalan que el bienestar emocional del profesorado del sistema escolar se ha visto impactado por la modalidad de teletrabajo (Quiroz-Zambrano et al., 2020), ocasionado por el confinamiento o aislamiento social, medida tomada por la presencia del SARS COV-2 (COVID-19). Esto ha implicado momentos complejos en el trabajo debido al drástico cambio desde la educación presencial a la educación a distancia (Huamán et al., 2021).

En la actualidad la cultura es global, entendida como el proceso que intensifica las relaciones sociales e interpersonales en todos los ámbitos. En el plano de las comunicaciones se han visto profundos cambios, en cuanto a alcance, flujo y generaciones de información. El acceso a las diferentes Tecnologías de Información y Comunicación (en adelante TIC) es desigual, y tiene como consecuencia una *brecha digital* (distancia y desigualdad en el acceso a la so-

ciudad de la información entre diferentes grupos socioeconómicos), lo que se transforma en nuevas formas de exclusión social, agravando las clásicas existentes (pobreza, subdesarrollo, exclusión social de grupos minoritarios, inmigrantes, sesgos étnicos, entre otros).

Asimismo, se configura una sociedad tecno-trónica, que se expresa en todo ámbito (cultural, psicológico, económico, político, social, etc.) desde hechos tecnológicos, electrónicos, digitales, y por consecuencia lógica, se ven influenciados asuntos individuales y en esa medida las intuiciones deben coincidir con estos cambios (reinvertirse, transformarse) y proponer iniciativas que se hagan cargo de subsanar estas diferencias.

2. Antecedentes

Dado este contexto, el objetivo de este artículo es caracterizar el trabajo docente en pandemia, desde la perspectiva del profesorado, identificando los aspectos relevantes que configuran la práctica pedagógica en el actual contexto. En Chile, en los últimos años, se han originado diversas iniciativas y esfuerzos tendientes a masificar el acceso a las TIC, como también a implementarlas tanto en servicios públicos como privados, en la búsqueda de mayor eficiencia, eficacia y cobertura en el desarrollo de inversiones y prestación de servicios. No obstante, a pesar de todos los esfuerzos desplegados desde distintos ámbitos, persisten brechas importantes para aprovechar efectivamente las potencialidades de las TIC.

Tal es así que, en el contexto de la crisis Covid-19 es donde mayormente se han evidenciado estas brechas, no solo ligadas al acceso técnico instrumental, sino que también vinculables a la apropiación productiva de estas tecnologías para su transformación efectiva en palancas de desarrollo. En este sentido, este tiempo de crisis constituye también una oportunidad para detectar empíricamente aquellos aspectos donde es preciso identificar y analizar estas brechas.

3. Desarrollo

3.1 TIC y Teletrabajo en el Escenario de Crisis

En el presente artículo entenderemos el teletrabajo como una manera de organización laboral ejecutada por medio del uso de TIC, propiciando la comunicación entre contratada/o y contratante, y el desarrollo de funciones laborales, sin requerir de presencia física en la infraestructura destinada para ello (Buitrago, 2020).

Desde una lógica operacional, el teletrabajo puede ser desarrollado por la persona contratada desde el propio domicilio; o bien desde un lugar establecido fuera de las dependencias de la empresa utilizando las TIC; o bien de manera híbrida desarrollando funciones alternadas en dependencias de la organización y en el propio domicilio la persona contratada. En el caso de las organizaciones educacionales en Chile, la modalidad prevaleciente ha sido el desarrollo de actividades docentes desde el propio domicilio del profesorado, mediante el uso de tecnologías de información. Si bien el foco central en la comprensión pedagógica del teletrabajo se encuentra en el uso de las TIC, es preciso considerar en su integralidad la transformación que ello implica en las relaciones académicas y laborales para una apropiación integral de la tecnología en el espacio docente.

La mera incorporación de las tecnologías en escenarios donde se consideran, explícita o implícitamente, inalterables otras condicionantes vinculables a lo pedagógico y a las condiciones laborales, como la extensión y programación de las jornadas, organización de descansos, igualdad y equidad, garantías laborales, seguridad social y riesgos asociados a las tareas, entre otros aspectos, limitan la apropiación integral de las tecnologías en las tareas y la expresión en todo su potencial de las tecnologías en lo pedagógico.

Emerge a su vez el concepto de *tecnoestrés*, entendido como el impacto negativo de las actitudes, pensamientos, comportamientos o fisiología corporal causado -directa o indirectamente- por la tecnología (Weil, 1997), o también como una enfermedad moderna de adaptación causada por una incapacidad para hacer frente a las nuevas tecnologías informáticas de manera sana (Brod, 1984).

En la actualidad, los factores ligados a las tecnologías de información generadores del *tecnoestrés* se vinculan a aquellas circunstancias que tienen potencial para crear tensión en los trabajadores (Fuglseth, 2014), los que se clasifican en sobrecarga tecnológica, invasión tecnológica, complejidad tecnológica, inseguridad e incertidumbre (Tarafdar et al., 2007).

Ahora bien, en el plano de la educación específicamente, dado el contexto COVID-19, las TIC han estado implementándose más vigorosamente. Esto, principalmente con sentido de urgencia, debido al impedimento de otorgar educación presencial; en otros, se ha dado en un contexto relativamente más planificado, en función de plataformas que venían paulatinamente implementándose; y en otros casos, los menos, ello ha ocurrido en virtud de una vocación de larga data, ligadas a modalidades de educación online, a distancia o educación flexible.

En este plano, resalta particularmente la necesidad de generar mayores niveles de equidad en nuestro país, donde los desequilibrios de calidad presentan diversidad de expresiones recogidas en distintos indicadores, que señalan las diferencias entre diferentes segmentos educacionales. Así, frente a lo estratégico que es contar una educación más equitativa y de calidad, emergen las desigualdades territoriales, evidentes en el rezago de las zonas alejadas centro. En primer término, emerge la tendencia a desarrollar inversiones públicas focalizadas en espacios donde impera la aglomeración de población y así, la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas tiende a seguir una tendencia centralizada, que concentra establecimientos en la Región Metropolitana, siguiendo la evidente concentración de población que se da en dicha región respecto del país en su conjunto. En segundo término, ello determina las condiciones de acceso a los servicios educacionales, quedando sectores territoriales que adolecerían de desconexión y falta de servicio. Y, en tercer término, emerge la desarticulación educativa, en un sistema educativo se caracteriza por la fragmentación, con multiplicidad de instituciones, configuraciones y fisonomías (Yévenes, 2021).

Ello demanda incorporar variables geográficas y espaciales que, en interacción con lo social y cultural, permitan relevar el enfoque territorial para el desarrollo de la educación, lo que es de importancia para todo lo educativo en general y ahora, particularmente frente los requerimientos tecnológicos vinculables a lo educativo.

3.2 Condiciones que Requieren los Docentes para el Trabajo en Línea

Según Pozo-Rico et al. (2020) han diseñado un programa de fortalecimiento docente para apoyar al profesorado, donde indican herramientas para que el trabajo docente y el entorno educativo enfrenten y superen dificultades ante la contingencia sanitaria, cumpliendo con los propósitos educativos. De acuerdo con este autor:

Los objetivos de este programa pretenden: (a) afrontar o manejar el estrés, a través de herramientas y recursos útiles, y facilitar la transferencia efectiva de estas herramientas en el aula; (b) prevenir el agotamiento, capacitando al profesorado para enfrentarlo de forma efectiva, protegerse a sí mismos, y lograr un nivel de desarrollo psicológico óptimo en su trabajo; (c) mejorar competencias en TIC, brindando una adecuada formación práctica de las TIC, y contención de frustración en el uso de estas; y por último, (d) introducir inteligencia educacional en el aula para aumentar el bienestar y la salud psicosocial en el aprendizaje de los estudiantes y en el trabajo docente (p. 2).

Sobre la base de lo anterior se reconoce la importancia de afrontar el estrés, prevenir agotamiento, mejorar competencias TIC e introducir inteligencia educacional en el aula.

La presión laboral en las escuelas es originada por los cambios en la sociedad y la política, según [Rodríguez et al. \(2017\)](#). Aun cuando no es lo mismo, se ha asociado al estrés laboral el “*síndrome de burnout*”, término definido por [Freudenber \(1974, citado por Rodríguez et al., 2017\)](#), donde se relaciona el agotamiento y desgaste causado por un exceso de fuerza y/o demandas cada vez mayores de energía; esta situación sucede con un profesional, quien se “*quema*” (agota) y fracasa en su intento por alcanzar sus metas laborales, que se define como una experiencia compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo y las personas con que se relaciona por su labor.

Se considera que las diversas adaptaciones para el teletrabajo en el contexto profesional de la educación pueden promover el sufrimiento emocional, derivado tanto de las experiencias de aislamiento y distancia social como de la sobrecarga de trabajo y consecuencia de la necesidad de mantener las actividades laborales docentes en el régimen de teletrabajo ([Ribeiro et al., 2020](#)), enfatizando que la exposición a los riesgos se vuelve sistemática, de modo que aumentan las posibilidades de encontrar docentes expuestos y sujetos a la aparición de síntomas psicopatológicos, causados por factores provenientes del trabajo como el estrés y el síndrome de *burnout*.

Según, [Loziak et al. \(2020\)](#), los problemas más frecuentes que informa el profesorado es la difícil preparación de materiales didácticos, las instrucciones poco claras de la dirección de la escuela y la intensa comunicación con los niños y sus padres. También son afectados/as por la incertidumbre laboral, la tensión por el uso excesivo del computador y otras tecnologías y problemas con la gestión del tiempo.

La dimensión que se manifiesta como presión laboral, en el contexto de pandemia, que es considerada como una consecuencia del desarrollo de una enseñanza remota, bajo la modalidad de teletrabajo, ha contribuido al aumento del estrés del profesorado escolar. Esta presión se manifiesta de diferentes maneras y arrastra procesos sociales, culturales y psicológicos que han provocado diversas formas de respuesta. La dimensión presión laboral, sustentada en los estudios ([Jones et al., 2021](#)), que se refieren al deterioro de las condiciones laborales del profesorado que, durante la pandemia, se han potenciado y son factores que se asocian al estrés laboral, señalan a la extensión de las jornadas de trabajo o fuera de horario normal, además de las atenciones imprevistas, como los factores más determinantes en el aumento del estrés en situación de confinamiento. Las condiciones laborales se han deteriorado, dado que se estima que el profesorado desde sus hogares debiera estar disponible en cualquier horario. Las personas sometidas a esta nueva realidad pierden el control sobre la actividad propia, dado que dependen de la disponibilidad y uso de recursos tecnológicos de forma apropiada, de condiciones económicas de las familias y del apoyo que puedan proporcionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre padres y maestros y la administración del tiempo ([Cervený, 2021](#)).

Las vivencias sobre presión laboral en la docencia escolar que ya representaban, antes de la pandemia, uno de los colectivos ocupacionales con mayor riesgo de desarrollar estrés y desgaste profesional, como efecto de esta nueva realidad, tiene su causa también en los cambios laborales que esta nueva situación ha generado. Por ejemplo, según estudio de [Cheng y Lam \(2021\)](#), el profesorado experimenta estrés, miedo y ansiedad en respuesta a la pandemia, porque les preocupa la eficacia de la enseñanza en línea, las expectativas de los padres, la adaptabilidad de los estudiantes y el mantenimiento de una profesionalidad de la enseñanza transformadora. Un ejemplo, ocurre en el caso de docentes africanos que encontraron que

los maestros se conciben a sí mismos como “líderes”, sin poder”, mal equipados para responder adecuadamente a situaciones como la pandemia, pero que, no obstante, son “responsables” de las comunidades que sirven (Plamer et al., 2021).

3.3 Competencias Docentes para el Teletrabajo

La sensación de competencias tecnológicas y comunicación a distancia que manifiestan los docentes en ejercicio en esta nueva modalidad remota (producto del COVID 19), se percibe de manera diversa, en cuanto a uso y nivel de manejo de distintas herramientas digitales, de acuerdo con sus rangos etarios, sexo, intereses, entrenamiento y otros.

Ha emergido una brecha en diferentes países, entre las habilidades y competencias digitales entre el profesorado y el estudiantado. No todos los docentes se sienten habilitados para trabajar programas pedagógicos innovadores, apareciendo variables de género y edad entre los docentes, como influyentes en el manejo de nuevas competencias digitales (Ferri et al., 2020).

Las investigaciones cualitativas mediante foros realizados en diversos países (que incluyeron investigadores y académicos con expertise en TIC), muestran que las principales debilidades provienen de los docentes, más que de los alumnos, por lo que se requiere entrenamiento hacia los docentes. Otras investigaciones demuestran que se requiere revisar patrones pedagógicos, entendidos como métodos de enseñanza, monitoreo, enfoque y feedback, ya que deben ser diferentes en el aula virtual. El desafío del aula virtual se basa en mantener a los alumnos motivados a través de la guía y el feedback como se suele hacer en el aula presencial (Ferri et al., 2020).

Las percepciones de sensación de competencias tecnológicas y comunicación a distancia revelan que los docentes, además de manejar habilidades TIC, deben saber organizar el material, de tal modo de saber entregarlo a sus estudiantes. De esta forma, los datos recogidos, indican que el profesorado opta, en su mayoría, por elementos tecnológicos más simples y comunes, que faciliten el manejo y la enseñanza, a menos que hayan tenido un entrenamiento previo (Ferri et al., 2020), agregando que aprendices y docentes deben ayudarse mutuamente, pero el profesorado puede perder su posición en la enseñanza, que iría en la dirección de cooperación.

Este hecho sugiere un acercamiento entre las generaciones, en la cual incluso el estudiantado puede ser partícipe de la creación de los contenidos de la clase. El paso a la virtualización ha supuesto que el profesorado y el alumnado tengan una elevada presión, tanto en su trabajo como en la adaptación al nuevo escenario.

Un reciente estudio llevado a cabo en Italia menciona que, entre el profesorado, se considera que el cambio de la presencialidad a la virtualidad les ha perjudicado; un 38,7% señala que el principal problema ha sido el incremento del trabajo; mientras que un 32,3% considera que este nuevo escenario es menos estimulante. Además, un 24,7% cree que los/as estudiantes aprenden menos en esta modalidad online y un 4,3% señala que la calidad de la docencia empeora al pasar a la virtualidad (Tejedor et al., 2020).

De acuerdo con un reciente artículo, derivado de un estudio realizado en Alemania, que hace mención de las competencias tecnológicas de los docentes, sus percepciones y nivel de adaptación, que considera conocimiento pedagógico y tecnológico asociados (König et al., 2020), se pudo establecer que los y las docentes tienen diversas percepciones respecto de los niveles de eficacia en la enseñanza realizada a través de los dispositivos digitales que manejan. Dichas percepciones se relacionan con el nivel de eficacia que influye en sus acciones, los esfuerzos que realizan para dichas acciones y la capacidad que tengan el profesorado para adaptarse a la enseñanza en línea.

Estas creencias o percepciones de los y las docentes, en cuanto a cómo dicen sentirse en su nivel de preparación, condiciona su actuar y sus reacciones frente a los diversos desafíos que implica la enseñanza remota en el contexto COVID-19. El manejo de estas herramientas digitales les permitió al profesorado mantener la educación a distancia en cuanto a contacto social, introducción de tareas y de nuevo conocimiento (König et al., 2020).

4. Metodología

El objetivo del estudio ha sido analizar el trabajo docente en contexto de pandemia, a partir de la perspectiva del profesorado, el cual se ha focalizado en escuelas de las regiones de Ñuble y Biobío, las cuales constituyen un vasto territorio del centro sur de Chile. En específico, se ha buscado principalmente determinar capacidades pedagógicas demandadas, describir requerimientos docentes en contexto de teletrabajo, identificar aspectos que contribuyen a la presión laboral en contexto de teletrabajo y determinar desafíos docentes en este contexto.

Para ello, el estudio se ha desplegado en función de un enfoque cuantitativo, con recolección de información y uso de estrategias estadísticas, que permita identificar patrones de comportamiento y probar los fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones. El diseño es no experimental; el cual se define como un proceso que se realiza sin manipular deliberadamente las variables, pues se limita a observar el fenómeno tal como se da en su contexto habitual, dando cuenta de cómo se manifiesta y establecer relaciones al respecto.

Las fuentes de información son primarias, es decir, los datos provienen directamente de la población de interés, en este caso, las y los profesores. El universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones, con una técnica de muestreo probabilística, dependiendo de la disponibilidad de respuesta.

Dado que no se conoce con precisión el número de población objetivo, se adopta el supuesto de posición conservadora, lo que considera entonces que se requieren 380 casos para completar la muestra representativa al 95% de confiabilidad y 5% de margen de error.

El cuestionario se recopila en la plataforma de Google Form (de dominio público) entre el 10 de julio hasta el 07 de agosto de 2021. Las invitaciones se hicieron llegar vías correo electrónico y redes sociales. Respondieron en total 493 profesores y profesoras, sin embargo, 82 de estas no cumplieron con requisitos para ser considerados en el análisis (no terminaron de responder el instrumento o no realizaban clases o atenciones online durante el último periodo) En función de ello, finalmente se trabajó con una muestra de 411 casos, cifra que supera el mínimo para considerarlo como representativa.

Respondieron en total 411 personas, de este grupo 51 casos no especifican el territorio en el cual se desempeñan, razón por la cual se clasifican como casos perdidos. Del grupo que efectivamente respondió a la interrogante sobre la comuna en la cual desarrolla sus funciones se presentan 60 comunas diferentes del país. La con mayor representación alcanza el 12,4% correspondiente a 51 casos en la Comuna de Chillán, muy de cerca se expone la realidad de profesores/as de la comuna de Coihueco con 11,2% (46 respuestas). De acuerdo con los niveles de representación, en orden continua las comunas de Bulnes, San Nicolás, Nacimiento y San Carlos, estas últimas con mayor presencia relativa de ruralidad respecto la Comuna de Chillán. En 51 comunas, se cuenta con información de menos de 10 casos.

En cuanto a la caracterización de la muestra, se observa que el 76,5% del total del profesorado que respondió son mujeres, lo que se refleja en 280 casos, mientras que el 23,5% corresponde a hombre (86 casos). Es relevante destacar que existen 45 casos (10,9% del total de la muestra) que no responden a esta interrogante. Los porcentajes indicados son los denominados como "válidos".

En relación con la información según el tipo de administración del establecimiento educacional en donde trabajan, la mayoría de los casos corresponden instituciones Municipales, controladas y gestionadas por el gobierno local, con organización escolar pública (265 respuestas), cifra que alcanza el 73,8% del total de los casos válidos. En segundo lugar, se trata de colegios de carácter particular subvencionado, establecimientos que se financian con aportes del Estado y de los padres, madres y apoderados, a través del pago de una mensualidad, con el 23,4% de los casos válidos, lo que corresponde a 84 respuestas. Finalmente, el 2,8% de las respuestas corresponde a otros casos | (10 respuestas).

La mayoría del profesorado señaló atender a población de nivel socioeconómico bajo, con el 31,6% (128 casos) o bien Medio bajo con el 31,1% (130 casos), es decir, el 62,7% del total de las respuestas se concentran en niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo. El 18,5% de los casos indica que atienden a población muy bajo (76 casos). La mayoría se desempeña en funciones de educación básica, cifra que alcanza el 48,1% del total de respuestas (174 respuestas), en segundo lugar, educación media con 24,9% (90 casos). En tercer lugar, aparece “básica y media” con el 12,7% del total de las respuestas (46 encuestados). Entre las tres opciones de respuestas mencionadas se alcanza más del 85% total de la muestra. Las opciones restantes son de menor representatividad.

Por otro lado, la mayoría de las personas encuestadas ha declarado que únicamente se desempeña con funciones educacionales, lo que representa el 68,5% del total de respuestas válidas (250 casos). Es decir, un 31,5% de total realiza además otras funciones (115 respuestas). En estas preguntas existen 46 casos que no respondieron.

La edad promedio de las personas encuestadas es de 39,4 años. La edad mínima es de 23 años, mientras que la máxima 67. En promedio tiene 12,5 años de experiencia, donde el mínimo es de ningún año, mientras que el máximo es de 41 años de ejercicio laboral docente. Respecto del número de estudiantes que atienden, se muestran cifras muy disimiles, con un mínimo de 4 estudiantes y un máximo de 2.300 estudiantes; siendo el promedio de 158 estudiantes atendidos.

En relación con las horas de trabajo, las lectivas (horas en las que realizan clases efectivamente) alcanzan a un promedio de 27,5 horas a la semana, mientras que las no lectivas (aquellas en que no se realizan clases propiamente tal) alcanzan a 11,3 horas.

5. Resultados

El instrumento de recolección de información abordó cuatro dimensiones de análisis: capacidades pedagógicas; requerimientos docentes; presión laboral en contexto de enseñanza remota; y desafíos docentes en la actualidad (tecnología). Al respecto, en lo que sigue, se pasan a exponer el análisis de los resultados obtenidos en el estudio en las cuatro dimensiones de análisis señaladas.

5.1 Respeto de las Capacidades Pedagógicas

Tabla 1.

Sobre las capacidades pedagógicas.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
He podido enseñar según lo que había planificado	2,7	19,1	24,6	43,7	9,8	99,9
He logrado que las/los estudiantes se mantengan involucrados en las clases	1,9	13,7	31,1	44,3	9	100
En las últimas semanas he aprendido cosas nuevas que me ayudan a enseñar	0,8	3,8	11,5	50,5	33,3	99,9
Creo que he podido evaluar a las/los estudiantes adecuadamente	12	25,4	30,1	28,1	4,4	100
Siento que tengo las competencias para resolver los problemas de enseñanza y aprendizaje (en este contexto)	1,7	7,8	16,3	48,2	26	100

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos expuestos tabla 1, el 43,7% las y los docentes declaran que han podido enseñar según lo que habían planificado, el 24,6% se declaran en posición ni acuerdo ni desacuerdo. El 44,3% de los docentes se declaran “de acuerdo” respecto de que han logrado que los/las estudiantes se mantengan involucrados en las clases. El 31,1% declaran en posición, Ni acuerdo ni desacuerdo. Un poco más del 50% de los casos, indica que en las últimas semanas he aprendido cosas nuevas que les ayudan a enseñar. Finalmente, el 30,1% se posiciona “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, respecto de que han podido evaluar a las/los estudiantes adecuadamente.

Muy en consonancia con los resultados, en el contexto actual, la mayoría de sienten tener las competencias para resolver los problemas de enseñanza – aprendizaje. Esto se expresa en las opciones muy de acuerdo y de acuerdo que alcanzaron porcentajes de preferencia de 26% y 48,2% respectivamente. Adicionalmente, 16,3% de las y los docentes participantes en el estudio, no se inclinaron a los niveles extremos, situándose en el centro.

5.2 Respeto de los Requerimientos Docentes.

Tabla 2

Sobre los Requerimientos Docentes.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Como profesora/o requiero de apoyo psicológico para desarrollar nuestra labor en este contexto.	5,5	11,2	21,6	38,9	22,7	100
Como profesora/o requiero de una gestión directiva que me apoye profesionalmente en este contexto.	3,6	4,4	11,7	43,4	36,9	100
Como profesora/o requiero mayor involucramiento de las familias en el proceso educativo en contexto de clases online.	0,8	1,6	6,3	38,6	52,6	100
Como profesora/o requiero de una normativa para proceder en formato de clases online o a distancia.	2,2	5	16,4	41,7	34,7	100
Como profesora/o requiero capacitación sobre uso de herramientas digitales pertinente y oportuna.	2,7	3,6	8,5	39,3	45,9	100

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los requerimientos docentes, se aprecia una marcada preponderancia a demandar un mayor grado de involucramiento de las familias en el proceso educativo en contexto de clases online. Al respecto, el 52,6% se declara “Muy de acuerdo” con la afirmación que alude al involucramiento de las familias en el proceso educativo, cifra que supera el 90% sumado las opciones “de acuerdo”. En efecto, esto dice relación con que el ambiente formativo online apunta a la generación de mayores grados de autonomía y autoaprendizaje, que, en el caso de los escolares, especialmente de cursos inferiores, aún no se encuentra del todo desarrollado y, por tanto, se requiere de mayor acompañamiento presencial en el proceso de aprendizaje, que debería atenderse con acompañamiento familiar.

En línea similar, más del 80% del profesorado, declara que requiere de capacitación sobre uso de herramientas digitales pertinente y oportuna, acompañado de una gestión directiva que los apoye profesionalmente (79% entre las opciones de acuerdo y muy de acuerdo). En relación con estos resultados, es posible afirmar que los requerimientos del profesorado son en relación con la familia (factor externo), pero en segundo lugar demanda habilitadores para el mejor ejercicio de su profesión. Ello se confirma con la necesidad de contar con un marco normativo que regule la forma de proceder del profesorado en este formato de clases online, (75% de respuestas entre de acuerdo y muy de acuerdo).

Aparece como última opción, lo referido al apoyo psicológico para desarrollar su labor en este contexto, con cerca del 60% de las opciones de respuestas de acuerdo y muy de acuerdo.

5.3 Respetto de la Presión Laboral en Contexto de Enseñanza Remota

Tabla 3

Me siento presionada/o por mis labores docentes.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Me siento presionada/o por mis labores docentes	4,4	10,2	18,7	33,8	32,8	100

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al tema de sentirse presionado por el ejercicio de las labores docentes en el actual contexto, el 32,8% de docentes indican estar muy de acuerdo, en tanto que 33,8% ha manifestado estar de acuerdo. La suma de ambas arroja una tendencia de 66,6% del profesorado que se sienten presionados por las labores que le corresponden. En el sector opuesto, un 4,4% y 10,2 % para las opciones muy en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente.

5.4 Respetto de los Desafíos Docentes en la Actualidad (Tecnología)

Tabla 4

Rol docente y desafío de manejo adecuado de herramientas tecnológicas.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Los desafíos que hoy plantea el rol docente son más que solo manejar adecuadamente herramientas tecnológicas	1,7	1,7	4,4	22,6	69,6	100

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los porcentajes expuestos en la tabla la mayoría de las personas encuestadas cree que los desafíos refieren a más que solo manejar competencias tecnológicas, reflejándose en porcentajes de 69,6% y 22,6% para las opciones muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente. Las preferencias para los niveles muy en desacuerdo y en desacuerdo son bajas, llegando solo a 1,7% cada una de ellas.

Tabla 5

Flexibilidad para el trabajo estudiantil, dada la desigualdad en el funcionamiento de herramientas virtuales.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Dado que las herramientas virtuales no funcionan igual para todos/as, se requiere mayor flexibilidad en el trabajo con las/los estudiantes	0,7	0,7	1	16,1	81,5	100

Fuente: Elaboración propia.

Existe una gran mayoría de encuestados (81,5%) que estima que, en el contexto actual, debe existir flexibilidad en el trabajo con las y los estudiantes, dado que las herramientas virtuales no funcionan igual para todos. En el sector opuesto, representada por las opciones muy en desacuerdo y de acuerdo, existe un porcentaje muy bajo de inclinación.

Tabla 6

Autorregulación de las y los estudiantes, dada la desigualdad en el funcionamiento de las herramientas virtuales.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Dado que las herramientas virtuales no funcionan igual para todos/as, se requiere mayor autorregulación de parte de los/las estudiantes	1,2	1,2	5,1	31,1	61,3	100

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la necesidad de autorregulación por parte de las y los estudiantes frente al escenario de funcionamiento desigual de las herramientas virtuales, 61,3% manifiestan estar muy de acuerdo con esta afirmación, lo que sumado a 31,1 % que dice estar de acuerdo, representa una mayoría a favor de 92,4%. Por otra parte, 5,1 % de encuestados no manifestó preferencia.

6. Discusión

Las actividades remotas o de teletrabajo exigen al quehacer docente varios cambios en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y también la adaptación a un contexto en el cual el estudiantado y el profesorado se ven directamente afectados por las repercusiones de la pandemia en su vida cotidiana (Ribeiro et al., 2020). Lo anterior, ha conllevado a sufrir cambios en los estados emocionales y en las prácticas educativas (Blanco, y Blanco, 2021).

El ámbito educativo se vio forzado, como otras actividades de la vida social y económica, a continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje vía online o remoto, lo que ha exigido del profesorado una respuesta adaptativa en un escenario de imprevisibilidad, realizando teletrabajo sin monitoreo ni investigación en relación con las posibles repercusiones. Ello ha

significado una mayor carga de trabajo, debido, en parte, a las dificultades de adaptación profesional, asimismo, el estar desarrollando su actividad laboral en casa.

Se observa falta de estrategias de apoyo psicológico a nivel individual e institucional con el propósito de cuidar la salud mental de estos/as profesionales, que ya era significativa antes de la pandemia. Al respecto, Mehta (2021), señala que, si no se maneja adecuadamente, la sociedad puede terminar con una pérdida de aprendizaje para una generación o una gran parte de las poblaciones docentes estresadas o ambas.

7. Conclusiones

7.1 En relación con la dimensión de “capacidades pedagógicas”

El profesorado no es claro ni taxativo en sus respuestas. En general, declaran que sí han logrado enseñar según lo que había planificado, a pesar de las contingencias. Respecto del involucramiento del estudiantado en clases, más de la mitad de los consultados declaran que logran involucrar a las y los estudiantes en las clases. En general, la gran mayoría se declara a favor sobre la afirmación: *“en las últimas semanas han podido aprender elementos que apoyan la enseñanza”*.

En la misma línea, el profesorado consultado declara mayoritariamente que es posible innovar en metodologías educativas en clase online y a distancia, para lo cual sienten que cuentan con las competencias para resolver los problemas de enseñanza- aprendizaje.

Las capacidades pedagógicas de las y los docentes, se han puesto a prueba, en las actuales circunstancias, siendo la evaluación de los aprendizajes lo que presenta mayores dificultades para hacerlo por medios tecnológicos, por lo que uno de sus mayores requerimientos es capacitación. Por otra parte, la actual situación les ha permitido, aprender cosas nuevas, sentir que sus capacidades para desarrollar enseñar son consistentes, incluso para generar innovaciones en los actuales escenarios de enseñanza, solo requieren de más herramientas.

7.2 En relación con la dimensión de “requerimientos docentes”

Respecto a los requerimientos docentes, se aprecia una marcada preponderancia a demandar de un mayor grado de involucramiento de las familias en el proceso con educativo en contexto de clases online. En general, es posible afirmar que los requerimientos del profesorado son, en primer lugar, respecto de las familias del estudiantado (factor externo a su gestión), en segundo lugar, demanda habilitadores para el mejor ejercicio de su profesión (mejorar factores técnicos internos). En tercer lugar, se visualiza la opción de apoyo psicológico para desarrollar su labor en este contexto. Queda de manifiesto que las y los docentes requieren apoyo de las familias del estudiantado, capacitaciones para el trabajo en línea y reglas claras para enfrentar el trabajo docente a distancia.

7.3 En relación con la dimensión de “Presión laboral en contexto de enseñanza remota”

La sensación de presión aumenta en las y los docentes debido a la necesidad de cumplir con las fechas indicadas en el calendario planificado para un contexto en el cual no se contaban con las restricciones generadas en el periodo de crisis sanitaria. En este sentido, el tiempo y las estrategias de adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje parece haber sido insuficiente, más aún cuando se visualiza en función con la presión por cumplir con la cobertura curricular planificada antes de la crisis sanitaria. En este sentido, estudiar las opciones de adaptación con que se cuenta en la actualidad en el sistema educativo para hacer frente a situaciones coyunturales, no necesariamente previstas en los procesos de planificación, constituye una materia de interés para investigaciones futuras.

8. Propuestas

8.1 En relación con la dimensión de “Desafíos docentes en la actualidad (tecnología)”

La mayoría del profesorado cree que los desafíos que plantea el rol docente en la actualidad es más que solo manejar competencias tecnológicas. Muy en línea con los anterior, la mayoría declara que, en el contexto actual, debe existir flexibilidad en el trabajo con las y los estudiantes, dado que las herramientas virtuales no funcionan igual para todos ellos/as. En la misma línea, se encuentran a favor respecto de la necesidad de autorregulación por parte de las y los estudiantes frente al escenario de funcionamiento desigual de las herramientas virtuales.

Las dimensiones estudiadas en relación con las “capacidades pedagógicas” expresan en general que están en un proceso de aprendizaje y de adaptación, donde se aprecia la necesidad de contar con la colaboración y apoyo de las familias, asumiendo las dificultades por cumplir con el conjunto de labores docentes, donde se demanda de más flexibilidad, asociada a las dificultades de conexión, y a la autorregulación del estudiantado.

A partir de los resultados de la encuesta es posible inferir sobre dos factores críticos en el proceso de enseñanza aprendizaje relacionado a las TIC. El primero, dice relación con la necesidad de clarificar la línea base de capacitación y formación tendiente a la apropiación de las TIC, que impliquen su utilización significativa como herramientas educativas, no quedándose solo en su utilización instrumental. Y en segundo lugar, la necesidad de prospectar aquellas condiciones de entorno y contexto educativo que permitirían avanzar en el uso de TIC con mayores grados de productividad, efectividad y confiabilidad.

Referencias

- Blanco, M. A., y Blanco, M. E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *CIENCIA UNEMI*, 14(36), 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution*. Addison Wesley.
- Buitrago, D. (2020). Teletrabajo: una Oportunidad en Tiempos de Crisis. *Revista CES Derecho*, 11(1), 1-2.
- Cervený, L. (2021). *Teacher stress in response to the covid-19 outbreak in the spring of 2020*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <http://146.83.201.80/dissertations-theses/teacher-stress-response-covid-19-outbreak-spring/docview/2476843805/se-2?accountid=166654>.
- Ferri, F., Grifoni, P., y Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
- Fuglseth, S. (2014). The Effects of Technostress Within the Context of Employee use of ICT. *Computers in Human Behavior*, 161-170.
- Huamán Ramos, L., Torres Inga, L. A., Amancio Anzuhueldo, A. M., y Sánchez Díaz, S. (2021). Educación remota y desempeño docente en las instituciones educativas de Huancaavelica en tiempos de COVID-19. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 45 - 59. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.692>.
- König, J., Jäger-Biela, D., y Glutsch, N. (2020) Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>.

- Cheng, L., y Lam, C.Y. (2021) The worst is yet to come: the psychological impact of COVID-19 on Hong Kong music teachers. *Music Education Research*, 23(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1906215>.
- Loziak, A., Fedáková, D., y Čopková, R. (2020). Work-related stressors of female teachers during COVID-19 school closure. *Women's Entrepreneurship and Education*, 2020(3-4), 59-78. <https://doi.org/10.28934/jwee20.34.pp59-78>.
- Mehta, P. (2021). "Teachers' readiness to adopt online teaching amid COVID-19 lockdown and perceived stress: pain or panacea?". *Corporate Governance*. <https://doi.org/10.1108/CG-09-2020-0385>.
- Plamer, J. M., de Klerk, E., y Modise, M. A. (2021) Re-prioritizing Teachers' Social Emotional Learning in Rural Schools Beyond Covid-19. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/563>.
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., y Castejón, J. L. (2020). Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>.
- Quiroz-Zambrano, G., y Vega-Intriago, J. (2020). El teletrabajo y su influencia en el bienestar emocional de los docentes en el periodo de confinamiento por el covid-19. *Polo del Conocimiento*, [S.l.], 5(12), 361-373. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i12.2058>.
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, J., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. En *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653267015>.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., y Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *Journal of Management Information Systems*, 24(1), 301-328. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240109>.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, E., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466>.
- Weil, R. (1997). *Technostress: Coping with Technology@ Work@ Home@ Play*. John Wiley & Sons Inc.
- Yévenes, A. (2021). Réplica a escala y expresión territorial del centralismo en educación. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(6), 29-43.

