

Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magister en Psicología Educacional



Cambios en la interacción pedagógica entre docentes y alumnos durante el periodo de pandemia Covid-19

Tesis para optar al grado de Magíster en
Psicología Educacional

AUTOR:
JORGE RAMOS CORREA

PROFESOR DIRECTOR DE TESIS:
ROBERTO FERNANDEZ DROGUET

Santiago, 2022

***A todos aquellos docentes que
me brindaron de su tiempo en
estos turbulentos años***

ÍNDICE

1. Resumen.....	3
2. Introducción.....	4
3. Marco teórico.....	9
4. Objetivos.....	19
5. Marco metodológico.....	20
5.1. Diseño.....	20
5.2. Enfoque.....	20
5.3. Participantes.....	21
5.4. Técnicas de recolección de datos.....	21
5.5. Procedimiento de análisis de datos.....	22
5.6. Consideraciones éticas.....	23
6. Resultados.....	25
6.1. Descripción general de las categorías analíticas.....	25
6.2. Análisis de resultados.....	27
6.2. I. Quehaceres emergentes en la relación con alumnos.....	27
6.2. II. Reconfiguraciones en la relación laboral con colegas.....	37
6.2. III. Experiencias de adaptación respecto al uso de tecnologías y formato híbrido.....	42
6.2. IV Cambios en el proceso de planeación de actividades y gestión de horas lectivas.....	49
6.2. V. Aspectos socioemocionales de la labor docente afectados a raíz del teletrabajo.....	54
6.2. VI. Posicionamiento político ante el estado del sistema educativo en pandemia.....	62
7. Discusión y conclusiones.....	66
8. Referencias bibliográficas.....	77
9. Anexos.....	82

1. RESUMEN

El actual panorama de pandemia mundial ha significado un amplio desafío a enfrentar en las múltiples esferas del quehacer de los países y sus habitantes, no solo en lo que respecta al control del virus, sino en todas aquellas actividades que, por su importancia en las sociedades, tuvieron que adaptarse rápidamente a las nuevas reestructuraciones y limitantes que implicó el mantenerse operativas durante la aparición del Covid-19. Siendo una de las esferas más afectadas, el sistema educacional, y más en concreto, los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las escuelas. No es de extrañarse que el contexto de aislamiento y teletrabajo haya significado un duro impacto para las maneras tradicionales con las que se imparte la educación en nuestro país. Entendiendo estas maneras como íntimamente arraigadas al uso de un espacio compartido entre docente y alumnos, ya sea la escuela o, más específicamente, el aula de clases. Y si bien el impacto de la pandemia en la educación es algo que se puede intuir a simple vista, o hasta darse por superado, son pocos los estudios en Chile que han pretendido ahondar en este fenómeno desde la perspectiva del malestar docente a raíz de los cambios abruptos en educación durante la pandemia, comprendida entre los años 2020 y 2021. Es por ello, que las principales interrogantes que este estudio se plantea a resolver son: ¿Cómo se ha visto afectada la labor docente en la transición a una modalidad online de clases? y ¿De qué maneras la interacción entre docente y alumnos se ha visto afectada por los elementos virtuales? Es alrededor a estas preguntas que el presente estudio pretende comprender los cambios en la interacción pedagógica entre docentes y alumnos durante el periodo de Pandemia Covid-19. Haciendo especial hincapié en las percepciones y significados de estas vivencias. Esto último, empleando un enfoque cualitativo y un diseño de casos basado en el análisis de contenido, siguiendo el modelo de la teoría fundamentada. Para ello, fueron realizadas cinco entrevistas en profundidad a distintos docentes que ejercieron sus labores en liceos de diferentes regiones de Chile durante el periodo de pandemia. Los resultados indican que los cambios más significativos en la labor docente durante pandemia provienen tanto del ámbito pedagógico como socioemocional. Entre estos cambios se encuentran 1) señalar el desdibujamiento de límites claros entre espacios de trabajo-descanso como un intenso foco de malestar para el docente, 2) el impacto negativo en la calidad de la mediación producto de la escasa retroalimentación entre docente y alumnos durante las clases online, 3) La ineficiencia de las instancias de formación para el uso de tecnología en educación, y 4) Un notoria baja en cuanto autoeficacia, motivación y bienestar mental en los docentes frente al formato online.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y NUDO CONFLICTIVO

La pandemia del Covid-19 ha provocado en el mundo entero, y especialmente en Latinoamérica, una compleja y atípica situación en todos los niveles del ámbito educacional. Esta crisis sanitaria obligó a las instituciones educativas a cerrar sus puertas como medida de resguardo ante el Covid-19 (UNESCO, 2020). Lo anterior, rápidamente transformó la enseñanza impartida por las escuelas, desde modelos fuertemente anclados a una concepción transmisora de información, y basados en la presencialidad docente-alumno como pilar central de esta interacción, hacia una situación donde el aprendizaje se realizaría fuertemente mediado por las plataformas tecnológicas (Samaniego, Marqués & Gisbert, 2015). Dicho en otras palabras; una educación basada en un formato completamente virtual. Este hecho trascendental contribuyó a desviar a la interacción pedagógica de gran parte de sus elementos centrales; tales como las creencias docentes, la presencialidad, la motivación, la dimensión afectiva, el aprendizaje significativo, la autoeficacia y el enfoque comunicativo.

Es en este marco político-educativo recién descrito, que los docentes se han visto en la necesidad de ejercer su profesión durante el periodo de pandemia desde sus hogares, experimentando así cambios profundos respecto a sus labores, particularmente en lo que refiere a la calidad de las interacciones que logran generar con sus alumnos y alumnas. Esto último debido, en gran medida, al uso de plataformas y herramientas virtuales como único medio para la realización de las clases y la vinculación con sus alumnos. Hecho el cual ha obstaculizado la interacción pedagógica hasta el punto de entrar en una potencial crisis. Pero ¿por qué el uso de estas tecnologías estaría obstaculizando la interacción pedagógica, en lugar de todo lo contrario; fortalecerla y apoyarla?

En la historia de la incorporación de las tecnologías en educación, una de las varias cosas que se han podido comprobar y estudiar es que las creencias que el docente tenga respecto a las posibilidades que las tecnologías le pueden ofrecer para su desarrollo profesional son clave para su efectiva implementación (Prestridge, 2017; Bahçivan, Güneş & Üstündağ, 2018; Burke, Schuck, Aubusson, Kearney & Frischknecht, 2018). Por otro lado, y desgraciadamente, una gran parte del profesorado sigue percibiendo a las tecnologías como un mero añadido al proceso de enseñanza, y no como innovación educativa, a través de las cuales sea posible construir escenarios sólidos para la colaboración, la interacción y construir nuevas formas de relacionarnos con la realidad. Si a estos precedentes le sumamos que la aparición de

la pandemia no dio cabida a transiciones paulatinas, o para la configuración de protocolos sólidos ante la emergencia sanitaria, nos encontramos con que las condiciones de esta educación online nacieron como una medida apresurada ante la contingencia. Medida la cual parecía enfocada en generar continuidad en los procesos de escolarización a toda costa, más que en impartir un tipo de educación que contemplara los malestares y vicisitudes por las que estaba pasando la comunidad educativa. Ante esto, cabe agregar que dichos malestares atañen tanto a la esfera profesional como a la personal, pues se debe tener presente que la pandemia se instaló mediáticamente como un fenómeno global, cuyas magnitudes amenazaban con estremecer los cimientos de las sociedades y sus economías, trayendo así una ola de incertidumbre y preocupación generalizada respecto a los años venideros.

De este modo, todos estos cambios, abruptos y complejos, han provocado que muchos docentes se vean obligados a sumergirse en un terreno de inseguridad, que ha creado situaciones de resistencia al cambio. Cambio el cual además se ha presentado como uno obligatorio, y donde en la mayoría de las ocasiones, la comunidad ha seguido actuando desde un modelo de enseñanza centrado en los contenidos, lo cual a ha provocado, en algunos casos, sobrecarga de información para los estudiantes (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

Esta situación viene fuertemente influida por la calidad y tipo de formación para el uso pedagógico y tecnológico que tienen los docentes (Romero, Riquelme & halal, 2019; Ruiz-Cabezas, Medina, Pérez & Medina, 2020), hecho que se complica más al ser una instancia de formación a distancia, donde el docente debe poseer unas determinadas competencias específicas. Marciniak (2017), en su momento, diferenció las competencias que debería tener un docente a distancia en tres grandes grupos: 1) Competencias pedagógicas: profundizar temas; estructurar el conocimiento; diseño de tareas individualizadas para el autoaprendizaje; diseño de actividades de trabajo en grupo; formular estrategias de valoración; y guiar, aconsejar y proporcionar feedback. 2) Competencias tecnológicas: saber dirigir y participar en comunicaciones asincrónicas y sincrónicas; usar el software con propósitos determinados; diseñar y habilitar una clase virtual que incorpore recursos multimediales, donde los materiales y las herramientas que se mencionan están enlazadas desde la misma; generar y coordinar foros de debate, de dudas y grupales; diseñar autoevaluación; proponer trabajos prácticos utilizando los recursos que ofrecen las plataformas; e identificar los datos cuantitativos que aportan las plataformas y el uso que puede hacer de los mismos dentro del proceso de seguimiento. 3) Competencias didácticas: redactar normas claras y precisas para evaluar la participación de los estudiantes; elegir las formas de cooperación y comunicación con los estudiantes teniendo en cuenta los objetivos didácticos; respetar los períodos de tiempos

establecidos en relación con el desarrollo del programa tanto relacionados con su propio trabajo, como con las actividades de los estudiantes; construir una comunidad de aprendizaje online y organizar la cooperación entre los estudiantes; poner en práctica los métodos que ayudan a motivar a los estudiantes; organizar el trabajo en grupo; responder adecuadamente a las situaciones que requieren su intervención en caso de dificultades en el aprendizaje a distancia virtual; y modificar el proceso de enseñanza dependiendo de las habilidades cognitivas individuales de los estudiantes.

A estas competencias recién expuestas habría que incorporar otras no menos importantes, tales como: la afectiva, emocional y social. Puede resultar que además éstas últimas hayan sido para ellos incluso más necesarias en los momentos actuales de la pandemia, entre otros motivos debido al desconcierto de los alumnos a trabajar en contextos no usuales, como lo es el contexto familiar, donde muchas veces el uso de la cámara web les significó una exposición de sus condiciones de vida e intimidad.

Si extrapolamos dichas competencias al grado de capacitación que recibió un gran número de docentes por parte de sus respectivas instituciones, nos encontramos con que difícilmente la mayoría de estas herramientas se lograron consolidar de manera efectiva, y menos aún ponerse en práctica. Puesto que, como más adelante se expondrá en este estudio, según los docentes, las competencias tecnológicas que recibieron a través de capacitaciones (muchas de estas paradójicamente virtuales) eran apenas suficientes para lograr el manejo de los dispositivos que ya se usaban en las clases presenciales, pero transformados a su versión virtual, como por ejemplo el uso de diapositivas en pantalla compartida, pasar el listado virtual del curso, y la generación de actividades dividiendo al curso en pequeños grupos, entre muchas otras. Tal situación terminó por promover sentimientos de baja autoeficacia, frustración y profundo agotamiento laboral en los docentes que se vieron en una notoria falta de herramientas ante una demanda administrativa que parecía no aminorar sus exigencias entorno a las labores docentes, principalmente planeación y ritmo con el que se impartían los contenidos.

Asimismo, se debe sumar a esto que, en tal contexto de educación remota, la literatura científica producida antes de la pandemia ya había resaltado las largas horas de trabajo de los docentes vinculados a la educación a distancia, que pueden ir acompañadas de condiciones laborales precarias. Estos docentes revelan que, a pesar de las altas demandas en sus entornos de trabajo, no son socialmente reconocidos por su actuación profesional. Además, el tiempo y el espacio de la educación a distancia son difíciles de medir, lo que puede tener repercusiones en la remuneración incompatible con el esfuerzo realizado.

Por otro lado, y adentrándonos en los estudiantes como uno de los actores igualmente

afectados, la situación también ha mostrado sus dificultades, y esto ha podido reflejarse en el hecho de que también han tenido el mismo desconcierto e inseguridad a trabajar en los mismos contextos tecnológicos que sus profesores, fundamentalmente debido a las condiciones de conectividad. y es en este momento, donde se debe realizar una profunda reflexión sobre uno de los mitos que ha corrido en los últimos tiempos en ámbito de la tecnología: el de los “nativos e inmigrantes digitales”, el cual ha llevado a proponer que los nacidos en contextos tecnológicamente enriquecidos y, normalmente referido al mundo de Internet, son considerados como “nativos”; y los nacidos en otros contextos tecnológicos, como el impreso o audiovisual, serían los considerados como “emigrantes” digitales, todo ello justificándose bajo esta perspectiva de que los primeros poseen conocimientos y habilidades que les permiten manejar las herramientas de las tecnologías digitales de forma "natural" y prácticamente sin esfuerzo; mientras que los “emigrantes” presentan problemas para desenvolverse con ellas. Trasladado el mito al contexto educativo, supondría que los alumnos son muy competentes en el manejo instrumental de las tecnologías y, por el contrario, los docentes no lo son; lo que supone que los docentes se perciben como “menos aventajados” en los entornos tecnológicos, y los estudiantes con altas capacidades. Las investigaciones y la pandemia muestran en realidad lo contrario, ya que los estudiantes no son tan competentes para el uso de las tecnologías aplicadas a la formación, ya que usan más bien un limitado número de ellas, y que los usos a los que las destinan se centran más en el ocio que en acciones formativas (Vázquez-Cano et al.; Castellanos, Sánchez & Calderero, 2017; Sorgo, Bartol, Dolnicar & boh, 2017).

Sumado a todo lo anterior, no debe pasarse por alto el hecho de que la pandemia en Chile aconteció justamente luego un periodo que ya de por sí era turbulento en el ámbito político y de educación, puesto que el país se encontraba a travesando por una crisis en torno a la gobernabilidad y demandas sociales. Periodo el cual fue denominado como “estallido social” de octubre del año 2019. Cabe mencionar este evento, ya que debe ser considerado como una antesala a la pandemia misma, al menos en lo que respecta al agotamiento, angustia e incertidumbre que pudo haber generado tanto en la población de docentes como en la de alumnos.

2.2. ENUNCIACIÓN DEL ESTUDIO

Es en consonancia con la problematización realizada, que este estudio se propone comprender como han sido los cambios en torno a las interacciones pedagógicas entre docentes y alumnos chilenos durante el periodo de pandemia Covid-19, considerando como principal marco donde se lleva a cabo esta interacción el aula virtual. Por consiguiente, aquí se pretende

compilar y comparar las experiencias de diferentes docentes con el fin de caracterizar el cómo han sido estos procesos de cambio en relación a sus interacciones pedagógicas, y además describir que consecuencias han conllevado este proceso, tanto en lo referido a sus labores docentes como también en su salud mental.

Para ello, se ha apostado por un diseño cualitativo de casos, con una muestra total de 5 participantes, cuyos testimonios y experiencias fueron recogidos a través de entrevistas a profundidad semi-estructuradas, dichas entrevistas se llevaron a cabo mediante videoconferencias grabadas, debido al contexto de cuarentena nacional al momento de contactar a los participantes. Posteriormente estos datos generados fueron reproducidos mediante transcripción literal, de modo de respetar cada palabra, pausa o expresión emitida, esto con el objetivo de que la transcripción refleje de manera fidedigna la intención con la que los interlocutores emitieron sus dichos. Tras esto, las transcripciones fueron sometidas a un análisis de contenido en el que se realizó un proceso de codificación, de modo tal que se generaron códigos y categorías emergentes. Tales códigos y categorías fueron surgiendo y siendo sistematizados a partir del propio discurso de los entrevistados, priorizando en todo momento la experiencia de los participantes por sobre la teoría recopilada previamente. Y, finalmente, se procedió a exponer los resultados, hallazgos e implicancias del estudio de cara al panorama científico actual, indicando sus contribuciones, limitaciones y proyecciones a futuro en el campo de la psicología educativa.

Dentro de las hipótesis que este estudio contempló, se postula que la naturaleza de las interacciones pedagógicas se vio afectada profunda y negativamente por los cambios abruptos que implicó la transición e instalación de la educación no presencial. Esto se dio ya que la presencialidad, junto con otros componentes que se interrelacionan con esta, se hayan en el núcleo de las interacciones pedagógicas, por lo que de verse afectado alguno de estos factores, se compromete directamente la calidad de la interacción docente-alumno, y por consiguiente la labor docente misma. Donde tal impacto, a su vez, desencadenaría una serie de efectos adversos de cara a la salud mental del docente, tales como baja autoeficacia en su labor, sentimientos de frustración ante el trabajo, agotamiento emocional y una vinculación menos íntima con sus alumnos.

De lograrse respuesta a las problemáticas ya descritas, este estudio podría aportar significativo aportes entorno a futuros manejos, tanto gubernamentales como localizados, de futuras crisis en el ámbito de la educación. Por otro lado, al ser un fenómeno con pocos precedentes en la historia, este escenario presenta características que nos dejan entrever desde otra perspectiva el sistema educativo. Particularmente, la pregunta de bajo que preceptos y

modelos educativos se guiarán las decisiones políticas macro ante los cambios y desafíos que una crisis del sistema supone. Por último, de plantearse futuros sondeos de las mermas causadas en educación durante este periodo, estudios como el presente se vuelven necesarios para generar lecturas en retrospectiva, las cuales ofrezcan testimonios recopilados de manera orgánica que hayan rescatado los testimonios docentes al poco tiempo de haberse acontecido la transición al formato online.

Entonces, sintetizando el problema ya presentado, el Covid-19 ha supuesto la ruptura con algunas de las características de la educación tradicional, como lo son: la duración de la hora pedagógica, la estructuración de la clase, la aplicabilidad de normas de convivencia y los mecanismos de retroalimentación. Aquello, tanto por parte del docente hacia los alumnos, como viceversa. De esta manera, lo recién mencionado conduce a la pregunta guía de este estudio: ¿Cómo han cambiado las interacciones pedagógicas docente-alumno durante la pandemia del Covid-19?

3. MARCO TEÓRICO

3.1. CARACTERIZANDO LA EDUCACIÓN ONLINE EN PANDEMIA

El teletrabajo, home office, trabajo remoto u online, se volvió común entre las labores cuyas áreas resultaban vitales para el adecuado funcionamiento de la sociedad durante las cuarentenas sanitarias, como así lo fue en el sector de la educación en todos sus niveles. Esta modalidad online de trabajo se ha convertido en la modalidad más adoptada principalmente por las instituciones educativas durante la pandemia de Covid-19 (Faro et al., 2020). Así es como este cambio en el sector de la educación ha generado la necesidad urgente de adaptación por parte de muchos docentes. Para quienes las actividades remotas o de teletrabajo han exigido la implementación de numerosas modificaciones en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como también una adaptación a un contexto en el cual los estudiantes y los docentes se ven directamente afectados por las repercusiones de la pandemia en su vida tanto laboral como cotidiana (Ribeiro et al., 2020). Respecto a esto último, otros estudios como el de Quiroz-Zambrano, G. y su equipo (2020) sostienen además que el bienestar emocional de los docentes también se ha visto intensamente afectado producto del teletrabajo, sumado en paralelo a los efectos adversos que de por sí el confinamiento sanitario conlleva. Este malestar, según Ribeiros y su equipo (2020), estaría fuertemente relacionado al aislamiento social, la demanda laboral extendida fuera de horario,

falta de estrategias de autocuidado preventivas, y los altos niveles de estrés vinculados a los múltiples procesos de adaptación en simultáneo.

Así, desde el surgimiento de la pandemia, se han tomado algunas medidas por parte de la esfera política para mantener las clases en diferentes niveles de formación, como así fue la anticipación de los períodos de vacaciones, la flexibilización del calendario escolar y la adopción de estrategias para garantizar la continuidad de las clases basadas en estrategias sincrónicas y asincrónicas, próximas a la llamada educación online o educación no presencial. Más allá de los efectos que estas estrategias, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se sabe muy poco sobre la realidad de los docentes chilenos durante este periodo, y menos aún sobre las reales repercusiones que tuvo este conjunto de cambios laborales en su salud tanto física como mental.

Otro foco desde el cual surge malestar corresponde al hecho de que muchos de los docentes no se encontraban cualificados para la transición entre educación tradicional hacia la no presencial. Esta falta de preparación se debe a muchas razones, por ejemplo, al hecho de que no todos los hogares están preparados para la utilización de los requisitos técnicos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, sumado esto a que no siempre es posible mantener un ambiente cómodo para el teletrabajo, según indica Ribeiro (2022). Además, con frecuencia esta transición requiere una mayor carga de trabajo debido a las dificultades de adaptación del profesional y/o del alumno, debido al aislamiento y la distancia social. Además, al estar en casa, el docente también debe lidiar con varios otros factores, como la presencia de más personas en el mismo espacio, como niños y cónyuges que a su vez están sujetos a regímenes de teletrabajo y estudio a distancia debido al aislamiento y la distancia dispuestos por la pandemia.

Así, Las diversas adaptaciones para el teletrabajo en el contexto de los profesionales de la educación pueden promover el sufrimiento emocional, derivado tanto de las experiencias de aislamiento y distancia social como de la sobrecarga de trabajo devenida de la necesidad de mantener las actividades laborales en el régimen de teletrabajo. De este modo, estas condiciones pueden exponer a los docentes a riesgos que pueden afectar su salud mental durante la pandemia, imponiéndoles la necesidad de desarrollar habilidades y competencias para poder lidiar con los problemas vinculados con su salud mental en ese período.

Por el lado contrario, ciertos autores ofrecen una caracterización de las condiciones óptimas en las que debería ponerse en marcha la educación a distancia. Estas condiciones nos indican que la eficacia de estos programas depende de los diseños pedagógicos, de la metodología, del uso adecuado que se hace de los recursos y de la preparación del

profesorado (García Aretio & Ruíz, 2010). Sumado a lo anterior, por parte de la institución también se indican determinadas condiciones que, idealmente, debiesen estar a la base, tales como: 1) contar con la tecnología requerida; 2) el diseño curricular adecuado; 3) aplicación de una metodología acorde a la situación; 4) ajustar el uso que hagamos de los recursos; 5) usar con sentido pedagógico las tecnologías colaborativas; 6) disponer de equipos docentes y directivos bien capacitados y motivados; si todo eso es así, los resultados positivos estarían garantizados según la perspectiva de estos autores.

En el escenario que significó el año 2020 de la pandemia, estos profesionales de la educación han sido expuestos a condiciones laborales de riesgo de manera sistemática, de un modo tal que aumentan las posibilidades de encontrarse sujetos a la aparición de síntomas psicopatológicos causados por elementos provenientes del trabajo como el estrés y el síndrome de burnout. (Ribeiro et al., 2020).

3.2. INTERACCIÓN PEDAGÓGICA

Las interacciones dan cuenta de la presencia de relaciones dialógicas o intercambios que ocurren durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que están involucrados los diferentes participantes, en ese caso docente y alumno (Godoy et al., 2016). Es por esto que, a través de su observación, es posible explorar lo que pasa dentro de la sala de clases. O para efectos del presente estudio, lo que ocurre en el espacio virtual compartido a través de plataformas de telecomunicación web.

En este sentido, las interacciones pedagógicas, entonces, están vinculadas estrechamente con la enseñanza efectiva, entendida como la capacidad de los docentes de poner en práctica intervenciones que promuevan el aprendizaje y el desarrollo armónico de los estudiantes. En otras palabras, lograr una mediación efectiva, en términos de una perspectiva constructivista del desarrollo. Esto refiere al cómo a través de interacciones de calidad con objetos de su medio, pero sobre todo con las demás personas, el individuo se va desarrollando progresivamente como un ser autónomo (Rodríguez et al, 2008). Este proceso de interacción de los seres humanos con su entorno va a estar mediado por el grado de intervención de terceras personas, y es esta mediación la que va a permitir el desarrollo de los procesos psicológicos superiores como el pensamiento, memoria, lenguaje, anticipación, entre otros.

Por su parte, Howe y Abedin (2013) agregan que, la interacción pedagógica es un concepto que se encuentra a la base del proceso educativo y su observación es solo apreciable en el diálogo, entendiendo por este los intercambios entre individuos en un contexto

específico, los que no están restringidos a una modalidad determinada.

Considerando lo anterior, para este estudio se definirán las interacciones pedagógicas como aquellos intercambios que ocurren entre individuos o grupos y que, al menos en teoría, se completan cuando existe una dinámica dialógica, es decir, cuando hay algún tipo de respuesta (Howe & Abedin, 2013). De este modo, tal diálogo o intercambio, ocurre enmarcado en procesos de enseñanza y aprendizaje y puede desarrollarse de diferentes formas. Es decir, puede ser horizontal o autoritario, basado en el lenguaje o en otras formas de comunicación e, incluso, de manera presencial o no presencial.

3.3. MODELO DE APRENDIZAJE

En lo referente al cambio de un modelo educativo tradicional a un modelo de educación en línea no presencial, es posible que el estudiante viva un proceso de adaptación, según lo señala Woods (1994). Quien sostiene que, al inicio de la transición, el alumno posee un nivel de desempeño acorde con los conocimientos y habilidades desarrollados en un modelo educativo tradicional o típico; sin embargo, a medida que interactúa con el modelo de aprendizaje no presencial comienza a transitar por las siguientes etapas:

1. El estudiante experimenta una crisis debido al conflicto de paradigmas que ocurre cuando una persona ha vivido y aprendido bajo un modelo determinado durante un tiempo prolongado, y de pronto se encuentra inmerso en uno nuevo. Esto implica un cambio brusco que trastoca su estabilidad.

2. Inmediatamente después de esta crisis, el estudiante toma una postura negativa ante el nuevo paradigma educativo, que le obliga a salir de su zona segura

3. El estudiante inicia un descenso en su estado de ánimo de forma paulatina, constante y profunda, que se manifiesta en una pérdida de confianza y síntomas como: miedo, angustia, culpabilidad, enojo y resentimiento.

4. Como consecuencia, el estudiante, desarrolla una actitud de resistencia: se encuentra bloqueado. Manifiesta aislamiento y se plantea abandonar el trabajo que le implica el nuevo paradigma: contempla la posibilidad de renunciar.

5. El estudiante ha llegado al nivel más profundo de desánimo y al grado mínimo de desempeño. Toma entonces una actitud de rendición al considerar una mínima posibilidad de éxito.

El escenario tal y como lo describe Woods, a pesar de haberse propuesto en el año 1994, no deja de hacer sentido con la realidad que con bastante seguridad atravesaron, o atraviesan aún, miles de alumnos en Chile, quienes fueron abatidos por los nuevos

paradigmas de interacción que supone la transición a una educación online. Pero entonces cabe preguntarse ¿qué elementos hay en esta transición a lo online, o qué herramientas demanda, que la vuelve un potencial foco de malestar?

Otros autores (Quiñonez, Zapata & Canto, 2018), por su parte, agregan que la modalidad de cursos no presenciales requiere que se consideren, además de factores cognitivos, factores sociales y afectivos que permitirán que los estudiantes mantengan el interés y logren un aprendizaje significativo basado en la colaboración. Sumado a esto, sabemos que la preparación y actitud del profesor es fundamental para que un curso en línea funcione.

Conforme lo menciona Suarez (2010) respecto al factor afectivo en la interacción pedagógica, desde la teoría sociocultural de Vygotsky, ha ubicado al aprendizaje efectivo como un proceso de restructuración subjetiva del estudiante a partir de la mediación; donde los docentes son entes mediadores en la relación que establecen con sus alumnos, es decir, median entre el conocimiento de una determina materia y la trasmisión de los conocimientos, en función del cual se genera la formación y las competencias profesionales. Asimismo, se comprenderá la naturaleza de la mediación desde la perspectiva constructivista la cual sostiene que la mediación, como proceso para lograr el avance del desarrollo, actúan como apoyo, interponiéndose entre el niño y su entorno para ayudarlo a organizar y a ampliar su sistema de pensamiento (Rodríguez et al., 2008). De esta manera facilita la aplicación de las nuevas capacidades a los problemas que se le presenten. Por tanto, y desde esta perspectiva, la calidad de la mediación está determinada por el tipo de relación que los docentes puedan generar en su interacción con sus aprendices de turno.

Así, para Vygotsky (1997), es fundamental poner énfasis en los mecanismos de influencia educativa donde la dimensión social del aprendizaje es un aspecto esencial. Pues se debe considerar que los alumnos construyen el conocimiento individualmente, pero al mismo tiempo junto con otros. La ayuda de los otros, cumple una función socializadora, la cual es fundamental para el desarrollo de nuevos aprendizajes.

Por su parte, Montico (2004) afirma que, también desde un enfoque constructivista, en lo que concierne a la corriente del aprendizaje significativo se asume que su uso en el aula es de por sí una experiencia que genera motivación de parte de los estudiantes, cuando estos trabajan con los contenidos de la asignatura desarrollada y descubren el sentido de estos, ligados a su perfil profesional. Pero, trabajar desde la perspectiva del aprendizaje significativo implica que los docentes tengan las habilidades cognitivas necesarias para ligar los conocimientos previos de los estudiantes con el nuevo conocimiento que se imparte. Lograr

que los alumnos encuentren y experimenten este vínculo puente, generado por el docente, es lo que dispara en ellos el estado motivacional ligado al deseo de aprender, por el sentido que les encuentran a los conocimientos propiamente dichos.

Por ende, la interrogante que plantean frente al presente estudio es: ¿Qué elementos debe contener la interacción pedagógica docente-alumno para promover la calidad en la mediación? Ante esta duda, y a fin de darle respuesta, es que a continuación se procede a describir una serie de conceptos clave que este estudio propone como constitutivos para establecer una interacción pedagógica de calidad. Estos conceptos, cabe recordar, según la premisa que propone esta investigación, estarían siendo trastocados producto de las condiciones propias de la educación no presencial:

I. PRESENCIALIDAD E INMEDIATEZ EN LA SITUACIÓN COMUNICATIVA

Una variable vital para entender la relación docente-alumnos, está permeada por la naturaleza de la comunicación, como elemento generador de la misma. Hay que tener claro, que el proceso de enseñanza-aprendizaje antes que nada es un proceso de comunicación. En esta línea de pensamiento, Prieto (2004) ha expresado que los docentes son seres de comunicación, y que ninguna profesión está tan impregnada por el componente comunicacional educativo.

Para este caso, se entenderá entonces por comunicación en contexto educativo, todo intercambio de mensajes, ideas y conocimientos entre el docente y el alumno, mediante el uso del lenguaje y de aquellos recursos personales, psicológicos y educativos, para expresar emociones y sentimientos, aprender a manejar el diálogo tenso y complejo, donde se tienen en cuenta los factores que intervienen en la relación dialógica, en la cual se promueve la socialización a través de una óptima interacción de los actores. (Morán, 2019)

Hablar de la comunicación como instrumento clave en la relación docente-alumno, implica poder asumirla desde una perspectiva bidireccional permanente, abierta, sustentada en la capacidad de la escucha activa, retroalimentación constante y de naturaleza empática, que busque la comprensión y entendimiento continuo a través de todo el proceso educativo relacional. Generar este tipo de comunicación en el aula, pasa por la capacidad del docente de ver al otro (alumno), como igual; jerarquizada solo por el encuentro educativo temporal; y donde el peso del éxito y efectividad comunicacional está en el docente, antes que en el discente.

En relación con el impacto que puede tener la calidad de la relación docente-alumno en el proceso de aprendizaje, García (2009) señala que: la inmediatez (cercanía), constituida

por un grupo de rasgos de comunicación que incrementa la percepción física y psicológica de proximidad con los estudiantes, se correlaciona de forma positiva con buenos resultados por parte de los alumnos, tales como el aprendizaje cognitivo y afectivo, la motivación y las puntuaciones otorgadas a los profesores respecto de su desempeño en clase. Desde este planteamiento, la cercanía puede incrementarse, en función del contacto visual, un lenguaje integrador y el entusiasmo con el que los docentes asuman la comunicación con sus alumnos.

De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje en los escenarios presenciales permite conocer las distintas realidades de los alumnos, por ejemplo, la permanente convivencia del educador en el aula de clases le posibilita, en términos de Narvarte (2008), reconocer los trastornos que perturban el aprendizaje y detectar las posibles causas motoras, mentales, madurativas, emocionales, socioculturales.

Otro aspecto importante es la habilidad comunicacional entre el docente y alumno, pues el proceso comunicacional favorece el trabajo cooperativo; en términos de Capdet (2011) “ya que a medida que se interactúa se va generando un clima de confianza y de seguridad que mejora el proceso comunicativo” (p. 43), las confusiones lingüísticas pueden ser manejadas entre el emisor y el receptor. Así, el lenguaje en los espacios presenciales da lugar al contacto humano no solo por medio de palabras sino también por las expresiones corporales, expresadas a través de gestos, posturas o movimientos.

Además de lo anterior, es preciso considerar que la socialización, la diversidad social permite al educando desarrollar valores sociales y morales. En otras palabras, Tennuto et al., (2003) enfatizan que “en las instituciones educativas se generan espacios donde los actores sociales pueden establecer relaciones de cooperación, de solidaridad, de producción, de saberes y de acciones” (p. 42), mediante acuerdos o negociaciones que valoran distintos puntos de vista y que generan un espacio democrático capaz de manejar situaciones de conflicto. Aspectos de los cuales la educación online carecería casi completamente, principalmente debido a la baja interactividad que la educación online presenta entre los alumnos.

II. CREENCIAS DEL DOCENTE

Un primer referente de la relación a establecer en la interacción docente-alumnos, está determinado por las creencias que de la misma tienen los profesores, producto de su formación, del aprendizaje y experiencia que estos actores han desarrollado en su práctica profesional. El ejercicio del rol docente está en gran parte determinado por cómo concibe su papel el docente en el aula, ¿para qué está?, ¿cuál es su función como educador?, ¿cómo

debe ser su relación con sus discentes?, ¿cercana, lejana?, ¿qué límites deben estar presentes? Y, ¿qué busca aportar en el desarrollo de los mismos? Las respuestas a estos interrogantes constituyen la base de su filosofía personal en relación a su profesión docente, cuerpo teórico del que dispone a priori cada vez que inicia un nuevo periodo lectivo.

Paralelamente, las creencias y expectativas que el docente establece respecto a sus alumnos igualmente es un componente fundamental dentro de la configuración de la interacción docente. Por este motivo la interacción docente-alumno tiene una trascendencia que va más allá de la simple transmisión de contenidos y las experiencias de enseñanza-aprendizaje, pues el desarrollo de las habilidades y de los aprendizajes estará estrechamente ligado a las emociones y a la interacción con el otro (Álvarez, Riquelme & Carrasco 2016). Las expectativas que los docentes, a partir de diversas fuentes (informaciones previas, primeras observaciones, aspecto físico, sexo) generan en relación a sus alumnos, pueden mantenerse, si existe acuerdo entre ellas y las actuaciones de estos, o modificarse, cuando lo que se produce es discrepancia; el que se mantengan estables o cambien depende también de otros factores, como la rigidez de las expectativas iniciales (Álvarez et al., 2016). Por lo tanto, las expectativas docentes son fundamentales para el futuro rendimiento y conducta del estudiante, así como también en su motivación hacia el aprendizaje. El fenómeno intersíquico que engloba los efectos que genera el conjunto de creencias de los docentes frente a uno o varios alumnos es denominado efecto Pigmalión.

Según (Baños, 2010), el efecto Pigmalión se refiere a que la expectativa que tiene una persona sobre otra puede llegar a influir en el rendimiento de dicho sujeto. Este efecto tiene influencia sobre la autoestima, el rendimiento, las actitudes, la motivación y los comportamientos del alumnado. Tiene una doble dirección e invita a ser conscientes de la importancia de mostrarle al alumno confianza y expectativas de éxito en sus tareas para que trate de hacer realidad las esperanzas que se han depositado en él. Por consiguiente, esta labor es vital para lograr alumnos con un autoconcepto (González-Pineda, 1997) positivo que puedan enfrentarse a los retos educativos.

III. AUTOEFICACIA EN EL DOCENTE

Las creencias generadas de la relación docente-alumno constituyen un factor importante para construir las bases del grado de autoeficacia que desarrolle el docente. Como bien señala Schunk (2012), la autoeficacia abarca juicios personales ligados a los que el docente puede hacer para manejar con éxito la relación con sus alumnos. Donde se propone que el nivel de autoeficacia que alcancen los docentes en su manejo relacional estará en gran

parte determinado por la autovaloración que hagan de sus cualidades personales, sus experiencias previas y el apoyo social recibido en el ejercicio de sus funciones, es decir, las creencias además de dotar de un núcleo filosófico que guía la práctica docente, generan un determinado grado de autoeficacia para manejar la relación del docente con sus estudiantes.

Otros expertos consideran que la autoeficacia docente engloba todo un conjunto de creencias que tiene el docente sobre su propia capacidad para ejercer un efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos. Tschannen-Moran & Hoy (2001) afirman que aquellos profesores con altas creencias de auto-eficacia presentan mayor apertura a nuevas ideas, mayor disposición para probar nuevos métodos, mejor planificación y organización de sus clases y se muestran más entusiastas en el proceso de enseñanza. Además, la auto-eficacia docente no sólo se relaciona con el rendimiento de los alumnos sino también con la motivación que los docentes manifiestan en el aula y con las expectativas que tienen sobre sus estudiantes (Bamburg, 2004). De este modo, el sentido de la autoeficacia puede jugar un papel central en cómo los docentes se aproximan a los nuevos objetivos, tareas y desafíos que supone la reconfiguración de su relación con los alumnos a través del aula virtual.

IV. ROL DE LA MOTIVACIÓN EN LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO

La mayoría de los expertos en el tema de la motivación, coinciden en definirla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Bolles, 1978; Beltrán, 1993; Mc Clelland, 1989). Por su parte, Valenzuela González (1999), agrega que es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y sostienen una actividad determinada.

Trasladando estos dichos al aula de clases, el docente poseería objetivos y se plantearía metas, al igual que el alumno. El primero intenta construir un espacio interactivo para comunicar conocimiento, el segundo una estructura para receptarlo (Coll y Solé, 1989).

A su vez, Tapia (2005) ha resaltado el papel que tiene la motivación, como factor condicionante del aprendizaje. Según este autor, los alumnos afrontan su trabajo con más o menos interés y esfuerzo debido a tres tipos de factores: 1) El significado que para ellos tiene conseguir aprender lo que se les propone, significado que depende de los tipos de metas u objetivos a cuya consecución conceden más importancia. 2) Las posibilidades que consideran que tienen de superar las dificultades que conlleva el lograr los aprendizajes propuestos por los docentes, consideración que depende en gran medida de la experiencia de saber o no cómo afrontar las dificultades específicas que se encuentran. 3) El costo, en términos de tiempo y esfuerzo, que presienten que les va a llevar lograr los aprendizajes perseguidos,

incluso considerándose capaces de superar las dificultades y lograr los aprendizajes.

En relación al tema, Bono (2010) ha enfocado el papel de los docentes como promotores de la motivación estudiantil para el aprendizaje y refiere que siendo el docente un elemento del contexto áulico, el despliegue de su papel tiene relación directa con la forma como los estudiantes perciben el aula como espacio para aprender, y que pocos investigadores discutirían la influencia que el desempeño docente tiene en la motivación de sus discentes. Además, manifiesta Bono (2010) que el papel de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, solo puede ser percibido y dimensionado en el contexto educativo. Es decir, la motivación se constituye en un elemento importante en la relación docente-alumno, donde el primero la utiliza para promover el aprendizaje, el cual desde diversas investigaciones aparece mediatizado a un nivel de autoeficacia docente elevado, a partir del cual se genera un ambiente motivacional en el aula y potenciador del desarrollo estudiantil.

V. COMPONENTE AFECTIVO EN LA RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO

Al transitar a espacios de enseñanza y aprendizaje que implican interacciones en línea con los estudiantes, es necesario que, además de la preparación didáctica, también consideremos los aspectos socioafectivos que invariablemente están presentes y que influyen en gran medida en el interés, motivación y autorregulación del estudiante (Escamilla et al., 2020).

Por su parte, Roca, Abarca y Marzo (2002) al revisar el papel que la dimensión emocional tiene en la relación docente- alumno, afirman: “La práctica docente se desarrolla en contextos interactivos por lo que las emociones que se transmiten implícitamente tendrán un papel fundamental no sólo en el desarrollo emocional del alumnado sino también en la emocionalidad del propio docente y la eficacia de su labor (p.1).”

Por tanto, un buen vínculo afectivo es una base necesaria para establecer, no sólo una buena comunicación, sino también para que el alumno entienda que los refuerzos negativos u observaciones no significan una disminución del aprecio del docente a su persona. En conclusión, la práctica educativa es un sistema interactivo en el que inevitablemente el afecto y las emociones tienen un rol fundamental (Roca et al., 2002, p.1). Costa, Zamora y Gutiérrez (2003) menciona inclusive que la posibilidad que la institución educativa sea considerada como una experiencia emocional positiva dependerá en gran medida del ambiente que creen en conjunto docentes y alumnos. González y Villarrubia (2011) consideran que el constructo de inteligencia emocional permite abrir el camino para comprender el aprendizaje a través del afecto, vinculada a las inteligencias intrapersonal e interpersonal planteadas por Gardner,

desde su teoría de las inteligencias múltiples. Y, siguiendo este enfoque plantean, que hasta ahora hemos constatado que la inteligencia emocional o simplemente las emociones en toda su extensión son una clave en el eje enseñanza-aprendizaje.

Por esto, es importante mantener una estrecha relación con los estudiantes para evitar que sientan que están solos con un dispositivo. Es sustancial que en este vínculo se perciba cercanía y apoyo (Quin, 2017).

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general:

Comprender los cambios en la interacción pedagógica entre docentes y alumnos durante el periodo de pandemia Covid-19.

4.2. Objetivos específicos:

1. Identificar, describir y analizar los cambios vivenciados en la labor docente durante el periodo de pandemia.
2. Identificar, describir y analizar cómo esos cambios influyeron en la interacción pedagógica entre docentes y alumnos.
3. Contrastar los principales cambios entre la interacción pedagógica previa a la pandemia y durante esta.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1. Diseño:

En vista de que esta investigación se propone ahondar y comparar las experiencias personales que los diferentes participantes presentan entorno al objeto de estudio, en este caso las interacciones docente-alumno que se dan a través de la educación online durante pandemia, se optó por un estudio de caso no-experimental. Esto último, se sustenta en que tal diseño se caracteriza por el estudio de la particularidad y de la complejidad de uno o varios casos singulares, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes o emblemáticas (Stake, 2005). En tal sentido, y considerando que esta investigación se enmarca en un periodo de pandemia global, esta decisión se justifica pues los casos estudiados ofrecen una oportunidad ejemplar para recolectar testimonios sobre un área del quehacer educativo en un contexto histórico en específico, emergente y de primera mano de quienes vivencian el fenómeno.

5.2. Enfoque:

Con respecto al enfoque, este corresponde al tipo cualitativo, comprendiendo por este enfoque uno profundamente naturalista e interpretativo. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos, los cuales describen los momentos habituales y los significados en la vida de los individuos (Valischi, 2019).

La decisión por este enfoque se sustenta en que se este estudio busca obtener una comprensión profunda de la realidad social y reconoce su complejidad, en tanto emerge de procesos de construcción que encuadran fenómenos sociales y obedecen a contextos particulares (Flick, 2007). Desde este enfoque, se llevó a cabo un análisis del contenido, basándose en los postulados de la teoría fundamentada (Sampieri, 2018), esto con el objetivo de recoger las experiencias laborales de múltiples docentes durante el periodo de pandemia, el cual implicó múltiples cambios en el modo de afrontar su trabajo de cada a su relación tanto con los alumnos.

Sumado a lo anterior, otro motivo por el cual se escogió la teoría fundamentada, es

para lograr un aproximamiento natural a la realidad del participante, de modo tal que, de cara al análisis de los datos, la generación de categorías y códigos vaya surgiendo orgánicamente a partir de las experiencias proporcionadas por los mismos participantes, sin anteponer la visión teórica o posturas ideológicas del investigador (Strauss & Corbin, 2016).

Además de lo recién expuesto, se ha tenido especial cuidado en evitar sesgar los testimonios a partir de preguntas con supuestos teóricos previos a la base, o de regir las instancias de recolección de datos de manera rígida entorno a un guion. Si bien, se hizo uso de una pauta guía de preguntas (Anexo 2), en ningún caso está significó límites temáticos, sino más bien mínimos o bases a ser abordados.

5.3. Participantes:

El estudio fue desarrollado con un total de 5 participantes, todos ellos docentes que tuvieron la oportunidad de dictar clases durante el periodo de pandemia en modalidad online, exceptuando aquellos cuyo primer año profesional luego de su egreso haya sido en pandemia. Esto último para asegurar, de cara a los datos, que los testimonios otorgados pudiesen dar mayor cuenta de los contrastes generados entre la labor previa a la pandemia y posterior a esta. Por lo demás, el rango etario de este grupo fluctuó entre los 28 a 52 años de edad. Sin distinción de antigüedad en la institución, o tipo de dependencia de esta.

En relación a lo anterior descrito, se optó por un muestreo de tipo intencionado, en base a consideraciones de prácticas que facilitaron la obtención de la mejor información en un tiempo determinado (Sandoval, 1996), y a características coherentes con el fin de asegurar los objetivos planteados en la investigación.

5.4. Técnicas de recolección de datos:

La principal técnica utilizada para la producción de los datos fue la entrevista en profundidad (Gainza, 2006), esto en orden de alcanzar la suficiente densidad de datos en los discursos para generar un conjunto de códigos y categorías de análisis que logren abarcar el fenómeno de la interacción docente-alumnos de manera completa. A su vez, para la adecuada aplicación de la entrevista, se confeccionó una pauta guía (Anexo 2), la cual contempló tres niveles de contenidos fundamentales para dar respuesta a los objetivos planteados; Pedagógico, Tecnológico y Emocional, esto en consonancia con la teoría recopilada a lo largo del marco teórico ya presentado.

Esta pauta fue generada de manera tentativa en un inicio, y a medida que se fueron concertando progresivamente las entrevistas, esta fue evolucionando de modo de ir incorporando temáticas emergentes que no se habían considerado en un principio. En este sentido, la pauta guía, en cuanto a su estructura, no se mantuvo inflexible ante la incorporación de nuevos puntos temáticos a lo largo del proceso.

Cabe destacar también, que debido al contexto de crisis sanitaria que significó la pandemia del Covid-19, la cual aconteció a mitad del proceso de investigación, todas y cada una de las entrevistas concertadas se hicieron de manera virtual. Esto a través de la plataforma de video-conferencias Zoom, la cual permitió grabar el audio de las reuniones para su posterior transcripción. Por los mismos motivos, no fue posible realizar una firma en físico del consentimiento informado, por lo que este fue leído al inicio de cada sesión (Anexo 1), dando un espacio para resolver cualquier duda y seguidamente el participante daba en voz alta su consentimiento de manera directa. Tras ello, una copia del consentimiento le era enviada vía mail al participante, junto con el correo electrónico del entrevistador en caso de requerir contactarlo por cualquier motivo.

5.5. Procedimiento de análisis de datos:

Como ya se adelantó, el estudio apostó por un análisis de contenido, generado a partir de entrevistas en profundidad aplicadas a diferentes docentes. Por ende, los datos generados fueron sometidos a un proceso de codificación, tal y como lo describe. Entendiendo este proceso como uno dividido en tres fases; codificación abierta, axial y selectiva (Coffey & Atkinson, 2003).

En un primer nivel de análisis, se organizaron todos los registros transcritos del total de entrevistas realizadas. Esto en consonancia de los objetivos planteados, y a la luz la bibliografía recopilada, además se organizaron y etiquetaron los datos, de modo de posibilitar su rápida ubicación en caso de necesitar una lectura contextual de la transcripción. Posteriormente, se procedió a realizar una codificación abierta, los datos se descompusieron en partes discretas, se examinaron minuciosamente y se compararon en busca de similitudes y diferencias. De esto modo, los acontecimientos, acciones e interacciones que se consideraron conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados, se agruparon bajo conceptos más abstractos, denominados "categorías". El examen minucioso de estos datos para encontrar diferencias y similitudes permitió una sutil discriminación y una diferenciación entre categorías. En pasos analíticos posteriores, tales como la codificación selectiva, los

datos se reagruparon por medio de fragmentos de testimonios sobre la naturaleza de las relaciones entre las diversas categorías y sus códigos. De este modo, La estructura teórica resultante permite formar nuevas explicaciones sobre la naturaleza del fenómeno que se pretende comprender, siendo en este caso; las interacciones pedagógicas entre docentes y alumnos.

Así, solo una vez identificado el conjunto de códigos definitivos, se configuraron categorías analíticas para agrupar tales fragmentos de discurso. Además, para lograr una identificación ordenada, y posterior interpretación de datos, es que a cada fragmento extraído de las transcripciones se les asignó una etiqueta indicando el número de la entrevista a la cual correspondía, sumado al número de diálogo correspondiente en la transcripción. Ejemplificando esto; la etiqueta "(E3, D44)" correspondería a la tercera entrevista y número de diálogo cuarenta y cuatro.

Cabe aclarar, inmediatamente después de la finalización de cada entrevista se realizaba su correspondiente transcripción. Esta transcripción fue de tipo literal, de modo tal que se incluyeron las interjecciones, las palabras incompletas, los tartamudeos, las repeticiones e, incluso, las palabras mal dichas. Por tanto, en las transcripciones es posible encontrarse con errores gramaticales, frases desestructuradas, etc. Se optó por este sistema ya que permite una reproducción más fidedigna y natural del discurso de los interlocutores.

Finalmente, teniendo identificados, codificados y categorizados las unidades de análisis de cada testimonio, es que se procedió a su interpretación profunda. Esta interpretación se basa por una parte en las piezas de información, tanto explícitas como implícitas, que se dejan entrever en cada fragmento de discurso, a la vez que se compara y contrasta aquella interpretación con los postulados teóricos que este estudio presenta en su marco teórico.

5.6. Consideraciones éticas:

Como se mencionó anteriormente, debido al contexto de crisis sanitaria, este estudio optó por resguardar en todo momento la salud de los participantes, evitando el contacto directo con estos para no correr riesgo de contagio. Por este motivo todas las entrevistas concertadas fueron realizadas exclusivamente través de la plataforma de video-conferencias mediante la aplicación Zoom. En ese mismo sentido, debido al aumento generalizado de estrés y ansiedad durante ese periodo, el estudio en todo momento apuntó a tratar los temas del malestar mental, o crisis laboral, con el respeto y delicadeza conforme al tipo formulación de preguntas que

conformaron las entrevistas.

Esta pauta de preguntas semi-estructurada fue confeccionada (Anexo 2), al igual que todo aspecto del diseño y desarrollo del estudio, en un constante proceso de reflexión y autocrítica, en miras de salvaguardar en todo momento la integridad de los participantes. Lo anterior teniendo en cuenta principios éticos como el respeto, la no-maleficencia y la justicia.

Volviendo al consentimiento informado, debido a las condiciones sanitarias, no fue posible realizar una firma en físico de este documento. Ante tal situación, se decidió como medida que el contenido del consentimiento le fuera leído al participante antes de iniciar con la entrevista propiamente tal (Anexo 1).

Tras la lectura, se daba un espacio para resolver cualquier inquietud respecto al contenido del documento, o bien realizar una segunda lectura en caso de ser necesario. Seguidamente el entrevistado confirmaba su consentimiento en voz alta de manera directa ante la cámara, indicando que había tomado conciencia del contenido del documento, y que daba fe de estar al tanto de que su testimonio sería grabado y usado únicamente para fines académicos, esto en el marco de la realización de una tesis de postgrado. Además de que su identidad estaría resguardada en todo momento del estudio. Tras ello, una copia del consentimiento le era enviada vía mail al participante, junto con el correo electrónico de contacto del entrevistador.

Asimismo, respecto al contenido de los testimonios emitidos en las entrevistas, si bien se consideró el uso de pseudónimos para mantener el anonimato, no resultó necesario puesto que en ninguno de los fragmentos de testimonio utilizados se dieron a conocer nombres de personas, lugares o instituciones que pudieran comprometer la identidad de los participantes.

Finalmente, respecto al contacto con los participantes, a fecha de la confección de este documento, aún se mantiene contacto esporádico con los mismos. En primer lugar, para cerciorarse de que no se haya generado ningún efecto adverso, ya sea a corto o largo plazo, tras haber participado del estudio, y de darse tal situación, facilitar los canales de apoyo profesional pertinentes. En segundo lugar, para mantener informados a los participantes del estado del estudio y el uso del material que contiene. Cabe mencionar que muchos de estos han solicitado el documento oficial una vez haya concluido el proceso de presentación y defensa del mismo, cosa que se vislumbra realizar a futuro.

6. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del estudio. En primer lugar, se describe el proceso de generación de categorías analíticas presentadas (indicadas en números romanos). Seguidamente, se presentan los respectivos análisis de cada código (indicados en alfabeto), además se ofrece una breve descripción de la lógica interna de estos. Y en tercer lugar, se presenta el análisis de contenido a partir de la interpretación directa de segmentos de las entrevistas realizadas.

6.1. Descripción general de las categorías analíticas:

El proceso de crear las distintas categorías fue intencionado de modo tal que estas surgieran orgánicamente a partir de los testimonios recopilados a lo largo del proceso de recolección de datos. Esto teniendo en cuenta los objetivos que se planteó el estudio en torno a los cambios en las interacciones pedagógica vividas por los docentes y alumnos por medio de la modalidad online de clases.

Dicho sea de paso, cabe aclarar que los términos online y virtual son usados indistintamente para referirnos al formato de educación a distancia. De modo tal que se habla de aula virtual o clase online, refiriéndonos al mismo espacio no-físico en que la interacción docente-alumno se lleva a cabo por medio del uso de plataformas de video-conferencia.

Aclarado esto, se procede a presentar un cuadro recopilando las categorías y códigos generados para el análisis de contenido:

CATEGORÍAS	CÓDIGOS
I. Quehaceres emergentes en la relación docente-alumno producto de la transición hacia una clase virtual	a) Generación de nuevos acuerdos de convivencia con alumnos
	b) Relacionarse de maneras más íntimas con los alumnos al visibilizar aspectos cotidianos vía cámara web
	c) Reconfigurar el vínculo con los alumnos en modalidad online como un elemento emocionalmente agotador
	d) Dificultades de alumnos para transmitir sus ideas o participar activamente
	e) Sensación de sobreexposición por parte de alumnos al estar siendo grabados

	f) Dificultades para evidenciar avances académicos en alumnos
	g) Dificultades para entregar retroalimentación a alumnos
II. Reconfiguraciones en la relación laboral con colegas	a) Expertiz tecnológica dispar entre colegas
	b) Recurrir a colegas en busca de herramientas
	c) Mejor comunicación y apoyo entre colegas
	d) Dificultad para mantener el trabajo interdisciplinario entre colegas
III. Experiencias de adaptación respecto al uso de tecnologías y formato híbrido	a) Sensación de falta de preparación ante el teletrabajo
	b) Capacitaciones escolares para uso de herramientas tecnológicas
	c) Dificultades en el aprendizaje de herramientas tecnológicas:
	d) Experiencias con el formato híbrido
	e) Contacto con alumnos y/o apoderados vía celular como elemento agotador
IV. Cambios en el proceso de planeación de actividades y gestión de horas lectivas	a) Surgimiento de espacios emergentes para explorar nuevas metodologías
	b) Complicaciones para adaptar la planificación de clases a la menor cantidad de horas lectivas
	c) Experiencias positivas en torno a la priorización de contenidos curriculares
V. Aspectos socioemocionales de la labor docente afectados a raíz del teletrabajo	a) Percepción de aumento de la carga laboral
	b) Sensación de agotamiento emocional al desdibujarse los límites entre espacios de trabajo y descanso:
	c) Necesidad de generar espacios de autocuidado para la salud mental de los docentes:
	d) Necesidad de generar espacios de autocuidado para la salud mental de los alumnos:
	e) Presenciar situaciones de maltrato hacia alumnos durante la clase online:

	f) Acudir a profesionales de la salud mental a raíz de los cambios dados en pandemia:
VI. Posicionamiento político ante el estado actual del sistema educativo o la propia institución en contexto de pandemia	a) Dar cuenta de las condiciones dispares desde las cuales cada colegio hizo frente a las necesidades de su cuerpo docente:
	b) Sensación de falta de apoyo por parte del sistema educativo:
	c) Mencionar el estallido social de octubre como una antesala a la crisis educativa que significó la pandemia:
	d) Rescatar fortalezas surgidas de la adversidad de la labor docente en pandemia

6.2. Análisis de resultados:

A continuación, se organizan y describen las lógicas internas y características centrales de cada categoría y código respectivamente. Además de exponer un análisis interpretativo a partir de las unidades de información generadas:

I. Quehaceres emergentes en la relación docente-alumno producto de la transición hacia una clase virtual

En la siguiente categoría analítica se presentan aspectos referentes al vínculo docente-alumno que se vieron afectados durante los procesos transicionales desde una clase presencial a una totalmente basada en lo virtual., ya sea debido al cambio de formato o por nuevos quehaceres docentes que surgen del mismo.

a) Generación de nuevos acuerdos de convivencia con alumnos:

El presente código describe la necesidad de generar nuevos acuerdos de convivencia, por parte del docente para con sus alumnos. Estos acuerdos surgirían ante la necesidad de adaptarse de manera efectiva y rápida a las nuevas dinámicas relacionales, u obstáculos, que conlleva la clase online.

Los principales focos, desde donde surgen estos nuevos acuerdos en aula, guardan relación con la dificultad, por parte del docente, para lograr los mismos niveles de participación a los que solía

estar habituado en formato presencial. Esto sumado a la labor emergente de resguardar la intimidad de los alumnos, quienes se ven expuestos ante el grupo curso al interactuar vía cámara web. A su vez, aparece como otro elemento relevante de estos acuerdos, el delimitar el contacto con el docente fuera del horario de clases. Esto último, potenciado particularmente por los nuevos canales de comunicación, como lo son el uso correos institucionales o grupos de Whatsapp, los cuales se pusieron a disposición tanto de alumnos como apoderados en modalidad online.

Al final igual llegamos a un acuerdo que los primeros 5 minutos de las clases tenían que poner la cámara, ehh, para verlos, saludarnos y saber cómo estábamos, y después cuando ya empezaba la clase clase, ellos podían apagar sus cámaras, ¿cachai'? En el fondo si uno hablaba, ya no salía frente a todos en la grabación, sino que ahora salía su pura letra. Pero, claro, se generaban estas trabas de la intimidad, de estar demasiado expuesto (E2, D45)

Llegamos a acuerdos entre los mismos estudiantes de, -ehh, por ejemplo no sacar pantallazos. Onda cuando pillai' al compañero con cara de pavo o rascándose o no sé, ¡Paam! La vendiste, pantallazo, y después, claro, te agarran pal leseo justamente por tener la cámara prendida. Así que igual por ahí llegamos a acuerdo pa' proteger la intimidad con los alumnos, sí. (E2, D45)

Así que yo tuve que poner reglas. Las dudas entre 8 de la mañana hasta 4-5 de la tarde. Todo lo demás lo veo al día siguiente. Y si es urgente urgente me llaman, si no no po'. Ese fue un gran tema (E3, D44)

En relación a la generación de nuevos quehaceres de convivencia virtual, estos parecen girar en torno a tres ejes: el primero sería monitorear diariamente el bienestar mental del grupo; en segundo lugar, gestionar un balance entre participación-exposición del alumno en las actividades; y, por último, establecer límites para los nuevos canales de contacto fuera del horario de clases.

Así, el primer fragmento señala una necesidad por constante monitoreo del estado de ánimo del grupo. Esto en vista de posibles efectos negativos producto de la transición al aula virtual, o bien del desgaste mental propio del aislamiento social en pandemia. Se debe considerar, además, que muy probablemente este formato virtual, al reducir la fluidez en la comunicación

docente-alumno, acentúa obstáculos que ya existían de base en el proceso educativo, tales como detectar oportunamente la baja motivación, así como altos niveles de frustración en los alumnos al percibir una merma en su rendimiento o aprendizaje.

Paralelamente, tal como expone el segundo fragmento, el resguardo de la intimidad de los alumnos aparece como un nuevo quehacer en el aula. Esto probablemente sitúe al docente en una encrucijada, entre dar la chance a sus alumnos de interactuar con las cámaras web apagadas, pero a costa de restringir en gran medida la retroalimentación visual y la participación activa. Se podría agregar a lo anterior que, los alumnos al tener acceso tanto a la imagen de sus propias cámaras, como a las de sus compañeros, esto posibilita una suerte de panóptico virtual en el cual constantemente pueden llegar a ser o sentirse observados, y por ende prestar menor atención al docente o estar menos propensos a participar de la clase por el riesgo a verse expuestos a burlas. Esto último se acentuaría debido a la posibilidad de tomar capturas de pantalla durante la clase, lo cual acentúa la percepción de riesgo de ser fotografiado realizando cualquier acción o gesticulación, como se señala en el testimonio.

Finalmente, el tercer quehacer emergente que se observa en este código, es el de delimitar los horarios de contacto con el docente por medio de los nuevos canales de comunicación que fueron dispuestos en virtualidad. Esto, como se verá más adelante, en la mayoría de casos nacía como un imperativo de la institución, por lo que los docentes se sentían forzados a entregar su número personal, hecho que era percibido como una falta importante a su privacidad. Cabe destacar, que este quehacer deja de manifiesto el grado de estrés que significa para los docentes el estar disponibles para sus alumnos, y en algunos casos también apoderados, sin ningún resguardo de horarios o días hábiles. Situación que atenta directamente a la salud mental del docente al no existir límites claros entre trabajo y descanso de su labor.

b) Relacionarse de maneras más íntimas con los alumnos al visibilizar aspectos cotidianos vía cámara web:

Este código pretende dar cuenta de nuevas maneras de relacionarse durante la clase online, las cuales emergen a raíz de visualizar aspectos de la vida cotidiana, gustos personales o entorno hogareño, tanto por parte del docente como de los alumnos.

Los docentes expresan que elementos de su vida cotidiana, tales como mascotas, el decorado de sus habitaciones, su configuración familiar, o bien sus gustos generales, inevitablemente eran

visibilizaron ante los alumnos debido al uso de la cámara web. Esto dio pie a una vinculación descrita por los docentes como “mostrarte más persona”.

Mostrarles tu casa, o el cómo tú vives, o decirles que paremos la clase un segundo porque viene pasando el gas (se ríe). Y claro, me agarran pal leceo y nos hacemos los chistosos, ehh, yo siento que trabajar desde tu casa te hace mostrarte más persona. Y eso es genial, porque te da cercanía con los estudiantes. (E1, D62)

Siempre he tratado de que ese cambio (presencialidad a virtualidd) fuera más interactivo. Partí diciendo “miren, este es mi espacio; aquí vivo”, “Tengo esto, tengo esto otro”, de hecho, en el último tiempo, de repente mostrábamos las mascotas, (...) en el fondo trataba de jugar con la cotidianeidad, porque también la idea era que fuera lo más humano posible mi relación con ellos, no hacer como que mi pieza fuera el aula, sino que también ir más a lo personal para atraer más a los estudiantes y así poder enseñar desde ahí. (E2, D31)

Igual con esto de la cámara se arman juegos y cosas entre los alumnos, no sé po' onda mostrar a las mascotas o ese tipo de cosas, igual es una manera nueva y más íntima de conocer a tus cabros y que ellos también te conozcan un poco como en otra dimensión. Siendo más tú. Más persona. Incluso llega a pasar eso de repente con los colegas (E5, D40)

Como se aprecia en las citas previas, este nuevo elemento en la vinculación afectiva es percibido como positivo por los docentes, llegando incluso a ser efectivo para promover un buen clima en aula, y así facilitar la participación de los alumnos en la clase, cosa que estudios como el de Escamilla (2000) parecen corroborar. Se podría llegar a pensar que el uso de la cotidianidad del hogar, como un elemento emergente en el vínculo docente-alumno, reduce la asimetría habitual implícita en la relación, al visualizarse el docente como una figura con más dimensiones que la estrictamente laboral, siendo así por consiguiente más similar al alumno. Cabe señalar que, lejos de intentar invisibilizar estos aspectos cotidianos de sus habitaciones, o lugares de trabajo, durante las clases virtuales los docentes optaron por un tipo de estrategia basada en asumir la situación y ser ellos quienes proactivamente presenten estos elementos de sus habitaciones o lugares de trabajo. Llegando incluso a realizar actividades grupales basadas en exponer los elementos del entorno cotidiano de los alumnos.

En términos generales, los docentes parecen haber recibido una respuesta positiva frente al uso de estrategias enfocadas en visibilizar justamente aquellos aspectos cotidianos, novedosos dentro de la interacción pedagógica, que emergen en este nuevo tipo de situación virtual. Curiosamente, todos los docentes entrevistados tendían a caracterizar estas interacciones con frases como “ser más persona” o “un trato más humano”, dando a entender de modo implícito que comúnmente en sus labores esta es una dimensión que tiende a aminorarse. Otra posible manera de vislumbrar el fenómeno sería, por el contrario, que son las características del aula virtual las que tienden a acrecentar un componente de genuinidad e intimidad en las interacciones docente-alumno, en las cuales tanto docentes como alumnos actuarían menos desde los roles institucionales, y asimétricos, que tienden a asumirse en el aula tradicional.

c) Reconfigurar el vínculo con los alumnos en modalidad online como un elemento emocionalmente agotador:

Este código plantea como un elemento agotador al cambio abrupto en las maneras de vincularse con los alumnos, esto en relación a que los nuevos requerimientos que implicaría la creación de un clima de aula a través de la modalidad online, lo cual, a su vez supondría una reinención en comparación a las maneras tradicionales.

Los docentes entrevistados describen que el volver a vincularse con sus alumnos a través de un nuevo medio, como lo es una plataforma virtual, significó un esfuerzo adicional en comparación a la vinculación habitual que se daba en el aula presencial. Esto potencialmente debido a que no se contaba con las herramientas ni protocolos suficientes para prever posibles situaciones de problemáticas emergentes en el nuevo medio. Como lo serían, por ejemplo, la dificultad para despertar un grado de motivación o involucramiento suficientes en la mayoría de alumnos durante las clases virtuales.

Establecer los vínculos con los estudiantes me tenía preocupada, más que con los directivos. Porque al final lo que uno pide es tener un vínculo con el estudiante para que se interese en tu clase. Entonces empezar de nuevo, tener que idear nuevas formas, y uno va tanteando. La relación con los alumnos, era lo que más me complicaba. (E1, D76)

Se puede apreciar en el fragmento anterior que, al no disponer del mismo set de herramientas para vincularse o despertar interés, los docentes describen una especie de proceso de testeo de nuevas aproximaciones, o técnicas, para hacer frente a estos nuevos requerimientos emergente, propios de la modalidad online. Sería este proceso de adaptación el que estaría funcionando de elemento emocionalmente agotador para la labor docente.

A su vez, los docentes afirman que les es más complejo captar y retener la atención del alumno durante la clase online. Esto podría deberse a que las características de esta modalidad, al conllevar una vinculación aparentemente menos profunda, carecería de componentes motivadores para el alumno, como lo podrían ser la identidad grupal (Hobsbawm, 1994) o menos experiencias gratificantes de autoeficacia (Bandura, 1982). Sumado a lo anterior, se deja en claro el grado de esfuerzo extra que supone para el docente el tener que idear y aplicar nuevas estrategias, sobre todo si estas son en base al ensayo y error, y considerando el limitado feedback que supone la interacción online, respecto al vincularse con los alumnos.

d) Dificultades de alumnos para transmitir sus ideas o participar activamente:

Este código engloba todos aquellos testimonios que evidencian una particular dificultad por parte de los alumnos para expresarse durante la clase debido al sentimiento de exposición, complejidades en la conectividad, u otros elementos que se atribuyan a la modalidad online.

Los docentes reconocen una significativamente menor participación de los alumnos en las clases online, esto debido a que existiría una mayor cantidad de elementos distractores al participar en la clase online. O bien una menor motivación o deseo de participar activamente por medio de imagen y audio, esto último probablemente relacionado a la exposición percibida al participar de la clase con la cámara web encendida.

Pero haciéndolo de forma virtual es más difícil (interactuar con los alumnos), no tienes un control tan seguido, porque hay estudiantes que apagan la cámara y el micrófono. Ehh, hay otros que simplemente están con la cámara y micrófono encendidos pero no hablan, o hablan poco, y son pocos los que están interactuando y te están diciendo “profe, tengo una pregunta” (E1, D4)

De repente aparecía un gato y ¡Pum! “ohh mira el gato mira”, así que había una serie de distractores mucho más potentes. Costaba más hacer la clase por cosas así. O los vecinos, o el camión del gas, no sé. Muchas cosas. (E2, D43)

Lo que pasa es que ellos igual están aburridos, pasan todo el día conectados, ya no quieren más guerra. Entonces tratan de poner atención, pero cuando ya están a ese nivel de estrés ya no pescan, ya ni repasan. (E1, D40)

El primero de los fragmentos destaca la dificultad para hacer partícipes a los alumnos durante la clase, esto debido a la tendencia de apagar la cámara y silenciar el micrófono. Se destaca la frase “no tienes un control tan seguido”, refiriéndose a la imposibilidad, por parte del docente, de demandar participación de aquellos estudiantes que derechamente no establecen canales de comunicación en la interacción docente-alumno.

Por otro lado, como se aprecia en la segunda cita, la otra cara de la moneda sería el hecho de que funcionar con demasiadas cámaras encendidas, promueve la aparición de elementos distractores ajenos a la clase. Esta situación es identificada como un obstáculo para una fluida realización de la clase.

Finalmente, y como se puede desprender de la última cita, los docentes dan cuenta de que las condiciones de la modalidad online, o bien las condiciones de vida en pandemia en general, provocan un intenso grado de estrés para los alumnos. Frases como “No quieren más guerra” dan a entender un intenso agotamiento que se ha prolongado durante este periodo. Por otro lado, la frase “pasan todo el día conectados” señala la gran cantidad de horas frente a la pantalla. Esto señalaría a la necesidad de permanente estado de conectividad que exige la modalidad online como un elemento agotador para los alumnos. Esto cobra aún más sentido, si se considera que, durante la cuarentena, gran parte de las actividades de ocio disponibles igualmente exigían el uso de pantallas por parte de los alumnos.

e) Sensación de sobreexposición por parte de alumnos al estar siendo grabados:

El siguiente código de análisis corresponde al hecho de percibir un cambio negativo en la actitud o participación de los alumnos, esto debido a verse llamados a encender sus cámaras durante la clase online, visualizando así aspectos de su imagen o cotidianidad que preferirían no mostrar.

Los docentes reconocen una dificultad significativa de los alumnos para lidiar con el hecho de verse a sí mismos en la pantalla, a la vez que se exponen a la mirada de sus compañeros. Del mismo modo, la posibilidad de exponer la realidad de sus hogares, sería también otro elemento que lleva al alumno a preferir no encender la cámara durante la clase.

El hecho de que yo noté fue que cuando tú estás en la sala no te ves a ti mismo, solo ves a los otros, al entorno. Ehh, y acá en lo virtual, aparte de ver al profe y al resto, te ves a ti, y eso hace aflorar todos esos complejos con la imagen de la adolescencia; “pucha que ando con cara de poto”, “o que ando con la media espiñilla”, es una situación compleja, porque eso genera cámaras apagadas po’. En el fondo estabai’ expuesto, tu intimidad estaba expuesta. (E2, D43)

Tampoco es fácil para ellos visibilizar sus piezas o sus hogares y que todos los demás compañeros observen. Por eso justamente, trato de invitar más que imponer. Pero bueno, uno también a veces se pasa el rollo de que prenden el computador, cortan el audio y se ponen a ver tele o a hacer cualquier cosa. Eso siempre es complicao’, encontrar un punto medio, o un equilibrio (E4, D20)

Las anteriores citas sugieren que uno de los elementos centrales que componen la sensación de sobreexposición se relaciona a la autoimagen de los alumnos. Más en concreto, al continuo monitoreo del propio rostro, sumado a la idea del posible juicio por parte del grupo curso. Esto daría pie a una situación que propicia inseguridades respecto a la imagen que se muestra por cámara web. Lo anterior dicho, aplica de igual modo para los entornos del hogar que se visualizan por la cámara web. Nuevamente se presenta un quehacer docente como una difícil gestión entre dos elementos. En este caso el promover mayor participación a costa de exponer al alumno a situaciones potencialmente incómoda. Algo similar se presentó en el código anterior, el cual abordaba el activar más las cámaras en contramedida a visualizar una mayor cantidad de distractores.

f) Dificultades para evidenciar avances académicos en alumnos:

Este código corresponde a instancias que representaron dificultades importantes para dar cuenta del desarrollo en el proceso de aprendizajes en los alumnos, esto debido a aspectos propios de la modalidad online.

El nivel de progreso académico de los alumnos se volvió difícil de comprobar debido la reducida retroalimentación por parte de los mismos hacia el docente. Esto se relacionaría a características propias del modelo online, tales como: Un menor grado de participación proactiva, la tendencia a desactivar los canales de comunicación en el aula virtual, e interacciones mayormente unidireccionales desde el docente al alumno con escasa retroalimentación.

La gran prueba para mí fue ir tratando de generar cosas que me pudieran evidenciar el aprendizaje a través de la pantalla. Esa fue una gran prueba. Obviamente fue ensayo y error todo el rato. Un proceso lento, sí (E2, D4)

La forma en que ellos (alumnos) toman el aprendizaje es distinta ahora (en modalidad online), porque cuando uno trabaja enseñando en aula presencial, uno tiene más feedback de los estudiantes, en saber si prestan o no atención, o si realmente están tomando el aprendizaje. Y uno ahí puede cambiar su forma de enseñar, si es que están aburridos, por ejemplo, o si no están aprendiendo bien. (E1, D4)

Antes los niños te hacían varias preguntas porque estamos unos al lado del otro, pero ahora online eso se dificultad. Ya no se pregunta tanto, por vergüenza o introvertidos. En la sala por último los podía ver. Podía ver si andaban perdidos. Pero online hay varias cosas que se me escapan de cómo abordan su proceso. Ese sentimiento lo acentúa mucho lo online (E5, D30)

Como sugieren las citas, los docentes señalan una significativa reducción del feedback que reciben por parte de sus alumnos, generando una constante incertidumbre respecto a si la metodología o actividades que están empleando son las adecuadas para las nuevas necesidades del grupo curso en modalidad online.

Es de destacar que la tercera cita señala el compartir un mismo espacio físico como un componente central para promover una participación proactiva por parte del alumno. Además,

se menciona, un sentimiento de incertidumbre a raíz de la incapacidad de constatar avances en el aprendizaje, y, por consiguiente, en la calidad de estos mismos. Pudiendo así verse afectado el grado de autoeficacia que el docente percibe en sí mismo. Muy probablemente, esto supondría como un foco importante de malestar, el cual se experimentaría en la interacción diaria con el grupo curso en el aula virtual.

g) Dificultades para entregar retroalimentación a alumnos:

Los docentes describen dificultades para entregar retroalimentación de manera efectiva al alumno respecto a su proceso de aprendizaje y avances académicos. Hecho provocado por aspectos propios de la modalidad online.

El proceso de retroalimentación hacia el alumno en modalidad online demanda una mayor cantidad de tiempo en comparación a modalidad presencial. Uno de los principales motivos se debe a la incertidumbre por parte del docente de estar siendo escuchado al hablar. Sumado a la complejidad adicional de hacer una retroalimentación “uno a uno” con cada alumno durante la clase, debido a la falta de herramientas virtuales que permitan este tipo de interacción.

Yo te diría que la retroalimentación es de lo que más demora en virtual. Antes era ir a cada puesto, o hablar frente a la clase. Y ahí ellos pueden responder sus dudas o preguntas. Sobre todo en virtualidad jamás tienes la certeza de que si te están escuchando de verdad o no. Solo veis' letras po, y yo ahí preguntando uno por uno “¿estás?, ¿estás?, ¿estás?”. (E2, D41)

A veces, muy de vez en cuando, subíamos capsulas grabadas. Pequeñas capsulas, sí. Pero casi siempre subir un Word con las instrucciones lo más claras posibles, para evitar muchas preguntas o confusiones porque luego el proceso (de feedback) se relentizaba demasiado (E4, D2)

Lo presencial aparece en los testimonios como un elemento base para entregar un buen feedback al alumno. Esto debido a la inmediatez que permite el aula presencial de cara a la interacción docente alumno, en contraste con la incertidumbre descrita al estar interactuando únicamente con alumno cuyas cámaras están apagadas. Sumado a lo anterior, igualmente

se caracteriza al feedback online como un proceso mucho más lento y engorroso. Vale la pena destacar que, como se podría asumir, el hecho de invertir más tiempo en entregar retroalimentación a los alumnos vía online, no se condice con una mayor calidad de este. Sino todo lo contrario, se invierte más tiempo logrando peores resultados.

Por otro lado, también se deja entredicho que, una de las mayores limitantes del formato online, sería la dificultad de lograr buenas instancias individuales con cada alumno por separado. Esto, cabría preguntarse, si se debe a características propias de la plataforma utilizada (videoconferencia), o más bien, al diseño mismo de la educación a distancia que plantean las escuelas.

II. Reconfiguraciones en la relación laboral con colegas

Esta categoría engloba procesos emergentes en la relación laboral entre docentes de un mismo establecimiento durante la modalidad de teletrabajo. Llegado este punto, se vuelve necesario aclarar que esta categoría, si bien no aparece explícitamente en los objetivos que se plantea este estudio, se consideró pertinente incluirla en el análisis de resultados debido a la preponderancia de la temática dentro de los testimonios docentes.

a) Expertiz tecnológica dispar entre colegas:

Este código hace alusión a diferencias sustanciales en el manejo de herramientas tecnológicas entre los docentes en tanto colegas. Esto incluye, comentarios referentes a lo difícil que resulta el proceso de dominio de tales herramientas virtuales, o bien al grado de esfuerzo y tiempo extra que ha supuesto la implementación de estos recursos en el aula virtual.

Los docentes identifican niveles sumamente dispares de manejo de herramientas tecnológicas entre colegas. Esta disparidad significó, para aquellos docentes con reducida expertiz en tecnologías, un menor aprovechamiento de las instancias institucionales de capacitación para el uso de estas herramientas. Esta falta de eficacia en el traspaso de nuevas competencias, probablemente se deba a la heterogeneidad de conocimientos previos, o familiaridad, de los distintos docentes respecto a las tecnologías. En términos generales, la percepción del impacto de estas capacitaciones docentes, es señalada como insatisfactoria y un punto flaco en relación a la transición a modalidad online.

Siento que no se le sacó el ancho a esas capacitaciones. Como que enseñaron algo puntual y se quedaron ahí. Como que hay un funcionar en la virtualidad dispar entre colegas. Porque hay algunos que funcionamos con muchas herramientas, y otros que aprendieron lo justo y se quedaron ahí. (E2, D8)

Entonces como te digo, cuando partimos fue lo más estresante que hay, porque no sabíamos; simplemente no sabíamos. Pero nos pedían estar conectados igual. Fuera el más capo o el más aproblemado, todos todos a lo virtual. (E3, D2)

Creo que se preocuparon más de eso (ancho de banda y equipos) que de las capacitaciones. Aun que igual hubo capacitaciones de Classroom Y Google. Ehh, todas esas cosas igual las fuimos trabajando en talleres. A mí se me hizo fácil, pero vi a hartos colegas complicados (E5, D20)

Si bien, este código no versa directamente sobre la relación docente-alumno, resulta innegable que el grado de manejo tecnológico del profesorado incide en cómo estos se aproximan a la clase virtual. Esto último se dejaría en conductas como de la incorporación y uso de herramientas previamente conocidas, o por presentar una menor resistencia ante el proceso de cambio de formato que supuso la pandemia.

Al mismo tiempo, este proceso de adaptación pareciera que afectó negativamente las percepciones de autoeficacia en los docentes. Lo anterior en vista de que se describen sentimientos de ineptitud e insuficiencia en torno a capacidades de rendir eficazmente en sus labores.

Igualmente, este proceso adaptativo es descrito como foco de estrés, debido a que la transición fue impuesta sin prever una estrategia que contemplara las profundas diferencias en cuanto capacidades del cuerpo docente. En otras palabras, y usando terminología de Fullan (2002), se realizó una transición ineficaz en cuanto a la regulación de las resistencias docentes ante el cambio.

Cabe resaltar que, contrario a lo que podría suponerse, el nivel de manejo o facilidad para implementar estas herramientas virtuales, no tuvo una relación directa con la edad de los docentes. Coincidiendo esto con la literatura recopilada sobre la creencia errónea de que a menor edad mayor afinidad con el uso de tecnologías educativas.

b) Recurrir a colegas en busca de herramientas:

Los docentes indican verse en la necesidad de recurrir a otros colegas en busca de guía ante la falta de herramientas, o estrategias efectivas, para afrontar las dificultades ante la gestión ineficaz de las labores docentes en modalidad online.

Ante la falta de herramientas tecnológicas, o estrategias eficaces, para afrontar la clase online, los docentes indican que la mayoría de información útiles provinieron de compartir conocimientos y experiencias entre los mismos colegas.

También me tocó capacitar a otros colegas sobre el paso a lo híbrido. Cuándo pasar a otra pantalla, cómo cambiar de micrófono, silenciar o activar, pasarte entre dos micrófonos, el posicionamiento de la cámara para que se vea el profe o el estudiante según quien habla. Entonces me tocó estar 2 días capacitando. (E2, D18)

(...) Por una colega aprendí. Como que un día nos conectamos y me decía que había descubierto esto en Zoom. Y empezamos a compartir conocimientos entre nosotras y luego a otros colegas. Pero no, no era algo que partiera del colegio, sino más bien como exploración propia de las plataformas. (E1, D38)

Nadie sabía lo que iba a pasar, todos íbamos a algo nuevo. En vista y considerando, la primera semana se nos ocurrió acudir a la experiencia de colegas de otro colegio que ya habían iniciado clases como un mes, un mes y medio, antes que nosotros. Nos basamos en ellos pa' hacer este protocolo (E4, D16)

Esta manera extraoficial de transmitir el conocimiento entre colegas, la cual se generaba a medida que los docentes iban probando y descartando determinadas estrategias, generó un impacto mayor en la adquisición de competencias virtuales, esto en comparación a las instancias institucionales de capacitación. En relación a lo anterior, llama la poderosamente atención, como el tercer fragmento señala a la incertidumbre generalizada entre colegas, como el principal motor para organizarse y suplir la falta de herramientas por medio de la cooperación. Llegando a darse esto incluso entre colegas de distintos colegios.

Al parecer, ante la disparidad que describía el código anterior, el presente código sitúa aquello como base para dar pie a una relación entre colegas mayormente basada en la cooperación.

A su vez, no sería extraño asumir que las competencias tecnológicas entre colegas no son un parámetro lineal, sino que cada colega puede dominar campos o herramientas particulares que otro aún no acaban de dominar o entender.

c) Mejor comunicación y apoyo entre colegas:

Se da cuenta de una mayor eficacia en los canales de comunicación y las relaciones interpersonales entre los colegas, esto como consecuencia de los cambios en la labor docente durante pandemia.

Los docentes describen un cambio significativo en las relaciones interpersonales entre colegas a raíz del hecho de compartir herramientas pedagógicas, estrategias de autocuidado, o derechamente prestar contención socioemocional frente a las dificultades de la transición al formato online. Dando pie a un sentimiento de colectividad mayor al interior del establecimiento y mejoramiento de las redes de apoyo entre los docentes del establecimiento.

Ahora con las clases grabadas, creo que como nunca entre colegas nos compartimos herramientas. Entonces con eso vino toda una red de apoyo entre colegas, que ahora en presencialidad aún se mantiene. (E2, D65)

Y claro, luego hubo cada vez más colegas usando esa técnica (Poner música antes del inicio de la clase online). Eso despertó una calidez entre los profesores; el prestarnos un consejo, una ayuda, recibir eso entre nosotros. Nuestra consciencia cambió. (E4, D65)

Yo también creo que ahora los profes buscamos que los estudiantes se sientan cómodos, para que así tengan menos dificultades para aprender. Y cuando todos andamos en esa, y remamos para el mismo lado, como que las relaciones en general mejoran. (E1, D64)

En primer lugar, destaca el hecho de que las redes de apoyo generadas durante el periodo de clases online, al pasar a un modelo híbrido, lograron mantenerse pese al cambio de entorno, tal y como sugiere en la primera cita. A su vez, también se deja entrever un mayor sentimiento de colectividad en los docentes, el cual estaría basado en el hecho de compartir la misión (y visión) de priorizar el bienestar de los alumnos, para que estos no vean comprometido su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, se aprecia también una suerte de resignificación respecto a la figura del colega. Frases como “*despertó una calidez entre los profes*” sugieren que esta nueva percepción de “ser colega” surge como alguien más cercano y con quien, más que nunca, se logra empatizar desde el afrontamiento de la adversidad en la labor docente. A esto habría que agregar que, este “*cambio de conciencia*”, como se plantea la segunda cita, nace justamente como reacción colectiva ante el malestar generalizado que produjo la transición abrupta a la modalidad online. Lo anterior, podría incluso relacionarse a conductas de resiliencia ante una crisis.

d) Dificultad para mantener el trabajo interdisciplinario entre colegas:

Se describe una incapacidad para mantener un nivel de trabajo colaborativo similar al habitual antes de la pandemia, esto debido a aspectos propios de la modalidad online de trabajo.

Los docentes reconocen una dificultad adicional, incluso la imposibilidad, para realizar trabajo interdisciplinario entre los colegas en el contexto de modalidad online. Estos obstáculos serían a causa de la alta exigencia laboral que ya supondría el adaptarse al cambio de formato y sus desafíos.

El trabajo interdisciplinario, Imposible en virtualidad po’. Y ahí cuando el colegio lo estaba pidiendo, los profesores saltaron po’. “No, no, esto ya no”. Yo mismo le dije a mi jefa, que si ya era un desafío la coordinación interdisciplinaria en presencialidad, ni pensarlo en virtualidad po’. No da, y no da nomas. (E2, D49)

Y yo creo que eso (canales de comunicación inefectivos) afecta al sentido de pertenencia, no sé, cada uno anda en la suya, y veo poco trabajo colaborativo cada vez más. (E5, D8)

Se desprende de la primera cita, que lo interdisciplinario conlleva un esfuerzo extra. Este esfuerzo adicional sería percibido como inviable, o bien no sería considerado un aspecto prioritario en el contexto de teletrabajo, pues los esfuerzos del profesorado ya estarían focalizados en hacer frente a los procesos de adaptación al cambio del formato.

Llama la atención que, a pesar de que se describe el trabajo interdisciplinario como un horizonte inalcanzable de cara al trabajo en aula, en paralelo durante este periodo se lograron

mejorar las relaciones laborales entre colegas, aun así lograron ser un factor protector ante la incertidumbre y falta de herramientas con las que los docentes afrontaron el aula online.

III. Experiencias de adaptación respecto al uso de tecnologías y formato híbrido

Esta categoría engloba experiencias ligadas a los procesos adaptación a raíz instancias de capacitación para el uso de herramientas tecnológicas, la cuales los docentes experimentaron una vez iniciada la modalidad online en educación.

a) Sensación de falta de preparación ante el teletrabajo:

Percibir que la transición de lo presencial a lo virtual (o bien de lo virtual a lo híbrido) se realizó de manera abrupta, o dándose sin contar con las herramientas suficientes para afrontar los cambios de una manera adecuada.

Los docentes destacan lo súbito del cambio entre lo presencial a lo virtual, sin una preparación ni formación previa. Además, se caracteriza este periodo como uno de alta angustia e incertidumbre debido a la falta de apoyo percibido por parte de la institución.

(La transición a virtualidad) Fue empezar de cero po'. El cómo llevar todo esto que pasa en la sala a este mundo virtual. Entonces lo complejo que yo encuentro fue el hecho de encontrarnos en un lugar virtual sin tener pasos previos. Yo leí algunos documentos que hablaban que del paso a la presencialidad a la virtualidad hay 5 pasos. (...) Nosotros pasamos del primer paso, que es la presencialidad, a la virtualidad así puum de una, cachai'. Obviamente se fue aprendiendo en el camino, pero el proceso trajo angustia. (E2, D3)

La anterior cita deja entrever, por un lado, la falta de herramientas con las que los docentes sintieron que les fue solicitado realizar clases online en un primero momento. Al mismo tiempo, el docente alega una falta de preparación del mismo establecimiento para encaminar adecuadamente la transición con un respaldo teórico de fondo, el cual permitiera un proceso de adaptación más paulatino.

Es distinto pensar una educación online, con el objetivo del aprendizaje, a decir “sigamos con las mismas lógicas del colegio presencial, exijamos lo mismo pero ahora con la cámara prendida”, ¿cachai? No creo que sea el hecho de que no nos guste como profesores este formato, pero creo que no hubo un proceso de adaptación, todo muy de golpe. (E5, D18)

Y yo te soy bien sincero, en un primer momento los profesores tratamos de simplemente trasladar lo que hacíamos en la clase a la casa. Entonces eso fue como lo primero que se hizo. Luego nos dimos cuenta que estábamos mal. Yo creo que la clave en este proceso de pandemia es la comunicación, al interior de la comunidad educativa, entre los distintos estamentos, los liderazgos deben funcionar súper bien, para luego recién transmitir a los apoderados y estudiantes (E3, D4)

Las dos citas previas señalan la transición presencial-virtual en términos de un traslado directo de las lógicas del aula presencial al aula virtual. Es decir, sin sufrir ningún tipo de adecuación a los nuevos requerimientos y especificidad del nuevo formato educativo. Esta postura nos habla de un bajo grado de reflexión, por parte de la institución, respecto al modelo educativo y plan de acción que aplicaría durante la pandemia. O, de haberse dado tal proceso de reflexión, este posiblemente haya pecado de reduccionismo respecto al efecto que causaría en los agentes educativos.

En relación a lo anterior, es posible suponer tres momentos distintos de la crisis: uno inicial, en donde el primer acercamiento fue trasladar las mismas metodologías del aula a la virtualidad sin mucho éxito; un segundo momento de quiebre y exploración a raíz de la ineficiencia de estas metodologías tradicionales; y finalmente un periodo que da a entender un nuevo equilibrio, habiendo probado y adoptado estrategias en base al ensayo y error de nuevas metodologías en aula virtual. Sumadamente, también se podría hablar de un cuarto momento, en el cual se inicia el retorno progresivo a las aulas presenciales, donde el docente evaluaría cuales de las herramientas generadas durante la educación online desea incorporar a sus prácticas presenciales.

b) Capacitaciones escolares para uso de herramientas tecnológicas:

Este código refiere a la conformación de talleres, capacitaciones o cualquier tipo de instancia (presencial o virtual) que apunte a dotar al cuerpo docente de capacidades necesarias para el uso de herramientas virtuales, ya bien hayan sido percibidas como exitosas o no.

Las capacitaciones son descritas como mayormente enfocadas únicamente en el uso de aplicaciones y herramientas virtuales. Las visiones de los docentes entrevistados son diversas respecto a la efectividad de estas medidas.

Tuvimos una serie de tutoriales, hechos por parte del colegio. De cómo usar tanto el Classroom como la plataforma Meet. De hecho google ha implementado muchas cosas, y cada vez que sacaba algo nuevo o mejoraba algo antiguo nos mandaban a capacitación. (E2, D6)

Tuvimos reuniones de capacitación, tutoriales también, porque teníamos que manejar tres plataformas virtuales, Zoom, Aula Virtual; donde subíamos el link de cada clase virtual e informaciones generales sobre la clase, como materiales o evaluaciones que se harían. Y el libro digital, que se llama Syscol, que es una cosa súper complicada, ehh, manejar eso como libro digital de clases era difícil, y ya manejar un libro de clases real era difícil. (E1, D26)

Creo que existió una necesidad por cumplir con las instancias de capacitaciones, ponerle el ticket al cuadradito de cumplido y seguir, pero no un real interés por preocuparte del aprendizaje de esos conocimientos (E5, D20)

Llama la atención que ningunas de las instancias de capacitación descritas contempló la adquisición de herramientas de autocuidado, ni para el uso docente o para el resguardo del alumno. Simplemente se dio prioridad a un enfoque instrumental para asegurar la mantención de la continuidad educativa en los mismos términos tradicionales.

Por su parte, última cita deja ver una postura algo más crítica respecto al establecimiento, y el cómo este actuó frente a las necesidades de su cuerpo docente. En este caso, el docente refiere a las capacitaciones como una instancia trivial, algo que el establecimiento realizó por cumplimiento de la normativa, pero no por una genuina preocupación por el quehacer docente.

Si bien, no se puede dar fe de aquello, si resulta cierto que los esfuerzos de las instituciones parecían apuntar a la mantención del estatus quo, sin promover demasiado una adaptación en cuanto al modelo educativo. Adaptación que, cómo vimos en categorías anteriores, se fue dando orgánicamente cuando los docentes dieron cuenta de la ineficacia pedagógica de los métodos tradicionales de cara al nuevo formato virtual.

c) Dificultades en el aprendizaje de herramientas tecnológicas:

Señalar complicaciones ligadas al proceso de aprendizaje necesario para dominar el uso de las herramientas virtuales (ya sea software o hardware) requeridas para realizar una clase online, incluyendo la utilización de aplicaciones ligadas a la planeación, evaluación o gestión de algún aspecto de la labor docente durante las horas no lectivas.

Los docentes destacan el escaso tiempo que tuvieron para el aprendizaje de las herramientas necesarias para el paso al formato online, además de la dificultad y esfuerzo que este proceso significó para ellos. Además, en la mayoría de casos, dándose este proceso de aprendizaje en paralelo con sus demás labores docentes, cómo el diseño de actividades o revisión de evaluaciones.

Ehh, en cuanto a mi labor docente; un tremendo desafío. Todo cambió drásticamente. Cuando nos vinimos a la virtualidad fue todo un proceso nuevo, tuvimos que aprender a usar herramientas nuevas. Si bien yo ya conocía algunas, igual era súper complejo. (E2, D2)

Estamos muy acostumbrados a lidiar con lo instantáneo, y muy acostumbrados a trabajar en lo presencial. Entonces se nos ha hecho muy complicado con lo virtual, yo creo que la gran mayoría, ehh, y me arriesgo a decir que todos, los profes están estresados con este sistema porque es demasiado trabajo, demasiado, y no se está dando la cobertura suficiente. (E1, D14)

Mucho profe y estudiante no sabíamos usar ciertos programas, no teníamos los equipos necesarios, ehh, mucha gente tuvo que empezar varios procesos de aprendizaje aparte de los propios de lo escolar. No se pensó muy bien las complejidades del traspaso de un medio presencial a otro virtual (E5, D18)

Los docentes indican que se vivió un doble proceso en la transición al aula virtual. Por un lado, uno de aprendizaje, en donde se vieron en la obligación de dominar una serie de aspectos tecnológicos que les eran desconocidos. Mientras que, de cara a la clase, se encontraban con un proceso de adaptación ante las múltiples nuevas exigencias pedagógicas y quehaceres que debían suplir en paralelo al proceso de aprendizaje de tecnologías. Ambos procesos han sido caracterizados como arduos y agotadores, además de sobreexigir tiempo más allá de las horas laborales.

Por lo demás, pese a lo que se podría asumir, no se observan diferencias sustanciales por rangos etarios en el discurso de los docentes entrevistados. En términos generales, el proceso de alfabetización digital fue percibido como una experiencia compleja y ardua de dominar en todos los casos estudiados. Otro punto a destacar en el discurso docente, es el hecho de la escasa alfabetización digital por parte de los alumnos, hecho que dificultó aún más el proceso de adaptación docente al nuevo formato.

d) Experiencias con el formato híbrido:

Este código engloba cualquier aspecto que haya sido señalado como característico o central de la modalidad de clases híbrida. Lo anterior en comparación a algún otro formato de clases (presencial u online).

La percepción de los docentes es mayoritariamente negativa frente al formato híbrido, principalmente debido a la poca cantidad de herramientas de las que disponen para gestionar una clase que se divide entre dos grupos de alumnos (presenciales y virtuales). Sumado a una demanda por partida doble en término de recursos atencionales, control y mediación de procesos.

Era otro tipo de clase (la de formato híbrido), porque eran con los de la sala y los de la pantalla también po'. Y si po', en su momento nos dieron apoyo; técnicas de autocuidado, y harta harta información sobre cómo hacer mejor las clases online. Pero te diría que esas herramientas quedaron un poco en el aire cuando nos pasamos a clases remotas con presencialidad de unos pocos. (E4, D10)

A partir del anterior testimonio, se puede desprender que, si bien hubo capacitaciones para preparar a los docentes para la modalidad online, esto no ocurrió en el cambio a modalidad híbrida. Presumiblemente, por parte del establecimiento, se habría asumido erróneamente que las herramientas necesarias para abordar la hibridez ya estarían cubiertas, pues estas equivaldrían a la suma de los dos formatos ya aplicados anteriormente (presencial y online). Asunción que quedó rápidamente refutada por el grado de extrañeza y rechazo que este formato híbrido despertaba en los docentes.

(En formato híbrido) hay mucho menos control, y menos retroalimentación de los estudiantes, ehh, hay más estrés por parte de los estudiantes porque también ellos reciben menos atención del profesor, sobre todo los que están desde la casa conectándose de forma virtual porque el profesor está tratando también de cubrir más las necesidades de los que están en el aula, de los que están ahí mismo, y que pueden reclamar y decir "oiga, no me está tomando atención". (E1, D12)

Yo considero que es una aberración (el formato híbrido). Estoy conversando contigo y además estoy haciendo otra clase ahí desde la pantalla. Yo creo que ahí faltó hartito. Faltó recurrir a la literatura. Yo considero que la hibridez, en su concepto original, funciona súper bien. Me refiero a complementar espacios presenciales con instancias online anacrónicas. Pero no esta aberración de estar en la sala haciendo dos clases para dos procesos separados al mismo tiempo. Yo veo ahí una incongruencia tremenda (E3, D20)

Llama la atención de estos dos últimos fragmentos, que ambos docentes coinciden en tildar al formato híbrido como una especie de "clase doble", en tanto se dispone de cara a los alumnos dividiéndolos en dos grupos de formatos distintos. Formatos los cuales, dicho de paso. De este modo, habría un grupo presencial, el cual comparte el espacio físico con el docente, por lo cual su interacción vuelve a estar basada en la inmediatez y gozan de cierta prioridad en comparación al otro grupo. Este segundo grupo, se conformaría a través de una plataforma virtual la cual permite transmitir lo que ocurre en aula en tiempo real, lo cual lo relegaría a un segundo plano de prioridad, según indican los docentes. Esta prioridad no se daría de manera intencionada por el docente, sino como reacción natural a la inmediatez de una interacción docente basada en la presencialidad.

Además, según los mismos docentes, estos dos grupos presentan un conjunto de necesidades pedagógicas completamente distintas. Esto hace sentido considerando que ahora hay dos tipos de interacción docente funcionando en paralelo, lo cual muy probablemente ejerce una mayor demanda de recursos cognitivos y agotamiento laboral para el docente.

Cabe destacar del testimonio la tercera cita, el epíteto de “aberración” refiriéndose al formato híbrido, a la vez que se señala una “tremenda incongruencia” en su diseño y aplicación. Esta incongruencia seguramente apunta a hecho de que, a pesar de que exista el conocimiento, los antecedentes y evidencia científica que señala la ineficacia de un sistema de tales características, aun así, se optó por implementar la hibridez en un esfuerzo gubernamental por generar un retorno progresivo al aula presencial de clases.

e) Contacto con alumnos y/o apoderados vía celular como elemento agotador:

Se destaca el uso emergente del celular como canal de comunicación directo tanto para alumnos y apoderados como un elemento que genera un desgaste extra debido a la constante disponibilidad.

La entrega del número privado para comunicarse con los alumnos o apoderados resulta un elemento altamente agobiante para los docentes. Esto principalmente debido a la falta de regulación de horarios para ser contactados, muchas veces siendo estos fuera del horario laboral.

Igual suenan como cosas mínimas, pero era terrible. Eso te cansaba, te agobiaba, te estresaba. Era igual una locura. Y el colegio nos sugirió habilitar nuestros celulares para estar en contacto más directo con los apoderados, y nooo. Terrible. A la hora que fuera, de corrido todo el día, el aparato ahí funcionando, sonando, nooo (E4, D16)

Ahora como que Whatsapp casi que es parte del trabajo. Ehh, es medio raro. No me han exigido literalmente, pero como que queda entredicho que unos es un profe penca si no quiere dar su número para comunicarse con sus alumnos o apoderados. (E5, D24)

Sí, es más trabajo, es más agobio laboral. Y creo que de los grandes agobios, el mayor fue que el profesor entregó su celular. Uno de los elementos que ha generado más

desgaste es la atención de apoderados y estudiantes a través de WhatsApp o llamada directa. Ya no había filtro. Y uno mismo tenía que poner el límite (E3, D44)

Los docentes señalan el uso del celular en su trabajo como una medida impuesta, que trasgredió sus horarios personales. En algunos casos la exigencia de su uso fue explícita, mientras que en otros se dio por presión del entorno. Extractos como “No me han exigido literalmente, pero como que queda entredicho que unos es un profe penca si no quiere dar su número” reflejan dicha situación. En ese sentido, la percepción del docente respecto al celular es la de un espacio privado que fue puesto a disposición por dictamen del establecimiento, ya que en ninguna de las entrevistas recopiladas se menciona que la medida se haya puesto en discusión o se halla determinado democráticamente.

IV. Cambios en el proceso de planeación de actividades y gestión de horas lectivas

Esta categoría engloba experiencias respecto a cómo la planificación de clases, y realización de actividades, se vieron afectadas debido a aspectos propios de la modalidad online en educación.

a) Surgimiento de espacios emergentes para explorar nuevas metodologías:

Los docentes describen poner en práctica nuevas formas de desarrollar la clase, ya sea incorporando elementos propios de la tecnología, modificando aspectos centrales de la metodología, o dando otro enfoque a las interacciones docente-alumno a raíz del paso a modalidad online.

La transición y adaptación frente a la modalidad online, dio cabida a un espacio pedagógico experimental, en el cual los docentes poseen una mayor libertad para tantear la eficacia de nuevas estrategias o formas de aproximarse a sus alumnos. Esto, por una parte, debido al aparente menor grado de control institucional ejercido sobre la labor docente. O, paralelamente, se podría llegar a suponer que esto nace como reacción ante la ineficacia de las actividades y dinámicas tradicionales trasladadas al formato online.

Estamos pasándonos más consejos que nunca (se ríe), “oye mira esto resultó”, “esto no me resultó”. Ehh, no sé, por darte un ejemplo; yo les ponía música a los estudiantes cuando entraban a la sala. Y así esperamos que la gente en virtualidad entrara, porque

no falta a los que les cuesta. Y yo notaba que ya después los cabros entraban más activados, con más ganas a la clase. (E2, D65)

Mi curva de aprendizaje en todo esto aún sigue, creció harto sí, pero sigue totalmente. Ehh, osea yo todavía tengo que seguir reinventándome completamente, yo creo que la virtualidad te llamó a ser creativo, y la presencialidad te dice “Mira, ahora tienes incluso más opciones”. Ehh, entonces por ejemplo en virtualidad yo me empecé a disfrazar, y ahora también lo hago en híbrido. (E2, D68)

Intento cambiarles el switch (a los alumnos). A veces trabajamos con cortos. O trabajamos con material que me consta que es más atractivo que algo más tradicional. Trato de abordar temáticas que les sean interesantes o novedosas para ellos. De hecho, he logrado que ellos mismos tengan la confianza de decirme “oiga sabe que profe, cambie el ppt, está aburrida la clase”, y yo “ohh ya ya, verdad, la próxima clase cambiamos ¿cómo les gustaría que fuera pa’ la otra semana”? y ahí cambiamos y me adecuo a lo que me van diciendo. Eso es bueno. Hay una corriente de, ehh, Santiago rincón, se llama “la transformación del núcleo pedagógico” (E3, D32)

Como se puede desprender de la segunda cita, el docente describe este proceso como uno de continua adaptación, aprendizaje y exploración de nuevas herramientas docentes. Llama la atención el hincapié respecto a la creatividad como una herramienta central para hacer frente a las nuevas exigencias de la modalidad online. Afirmando incluso que ciertas prácticas incorporadas en este formato empezaron a ser implementarlas posteriormente en formato híbrido.

Otro aspecto a destacar, es que ante este “ensayo y error” al probar nuevas dinámicas docente-alumno, se vuelve aún más necesario e importante mantener un continuo feedback con los alumnos. Como bien lo ejemplifica el siguiente fragmento “*He logrado que ellos mismos tengan la confianza de decirme ‘oiga sabe que profe, cambie el ppt, está aburrida la clase’*”.

En general, puede apreciarse una predisposición positiva a incorporar nuevas metodologías de enseñanza, en medida que estás obedezcan a necesidades de los alumnos. A su vez, como ya se mencionó, la implementación de estas propuestas novedosas exige contar con canales efectivos de retroalimentación mutua y constante entre docente y alumnos. Esta efectividad en los canales guarda relación con lograr un clima nutritivo en el aula virtual, pues se basa en la confianza de los alumnos de ser constructivamente críticos respecto a las nuevas metodologías que posibilita la virtualidad.

Por lo demás, cabe señalar, que estos espacios experimentales surgen en conformidad de la naturaleza de las necesidades que manifiestan los alumnos para con la clase virtual. Tales como mayor dinamismo en la clase, constante motivación, evitar tiempos muertos o silencios prologados, o en general volver más atractivo el formato. A su vez, tanto la emisión como recepción de estas necesidades requerirían de un alto nivel de comunicación durante la clase online para así alcanzar una retroalimentación efectiva entre docentes y alumnos.

b) Complicaciones para adaptar la planificación de clases a la menor cantidad de horas lectivas:

Se expresa dificultad para adaptar la cantidad habitual de contenidos curriculares a los nuevos formatos de clases más reducidas en tiempo.

Los docentes describen como un elemento desafiante en su labor adecuarse a una menor cantidad de horas lectivas una vez iniciada la modalidad online. Más concretamente, adaptar el tiempo habitual de una clase y contenidos a periodos recortados a la mitad generó una desorganización en las horas lectivas designadas para pasar cada contenido semestral.

Pero así en general te diría que en lo que es planificación de clases en estos tiempos, siento yo, que es donde más flaqueamos los profesores porque, ehh, porque cuando estábamos recién empezando la pandemia no sabíamos cómo ver los mismos contenidos en distintos tiempos, y lograr que aprendan, o al menos que no se aburran. (E1, D38)

Por un lado, las clases de 45 minutos también te exigían un ritmo, y con los objetivos priorizados del ministerio sentías que la clase se te iba en saludar, introducción, actividad y cierre. El ministerio decía nomás; “ya esto se pasa en una clase”, y uno chuata, te desesperai, “pucha me falta todo esto”. Pero sabis’ que cuando supimos que las priorizaciones venían con esto que decía “No olvides que el plan de priorización continua en 2022”. Eso significa que cualquier contenido que no alcance a pasar no importa, lo podré continuar el otro año. Eso de todas maneras fue una baja de estrés importante (E4, D6)

Resulta interesante como ambos docentes atribuyen las dificultades para adecuarse a menores tiempos de clase a su incapacidad para adaptarse eficazmente, en lugar de, por ejemplo, señalar este hecho como otro aspecto propio de la modalidad online.

Se rescata la mención al hecho de que, si bien el ministerio de educación publicó un manual para priorizar el contenido curricular, el cual fue percibido por los docentes como un apoyo, la aplicación de documento recayó puramente en el docente. Situación que fue descrita como un elemento estresante, debido a la incapacidad para mantener el ritmo de contenidos pasados por clase que sugería el manual. Sin embargo, el hecho de que esta priorización rija para el presente y siguiente año, fue señalada como una medida que aminora la presión de los docentes respecto a pasar menos contenidos y esperar resultados similares.

c) Experiencias positivas en torno a la priorización de contenidos curriculares:

Este código comprende el haber realizado una priorización curricular, ya sea la oficial sugerida por el ministerio o una autoría propia, como medida efectiva ante la imposibilidad de mantener la misma cantidad de contenidos luego del paso a modalidad online.

La mayoría de los docentes entrevistados afirmaron haber utilizado la priorización de contenidos incluso antes de que fuera una medida ministerial. A su vez, La medida de priorizar contenidos del curriculum, ya fuera por iniciativa propia del establecimiento o por mandato ministerial, resultó útil para los docentes entrevistados. Quienes afirman haber experimentado un menor grado de presión, al verse reducida la cantidad de contenido semestral a ser visto. Además de gozar de una mayor libertad para gestionar las horas lectivas y el tipo de actividades a realizar. Llegando a afirmar que ciertos aspectos de este formato permitieron consolidar “aprendizajes mucho más significativos”.

Entonces considero que estos minutos más cortos (bloques lectivos de 45min), generan aprendizajes mucho más significativos en el estudiante, y también nos lleva a ver a nosotros qué partes del curriculum están por estar, ¿me cachai"? En el fondo ¿qué es lo esencial que debería saber el muchache de séptimo para poder decir que tuvo un aprendizaje? Y conversando con mis colegas, ellos están bien de acuerdo conmigo, porque ahora también pueden elegir específicamente qué contenidos pasar y que

contenidos no, según que les haga sentido. Yo le digo “despiojar” la materia (se ríe) (E2, D26)

Es de resaltar que uno de los docentes entrevistados sostuvo que se produjeron aprendizajes tanto o más significativos en comparación al formato presencial de 90 minutos. Esto debido justamente a que la clase de 45 minutos le permitía sesiones más focalizadas, en las que podía cerciorarse de que cada alumno consolidara el contenido específico de la clase. Sumado a ello, se señala percibir un sentimiento de mayor libertad al poder escoger que contenidos seleccionar, ejercicio que comúnmente recae en la Unidad Técnico Pedagógica en lugar del docente.

Pero si en la hora, o hora veinte de la clase, no alcanzamos a terminar algo no importa, trato de resolverlo todo en la semana y la próxima clase doy el feedback. Me centro en eso; en consolidar, consolidar los aprendizajes más que pasar por pasar. Eso fue lo que me empezó a gustar de la priorización, ya no corría todas las semanas si en una clase no alcanzábamos a ver algo. Si tengo que demorarme dos clases pa’ que los niños entiendan la fuerza de rose, lo hago, sin show. Si son tres, me demoro las tres. Pero me quedo con la tranquilidad de que los contenidos gruesos, los complejos, si los van a aprender (E3, D28)

Incluso antes que el ministerio hablara de los objetivos priorizados, nosotros ya lo habíamos instalado eso como partes del proceso. “Ya prioricemos, prioricemos”, Entonces pescamos las bases curriculares. “Ya, profesores, ustedes son especialistas en la asignatura, ve cuales son los contenidos que vas a darle prioridad; los que no necesiten tantos materiales, los que apunten a desarrollar actividades en el hogar, que puedan trabajarse con la familia. Y luego apareció la propuesta curricular del ministerio (E3, D2)

En paralelo, citas como la tercera dan a entender que el trabajo en aula pasó por un periodo de cambio, donde la priorización también apuntaría a suplir la falta de horas lectivas con una mayor integración de la familia en el proceso.

Asimismo, los docentes señalan que la priorización les ha incentivado a centrar esfuerzos en la calidad del proceso de aprendizaje por sobre la cantidad de contenidos pasados. Lo anterior

puede relacionarse con la menor presión por resultados inmediatos por parte del establecimiento. Prueba de ello se refleja en frases tales como “*Si me demoro tres (clases) me demoro las tres, pero quedo con la tranquilidad de que los contenidos complejos (...) sí los van a aprender*”

V. Aspectos socioemocionales de la labor docente afectados a raíz del teletrabajo

Esta categoría engloba procesos intrapsíquicos relacionados la dimensión social y emocional del docente. Estos procesos se vieron significativamente afectados por el cambio de condiciones laborales docentes en modalidad online.

a) Percepción de aumento de la carga laboral:

Manifiestar un aumento en la cantidad de horas de trabajo percibidas, el esfuerzo asociado, o el agotamiento (tanto físico como mental) que demanda el realizar la labor docente en modalidad online.

Los docentes describen un aumento en las horas dedicadas a su labor, esta situación es descrita sin hacer mención de algún beneficio o reconocimiento acorde al esfuerzo adicional invertido. Sumado a esto, el trabajo es percibido como más estresante y agotador debido a la poca regulación de horarios estipulados de trabajo, además de la falta de momentos designados en específico para descansar a lo largo de la jornada.

Y toda la pandemia fue así, pum pum pum, vamos vamos vamos, atendiendo papás a las once y media de la noche, hasta los días domingo. Y una ahí pidiendo por favor que respeten los horarios, de lunes a viernes, hasta las 6. Pero no, algunos muy prudentes sí, pero otros no, te moris', llamándote incluso. Tantas horas de estar sentada pasan la cuenta. No te dai' ni cuenta y, uff, son las 11 de la noche y te parai' y las pierdas te duelen. (E4, D16)

Lo que sí, personalmente, yo siento que trabajo tres veces más de lo que trabajo en presencial. Estar frente a la pantallas era muy exigente, en el fondo la virtualidad teni' 500 correos diarios, los cuales teniai' 20 minutos de recreo entre una clase y otra. Y en vez de descansar ese rato, que en cambio en el colegio era un cafecito en el pasillo con los otros profes, ahora se volvió 20 min de responder correos. Entonces te sentabai' a las 8 de la mañana en tu silla, y te parabai' a las 10 de la noche, cachai'. O por ejemplo, antiguamente podiai' conversar entre un profe jefe y uno de pasillo sobre un tema particular, hoy eso se volvió una reunión po'. Entonces ahora teni' que generar una

reunión, un horario. En cuanto a trabajo en general yo creo que se triplicó en comparación a la presencialidad. (E2, D14)

Un elemento a destacar en la anterior cita es el prescindir de instancias de sociabilización con colegas, sobre todo durante los espacios de descanso a lo largo de la jornada. Otro punto relevante es la mención del pasillo, o en concreto el salir de la zona de trabajo para descansar en lugares de tránsito o esparcimiento, distintos a los de trabajo. Esta diferenciación entre espacios de descanso y trabajo se vuelve difusa, pues el hogar ahora cargaría con ambas connotaciones.

Sí, los primeros 6 meses fueron de locos. De verdad que no tenía vida. Todo el día contestando, todo el día preocupao'. Tu trabajo en el hogar no tenía límites, no tenía final, ósea ya no eran 8 horas sino que trabajabas mucho más, ya no había un cierre de jornada, un "chao, chao colegas" (E3, D46)

El testimonio previo refuerza la idea de límites difusos entre espacios de descanso y trabajo. También es de destacar la mención a la falta un ritual de cierre; "ya no había un cierre de jornada, un chao, chao colegas". Siguiendo la misma línea, vuelve a aparecer la falta de colegas en la jornada virtual como un elemento a destacar que dificulta la delimitación de espacios de trabajo y descanso.

Cabe agregar que, si bien el hecho del poco reconocimiento de la labor docente sumado al trabajo realizado fuera del horario laboral, son fenómenos anteriores a la pandemia, esta situación terminó por acentuarse aún más debido al pasó a la virtualidad.

b) Sensación de agotamiento emocional al desdibujarse los límites entre espacios de trabajo y descanso:

Describir un particular agotamiento emocional debido a los límites difusos que se generan en torno a los lugares, y momentos, de trabajo-descanso, así como horarios laborales no establecidos y un sentimiento de exposición de la intimidad durante la labor docente a través del teletrabajo.

Los docentes señalan que sus entornos del hogar, en particular los dormitorios, se vieron modificados a raíz del teletrabajo; instalando pizarras o quitando decoración muy llamativa, por nombrar algunos ejemplos. Este hecho desencadenó un efecto de solapamiento entre lo que antes era un lugar de descanso (habitación) y que luego pasó a ser un lugar de trabajo (oficina y

aula) en la transición a la virtualidad. A raíz de esto, los docentes describen dificultad para descansar en sus hogares o generar separaciones sanas entre momentos de trabajo y de ocio durante sus horas no laborales.

Esos límites que antes estaban ahí súper claros, y ahora como que se van desdibujando. Con la casa, como te dije antes, con los horarios del whatsapp para los alumnos y apoderados. Esos límites fueron difíciles de manejar, porque casi como que se esperaba de que tuvieras la disposición de estar siempre siempre ahí para tus cabros po'. Y eso no se podía po', no por falta de voluntad, sino porque una necesitaba marcar límites sanos con el trabajo (...) Creo que la casa, y sobre todo la pieza, fueron de esos lugares que en la pandemia se resignificaron caleta. Porque lo laboral vino como a romper con esta paz, este lugar de relajó que era el hogar. Es un proceso que se dio casi por obligación, ósea, me refiero que nadie lo eligió po', es algo que se impuso (E5, D40)

En este fragmento, la docente señala aspectos de su trabajo que fueron afectándola a medida que estos irrumpían en su vida fuera de las horas laborales. Entre estos se destaca, por un lado, el contacto con alumnos y apoderados sin regulación de horarios vía Whatsapp, y por el otro, la “resignificación” de su habitación en un lugar de trabajo. Esto último se puede apreciar en frases tales como “lo laboral vino como a romper con esta paz, este lugar de relajó que era el hogar”. Otro elemento que se destaca dentro del discurso el carácter obligatorio de estos cambios, refiriéndose a que el teletrabajo se impuso como nueva norma desde la cual ejercer su profesión.

El hecho de que mi pieza se volviera todo fue súper duro, súper dudo. Ehh, el pararme y que mi cama estuviera al lado del lugar donde yo trabajo, fue bien complejo. De hecho eso fue lo que impulsó mi cambio de casa, para al menos así tener dos ambientes. Para al menos poder desconectarme cuando estuviera en la cama. Me agobió bastante. Por eso también fue que empecé con psicólogo, porque necesito mantenerme lo más contenido posible, porque esto me está generando angustia, agobio, encierro. (E2, D47)

Compré un escritorio, compré un computador, puse una pizarra. Personalicé muchas cosas para que pareciera más oficina. Y eso hacía igual más difícil desconectarse de la pega después. Se veía todo involucrado en el mismo espacio. El estrés era más, la carga

energética era más. Es que uno trata igual de que la pieza se vuelva un apoyo, como de meterte en el rol pega, y comprar cosas tipo oficina creo que sirve pa' poder lograr eso, ¿cachai'? Pero claro, después de terminar la pega y ver tu pieza convertida en oficina te afecta igual al momento de querer descansar, de querer desligarte de la pega. Eso es heavy igual. (E1, D82)

Las dos citas anteriores exponen la necesidad de modificar el espacio del hogar para encajar mejor con los requerimientos del teletrabajo. En el primer caso, el docente incluso se vio en la necesidad de buscar otro lugar más amplio donde vivir, puesto que el hecho de que su habitación se volviera también su lugar de trabajo había repercutido en su salud mental. De un modo similar, la segunda docente sostiene que el hecho de acondicionar su habitación, de modo que luciera más como un aula, le significó una gran dificultad para lograr descansar adecuadamente en su dormitorio.

En testimonios como este es que se puede la falta de herramientas o técnicas de autocuidado por parte de los docentes. Estas prácticas, cómo ya se mencionó anteriormente, no fueron previstas en las capacitaciones institucionales como una competencia necesaria para rendir sanamente en el contexto laboral virtual.

c) Necesidad de generar espacios de autocuidado para la salud mental de los docentes:

Dar cuenta de una necesidad propia, o del cuerpo docente en general, por generar espacios para salvaguardar su salud mental debido al impacto que pudo haber generado la pandemia u otros procesos de cambio que se desprenden de esta, ya sea en su vida cotidiana o laboral.

El estrés laboral de trabajar durante la pandemia generó un alto estrés laboral en los docentes. Algunos de ellos señalan haber tenido instancias de autocuidado institucionales, mientras que otros caracterizan esas instancias como momentos informales que surgen entre colegas para hacer frente a un malestar generalizado.

El tiempo que compartíamos con los colegas también se produjo una cercanía muy rápida, como a raíz del malestar, estábamos todos muy estresados y necesitábamos comentarlo. Necesitábamos también conversar de las situaciones que se iban produciendo, produciendo a medida que enseñábamos en pandemia. En ese sentido

hubo una cercanía tanto positiva como negativa. Compartir experiencias personales en el fondo. Había mucho que conversar. (E1, D62)

Nuevamente la adversidad en la labor tiende a acercar a los docentes colegas en busca de apoyo. A su vez que se deja entre ver la falta de espacios para exteriorizar el agotamiento laboral. La aparición de estos espacios parece no solo mejorar la salud mental de los docentes, sino que también mejora las relaciones laborales entre colegas. El compartir experiencias personales probablemente afiance un sentimiento de confianza, empatía y camaradería entre el grupo.

Entonces, si po'. Yo creo que fue un colapso. Muchas cuestiones, socialmente, emocionalmente, más allá de tu postura política, era algo que afectaba a todos. Después ver a los militares en la calle, cachai', que te controlaban. Hablamos esas cosas en las sesiones de autocuidado con las psicólogas del colegio. Andábamos todos psicociados con esto del virus, que cualquiera te podía contagiar, uno iba súper con miedo. (E4, D18)

El anterior fragmento describe el escenario civil que se estaba experimentando en paralelo a todo el fenómeno educativo que se ha tratado. Esta descripción hace hincapié en dos elementos. Por un lado, la presencia de control militar en las calles, sumado a una suerte de “psicosis colectiva” respecto al potencial contagio del virus al salir del hogar. Esta situación es especialmente compleja pues, el salir del hogar para evitar efectos adversos del aislamiento, también se contrapone con la paranoia constante de caer víctima del virus.

Por otro lado, igual pasa parecido con lo de la salud mental y el autocuidado. Nos dicen que debemos respetar nuestros horarios, que después de las seis chao con todo, que ojo con el sedentarismo en pandemia, y cosas de ese estilo. Pero siento que igual se cae en un doble discurso; cuidémonos sí, pero oye porque no rellenaste tus papeles, o alguna wea burocrática (E5, D20)

Esta última cita deja ver una postura más crítica, la docente señala un doble discurso por parte del establecimiento, donde si bien se realizaron instancia de autocuidado, también se percibió

una alta exigencia que se contradecía con el discurso del cuidado. Hecho que es señalado como una incongruencia del mensaje que la institución hace llegar a sus docentes.

d) Necesidad de generar espacios de autocuidado para la salud mental de los alumnos:

Dar cuenta de una necesidad por parte de los alumnos por generar espacios para salvaguardar su salud mental debido al impacto que pudo haber generado la pandemia u otros procesos de cambio que se desprenden de esta, ya sea en su vida cotidiana o escolar.

Los docentes reconocen la importancia de comprobar el bienestar mental de sus alumnos y destinar tiempo de la clase en dinámicas de autocuidado. Si bien afirman disponer de menos herramientas para ello, debido a las características del formato online, reconocen en estas instancias un beneficio para la salud de sus alumnos.

Por ejemplo con los cuartos medios, un día los caché y les dije “Ya, ya, saben qué, tomémonos está clase, no hagamos nada y yo después me las arreglo. Pero ocupemos este espacio para conversar como estamos”. Cuarto medio estaba colapsadísimo. Tanto por el encierro, como por el último año porque no se iban a ver, por la prueba. No, mal, mal. (E2, D51)

También me planteo mis clases en dos momentos; el primero es contención, pero más que la contención, es una socialización “¿cómo están?” no, todos responden porque no todos prenden micrófono y cámara. Pero yo trato de siempre dejar ese espacio para poder comunicar el cómo estamos (E3, D28)

Se da a veces con los que les gusta conectarse un poquito antes a las clases y ahí aprovechamos de conversar un ratito sobre cualquier cosa. A veces la conversa está buena y partimos un poquito más tarde la clase, pero son espacios que creo que son importantes de aprovechar. En el fondo nos hace bien a todos, conversar de nosotros y de cómo nos sentimos (E5, D34)

Se puede apreciar como el constante monitoreo del estado mental de los alumnos se sumó como un quehacer más en la labor docente durante este periodo. Ante esto, si bien se puede considerar

que tal hecho ya se daba previamente a la pandemia, el realizar jornadas de autocuidado o dinámicas grupales cobra nuevas capas de complejidad si se plantean en virtualidad. Puesto que se deben sopesar obstáculos a raíz del formato como la sobreexposición en cámara o el debilitamiento de la identidad grupal del curso, ambos aspectos que ya fueron mencionados anteriormente.

Cabe mencionar que, en la totalidad de testimonios entregados, las instancias para el cuidado de los alumnos suelen emerger desde la relación del docente con un determinado grupo curso con el que tienen afinidad, y no necesariamente son instancias que forman parte de medidas institucionales impulsadas por el establecimiento.

e) Presenciar situaciones de maltrato hacia alumnos durante la clase online:

Señalar haber presenciado situaciones de violencia, ya sea física o verbal, hacia alguno de los alumnos por parte de sus apoderados.

Algunos de los docentes afirman haber presenciado situaciones de maltrato hacia sus alumnos por parte de apoderados. Estas situaciones son caracterizadas como intrusivas para la clase, exponen al alumno ante el grupo, y además resultan complejas de gestionar debido a la falta de protocolos institucionales. Aquello sin mencionar el impacto emocional que conlleva para el docente vivir estas situaciones.

Me tocó ver maltrato cuando los chicos no ponían atención a la clase, habían papas que se enojaban y les pegaban en plena clase, con la cámara prendida, con el micrófono prendido. Entonces para nosotros fue un estrés súper grande, porque todas esas situaciones teníamos que tratar de lidiarlas enseguida y todos esos protocolos de, ehh, conducta se empezaron a general a mitad de año, a medida que empezaban a pasar estas situaciones. (e1, d18)

Una pura vez me pasó que un papá empezó a retar a chuchá limpia al hijo con el micro prendido, y tuve que intervenir y pedirle que por favor respetara la clase y que apagara el micro. Pero eso fue una pura vez como te digo (E4, D14)

En general, presenciar situaciones de abuso por parte de los docentes se describe como eventos de alto estrés, lo cuales exceden los protocolos y dejan tanto al docente como al alumno agredido, en una situación comprometedoras frente al grupo curso. Según se describe en una de las citas, la configuración de estos protocolos se fue configurando a medida que estas situaciones se volvían más frecuentes.

f) Acudir a profesionales de la salud mental a raíz de los cambios dados en pandemia:

Declarar haber acudido, o bien considerar necesario, apoyo psicológico o psiquiátrico a raíz de los efectos en la salud mental directamente relacionados al ejercicio de la labor docente durante pandemia.

El estrés laboral, ansiedad y múltiples cambios en el estilo de vida debido a la pandemia, vieron afectada la salud mental de los docentes. Ante esto, muchos de ellos se vieron en la necesidad de acudir a profesionales de la salud mental.

Yo el primer mes dije “No, esto no puede ser”, así que al tiro psicólogo. Y eso me ha permitido canalizar un montón de cosas. Si no me volvía loco (se ríe). Y la verdad que ayudó caleta (E2, D4)

Si tú me preguntas, yo me enfermé, sí. Este año colapsé, tuve 15 días de licencia, fui al psiquiatra. Me atendió, me recetó Citalopram (antidepresivo) Y después de esta cita con el psiquiatra, los colegas igual me notaban mejor, me decían “se te ve bien”, “oye se te nota más contenta”, algunos hasta me pedían el dato de mi psiquiatra. Lo creo necesario. Te diría que al final todos todos todos tomamos licencia, y si tu preguntabas nadie era por enfermedad viral. Todo era estrés, todos colapsamos, en distintos tiempos pero todos colapsamos, y por lo mismo; no dar abasto (E4, D18)

En ambos casos el acudir a profesionales de la salud mental fue señalado como una medida muy efectiva contra el estrés y agobio de la transición al teletrabajo. Estas situaciones de alto estrés además son descritas como muy frecuentes, incluso como casi inevitables, por parte de los cuerpos docentes.

VI. Posicionamiento político ante el estado actual del sistema educativo o la institución escolar en contexto de pandemia

Esta categoría engloba todos aquellos testimonios que señalaban la influencia de factores macro del sistema, respecto a la labor docente. Esto es: opiniones respecto a medidas ante la pandemia, aspectos de desigualdad social ligados a educación, o hitos en la historia reciente del país.

Primeramente, cabe aclarar que, si bien no es una dimensión propiamente tal de la interacción docente-alumno, para efectos de esta investigación, se optó por agregar esta categoría por la importancia contextual que guarda para el entendimiento del fenómeno estudiado en específico. Esto último, sobre todo, teniendo en cuenta la naturaleza de hito histórico que tuvo la pandemia para el sistema educativo.

a) Dar cuenta de las condiciones dispares desde las cuales cada colegio hizo frente a las necesidades de su cuerpo docente:

Hacer alusión a las diferentes maneras en que cada establecimiento tomaron medidas de acción, o bien tuvo dispares condiciones materiales, para afrontar los obstáculos intrínsecos a la pandemia.

Los docentes dan cuenta de diferencias sustanciales entre los grados de preparación que cada establecimiento tuvo ante la pandemia, además de las condiciones laborales disímiles (carga horaria, redes de apoyo, entre otros) que se establecieron una vez iniciado el teletrabajo.

Es bien azaroso (decidir renunciar durante pandemia) porque depende del colegio en el que trabajes, de las condiciones. Hay colegios que son un poco más preocupados de los profes, de tenerlos en un buen sistema, de pagarles bien, de no darles tanta carga horaria, de darles los recursos para planificar. Pero hay otros que te dejan a la deriva. Hay varios que se aburren del sistema, o ya su salud mental se ve súper perjudicada. (E1, D50)

No es bueno compararse nunca. Pero si po'. Mi hermana y mi mamá también son profes. Y por ahí me llegan versiones de otros colegios. Por eso te digo que estuvimos bastante bien comparando con otros colegios. (...) No me quiero ni imaginar a esos colegas que no tuvieron todo ese apoyo, uff, debió al menos ser el triple de agobio, el triple. (E2, D77)

Si bien estas condiciones exceden el campo de acción de los docentes, es posible que estas diferencias sociales entre instituciones, efectivamente pueda llegar a generar un impacto en el grado de autoconciencia que se tiene respecto a los resguardos o garantías que su institución puede ofrecerles ante una futura crisis en educación.

b) Sensación de falta de apoyo por parte del sistema educativo:

Expresar disconformidad respecto a cómo el sistema educativo, o algún medio de comunicación, ha tomado acciones, u opiniones, respecto a la labor docente durante pandemia.

Los docentes describen, en términos generales, el periodo de transición al formato online como uno de vulnerabilidad laboral y alta exigencia, sin un respaldo sólido de cómo proceder con su labor sumidos en una incertidumbre generalizada.

Los profesores y el personal de la salud estamos súper desprotegidos como gremio en general, y nuestros ministerios no nos respaldan, y menos ahora. Menos ahora. Exigen nomas. Es súper lamentable, y así varios vamos desertando, somos muchos los que ya nos estamos aburriendo. (E1, D50)

Pero no se puede esperar que poniendo una pantalla y atendiendo a dos grupos al mismo tiempo, se logren buenos resultados, no se puede. Al menos en la forma que se propuso mantener este año. Me pareció un grito desesperado para volver a las aulas, sin mucho bagaje de fondo, más bien lo sentí más como una salida política que una pedagógica (E3, D22)

Los testimonios dejan entrever una falta de representatividad frente al ministerio de educación. Esta situación se vendría dando desde antes de la pandemia, pero la llegada de esta habría acentuado la sensación de falta de apoyo ante la crisis.

Por otra parte, se hace alusión a que los esfuerzos por promover el retorno a las aulas por medio de la incorporación del modelo híbrido. Este hecho se caracteriza como “un grito desesperado” sin demasiado resguardo en las consecuencias que podría causar de cara a la labor docente.

Finalmente, cabe agregar que, al igual que en el código anterior, se menciona la deserción laboral durante este periodo como un indicador del malestar docente.

c) Mencionar el estallido social de octubre como una antesala a la crisis educativa que significó la pandemia:

Referirse a los eventos del estallido social de octubre del año 2019 como un hecho que ya estaba afectando la labor docente antes de la llegada de la pandemia, o bien señalar este hecho social como un factor de estrés adicional que se vino a sumar a los efectos de la pandemia.

Algunos docentes hacen referencia al estallido social del 18 de octubre para referirse a un momento clave en el que se puso en entre dicho el modelo educativo imperante y las condiciones laborales a las que está sometido el gremio de profesores. Tal escenario de crisis, señalan los docentes, sería una situación de base sobre la que vino a instalarse la crisis de la pandemia en educación.

Ya desde el estallido social, sabíamos que ya se venían perdiendo muchos conocimientos, porque se tomaron los colegios y todo, entonces ahora más con la pandemia, hay una serie de pérdidas en aprendizajes. Incluso se pensó considerar el año pasado como un año prácticamente perdido en ese sentido. Nadie pudo aprender a su 100%, y ahora eso se está tratando de que se cumpla, pero yo siento que no se va a lograr, porque ahora recién la gente está volviendo a salir, pero reintegrarte a tu vida social, a tu vida, ya es también un estrés. (E1, D42)

yo, ehh, he notado que los niños se han adaptado más rápido. Pero en las primeras conexiones, ahí por marzo, como dándole un cierre al semestre que quedó abierto por el estallido y todo lo que fue. (E4, D2)

Este hecho resulta importante para todo lo que significó el adaptarse a lo que vendría a ser el cambio de formato en educación, pues, como indica la primera cita, ya se venía acarreado una situación de falta de contenidos y escasa continuidad de aprendizajes, factores los cuales presumiblemente afectar en cierta medida el grado de motivación e involucramiento por las

actividades escolares. Así, resulta ser con estas adversas condiciones de base que los docentes habrían sido llamados a comenzar con la modalidad online.

d) Rescatar fortalezas surgidas de la adversidad de la labor docente en pandemia:

Destacar aspectos emergentes durante la pandemia que hayan desencadenado cambios u hechos positivos en algún aspecto de la labor docente, ya sea experiencias puntuales o en términos generales respecto a la educación.

Pese a que los aspectos desfavorables superan por amplia mayoría a los positivos, algunos docentes rescatan elementos fructíferos en los que la crisis en educación dio pie a mejoras en el sistema educativo, o al menos a poner en entre dicho ciertos supuestos a la base. A mencionar algunos: La crítica a jornada completa y duración de la total de clase, exponer lo inabarcable de la malla curricular, realzar la importancia del manejo de saberes tecnológicos en educación, tanto de docentes como alumnos.

Entonces yo espero que a raíz de esto (reducción del tiempo total de una clase a 50min) se cuestionen esto de la jornada completa. Podemos hacer lo mismo en menos minutos, en términos de lo que los cabros logran aprender. (E2, D24)

Creo que se elevó bastante el nivel de alfabetización digital, creo que se logró igual la cancha de alguna manera, quizá no a un nivel ideal, pero sí creo que se superó una brecha con respecto al acceso a las tecnologías que antes estaba instalada. Brechas que yo las atribuyo a las condiciones sociales y materiales, más que a las competencias o habilidades de las familias. La ganancia de esto está basada en la formación digital. Se logró que un gran número de estudiantes autorregulan sus aprendizajes, ósea que ahora yo percibo más autonomía, los veo con más responsabilidad para enfrentar procesos de aprendizaje a distancia (E3, D8)

A pesar las múltiples adversidades que, señaladas a lo largo de los resultados, los docentes logran rescatar aspectos en los que la pandemia logró construir positivamente en el sistema educativo, ya sea directamente; poniendo en tela de juicio ciertas prácticas supuestamente obsoletas, o bien de maneras indirecta, sacando a relucir la resiliencia de los agentes educativos.

Quienes, al lograr mantener sus procesos de aprendizaje durante la pandemia, pudieron adquirir mayor autonomía, sentido de responsabilidad y capacidad de autogestionar sus aprendizajes de una manera más autónoma, según nos describe la segunda cita.

Lo anterior cobra especial relevancia de cara a los desafíos que se aproximan en educación en torno a los años venideros, los cuales deberán cargar tanto con las flaquezas como con las fortalezas que esta crisis dejó en los distintos agentes del sistema educativo. Esto no es menor, considerando que, en términos estructurales, en los dos años que esta pandemia se ha extendido hasta la fecha, niños de jardín pasaron a educación básica, jóvenes de liceos accedieron a la educación superior, así como jóvenes universitarios ingresaron al mundo laboral. Generando así un impacto en los distintos niveles de educación, los cuales se tendrán que gestionar, muy probablemente, sin una guía clara de en qué rumbo, ritmo, o forma debe llevarse el retorno masivo de millones de estudiantes a las aulas.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este último apartado se expondrán los principales hallazgos del estudio en miras a sus aportes al campo de la psicología educacional, así como también las limitaciones que se afrontaron durante proceso de elaboración de este trabajo. Del mismo modo, se abordará el grado en que los objetivos y preguntas de investigación se vieron alcanzados. Finalmente, se ofrecerá una reflexión en torno a las implicancias de lo hallado por esta investigación, además de plantear interrogantes a futuro que surgen a partir de estas implicancias.

7.1. PRINCIPALES RESULTADOS A LA LUZ DE LOS ANTECEDENTES

En primer lugar, la integración de aspectos cotidianos en las dinámicas de aula (presentar a las mascotas, los gustos personales o hobbies del docente) fueron percibidos como una herramienta sumamente efectiva para lograr vinculaciones más íntimas con los alumnos.

Así, estos nuevos elementos emergentes en la interacción virtual son percibidos como positivos por los docentes y aprovechados activamente en modalidad online, llegando incluso a ser efectivos para promover un buen clima en aula, facilitando la participación de los alumnos en la clase, cosa que estudios como el de Escamilla (2000) parecen corroborar. Además, como ya se sugirió anteriormente, se podría llegar a pensar que el aprovechamiento de la cotidianidad del hogar, como un elemento pedagógico en el vínculo docente-alumno, reduce la asimetría habitual implícita en esta relación, posibilitando así un trato más igualitario basado mayormente en los

lazos de confianza o cercanía y menos en la jerarquía institucional dada.

En términos generales, la transición desde lo presencial a lo virtual se vivió con altos grados de incertidumbre y estrés por parte de todos los docentes entrevistados. Estos sentimientos se originaron en relación a los múltiples aspectos de sus labores que se vieron trastocados por las condiciones sanitarias que conllevó la pandemia. Tales como aislamiento social, sentimiento de inseguridad generalizada, y la adaptación al formato de teletrabajo. En ese sentido, la percepción chilena no difiere demasiado con lo presentado en otras caracterizaciones de la labor docente de otros países de Latinoamérica.

Asimismo, el monitoreo del bienestar del alumno, como un quehacer del docente, cobró mucha más importancia de cara al malestar experimentado durante pandemia. A su vez, la nueva labor de monitoreo se volvió especialmente compleja de realizar en este periodo. Esto último, debido a las características propias de la modalidad online, las cuales reducían enormemente la calidad de comunicación y feedback entre docentes y alumnos. Sumado a ello, cabe agregar que las plataformas de videoconferencia, al centrarse principalmente en interacciones grupales, no resulta el medio más óptimo para interacciones individuales más profundas. Por lo que el alumno en crisis estaría menos propenso a exponer su malestar en frente al grupo completo.

Siguiendo esta línea, respecto a exposición estudiantil en las nuevas formas de interacciones docentes, la amplia mayoría de los docentes señaló lo difícil que resultaba gestionar un balance entre invitar a los alumnos a participar de la videoclase, en contramedida al riesgo de sobreexponer al alumno frente al grupo, lo cual se coincide con los hallazgos de Zambrano y compañía (2020) respecto al malestar emocional que surge de las condiciones del teletrabajo docente. Si bien esta situación no es exclusiva de la modalidad online, las características de esta; como la exposición de las condiciones habitacionales, los bajos niveles de involucramiento, o la posibilidad de que otros compañeros graben o tomen capturas de pantalla, reducen en gran medida la disposición de los alumnos a participar activamente de la clase. Tal hecho refuerza la unidireccionalidad comunicativa en la interacción, además de dificultarle al docente el proponer dinámicas grupales o proactivas en el aula virtual. Generando así un espacio educativo mayormente pasivo, en el que los alumnos se limitan a escuchar al docente, sin realizar demasiadas preguntas o emitir opiniones respecto a los contenidos. Al mismo tiempo, estas condiciones de base en la educación online, son señaladas por los docentes como un intenso foco de agotamiento emocional.

Por otro lado, la ineficacia de las metodologías presenciales trasladadas directamente al aula virtual, sin ningún tipo de adecuación en torno a los requerimientos del cambio de formato,

resultaban en interacciones pedagógicas de poca calidad. Tal baja en calidad, podía apreciarse en los escasos niveles de motivación que expresaban los alumnos, el casi nulo feedback que estos le proporcionaban al docente respecto al desarrollo de las actividades, y la dificultad que significó para el docente el establecer vínculos emocionales con su grupo. Esto último debido en gran medida al hecho de que los alumnos preferían conectarse a las clases manteniendo tanto su cámara como micrófono constantemente desactivados.

Este fenómeno se explica por la inseguridad que pueden llegar a manifestar los alumnos frente al estado de exposición de su rostro, que los lleva a un constante automonitoreo de su propia imagen en busca de evitar verse propensos a burlas, como por ejemplo a raíz de espinillas, ojeras, o similares. Lo anterior también aplica evitar que se observen elementos comprometedores de fondo. Esto sugiere una suerte de panóptico virtual en el cual constantemente pueden llegar a ser o sentirse observados. Por lo que, en orden a lo descrito, la solución más efectiva para que el alumno evite estas situaciones sería optar por ingresar a la clase con los canales de comunicación derechamente desactivados.

De esta manera, condiciones de baja-nula participación, a mediano-largo plazo, terminaban por afectar negativamente el sentimiento de autoeficacia del docente, en relación a su capacidad para generar aprendizajes significativos en sus alumnos durante ese periodo. Lo cual, a su vez, generaba creencias negativas del docente respecto a su propia incapacidad de lograr cambios, además de cuestionarse el real impacto producto del esfuerzo adicional que este estaba invirtiendo en adaptarse, al igual que el alumno, al nuevo cambio de formato y en la adquisición de herramientas pedagógicas. Es tipo de respuestas se condice con los antecedentes entorno a efecto en la autoeficacia y creencias docentes, tanto respecto su desempeño propio como el de sus alumnos (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

Retomando las dificultades en la interacción pedagógica, lo online, o más concretamente las plataformas para conferencias grupales, parecieran no ser medios óptimos para generar instancias de interacción uno a uno con los alumnos, puesto que normalmente el docente se encuentra en todo momento en un canal comunicativo con el grupo completo. Esta poca frecuencia de instancias individuales limita enormemente la calidad de las retroalimentaciones que el docente puede realizar frente al proceso específico de determinado alumno. Cuartándose de este modo otro aspecto central del aprendizaje, el cual es una mediación basada en el constante andamiaje en función de las capacidades actualizadas y próximas del alumno. Quedando restringido los modos de interacción con los alumnos a lo puramente grupal, generalizado e inespecífico.

Por otra parte, capacitaciones institucionales descritas como insuficientes en cuando los

contenidos que impartía y herramientas que entregaba. Estas capacitaciones fueron caracterizadas por los docentes como meramente centradas en el manejo de las plataformas mínimas para trasladar las prácticas presenciales a un entorno virtual, a mencionarse; aplicaciones para pasar lista, rellenar la plantilla de notas, o registrar anotaciones en el libro de clases, entre otras similares.

De este modo, ante la falta de herramientas y estrategias efectivas para lograr interacciones de calidad con los alumnos, se comenzó a explorar nuevas prácticas en base al ensayo y error, o bien por medio de compartir experiencias exitosas entre los colegas. Fueron estas experiencias

Se observó que el grado de adaptabilidad de los docentes ante el cambio de formato no dependía de la edad de estas instancias experimentales las que finalmente funcionaron mejor entre los docentes para aplicar nuevos métodos o dinámicas en el aula virtual, además de contribuir en gran medida a la adquisición de herramientas tecnológicas, previamente probadas por otros colegas. Hecho el cual, curiosamente, no apareció en los antecedentes teóricos como una característica común ante la crisis. Resulta complejo atribuir alguna causalidad directa a este hecho en particular, pero no sería arriesgado afirmar que influyeron factores como la necesidad por no alienarse del sentido profundo de ser un educador y mantenerse orientado hacia el fin último que es resguardar, promover y guiar el desarrollo de las futuras generaciones.

Retomando el punto, las constantes dinámicas en torno compartir técnicas y conocimientos nuevos entre colegas, se describió como un hecho que impactó positivamente en las relaciones interpersonales del cuerpo docente. Llegando incluso a ser señaladas como un núcleo de cooperación en torno al cual se estaba generando un sentimiento de colectividad. Este sentimiento se veía impulsado mayormente por la necesidad de hacer frente a las adversidades de la transición y a la adaptación al formato virtual de clases. Esta consolidación de vínculos más sólidos, en palabras de uno de los entrevistados, se describió como "*despertó una calidez entre nosotros (...) nuestra consciencia cambió*" (E4, D65). Frases como la anterior permiten hacerse una idea en relación a lo significativo que fue este hecho. Se podría sugerir inclusive un proceso de resignificación del vínculo con la figura del colega, como alguien más empático, dispuesto a tender una mano, y compartir mutuamente aquellos hallazgos útiles ante los múltiples obstáculos e incertidumbres que planteó la labor docente en pandemia.

Como ya fue mencionado, este periodo posibilitó espacios emergentes para la aplicación de nuevas metodologías, además de la posibilidad de explorar cuáles herramientas pedagógicas daban mejores resultados en el aula virtual. Estos resultados, comúnmente, tomaban como indicador de éxito el grado en que se lograba establecer una mediación efectiva con el alumno,

siempre y cuando tal mediación lograra revertir, en mayor o menor medida, las desventajas comunicacionales del formato, tales como escaso feedback y poco o nulo involucramiento.

En tal sentido, estos espacios emergentes parecen surgir a raíz de la necesidad de suplir los nuevos requerimientos y obstáculos que la educación en pandemia estaba implicando. Este terreno inexplorado, en cuanto a qué prácticas serían eficientes y que otras quedaban obsoletas, llamó a los docentes a adaptarse desde la apertura a nuevas herramientas. En relación al origen de estas herramientas, se observó que emergían de tres competencias específicas en el docente. Siendo estas; la creatividad individual, cooperatividad entre colegas y las conductas de autocuidado.

Por un lado, la creatividad, en tanto herramienta generativa, fungió como una amplia fuente de ideas novedosas para implementar con el grupo. Este tipo de competencias fueron fundamentales para aprovechar positivamente el bajo nivel de control institucional ante las prácticas que se estaban empleando en el aula virtual. Siendo este un espacio que posibilitó fuertemente una exploración de herramientas pedagógicas en base al ensayo y error. Dicho de otro modo, como nunca antes, el aula se volvió espacio experimental donde poner a prueba metodologías alternativas o dinámicas novedosas que aprovecharan los elementos propios de la virtualidad. Siendo uno de los aspectos más notorios, el posterior traspaso de algunas de estas herramientas a entornos completamente presenciales. A mencionar algunos ejemplos: el utilizar música para amenizar tiempos de espera entre actividades, el ritual inicial de monitorear el estado anímico del grupo, y aprovechar elementos identitarios del docente, como opiniones o hobbies personales, para facilitar el involucramiento y motivación del alumno. Sumado a lo anterior, esta posibilidad de experimentar y guiar el propio autodescubrimiento de nuevas dinámicas en aula, es señalado por los docentes como un elemento que contribuyó fuertemente a generar un sentimiento de libertad y mayor autonomía respecto a sus labores.

Otra de estas competencias observadas, fue la cooperativa, en la cual los docentes se desplegaron como un foco de apoyo mutuamente, tanto en recursos pedagógicos como en contención emocional, aprovechando así la diversidad de fortalezas y debilidad del conjunto. Relacionar esto al proceso de exploración anteriormente descrito, todos los docentes exploraron de distintas formas y descubrieron distintos métodos para sortear las adversidades específicas de sus cursos, sin embargo, el hecho de generar espacios de compartir experiencias, tanto de éxito como fracaso, ayudó a los docentes como conjunto a vislumbrar que era aquello que nos parecía estar funcionando en el aula virtual.

Y en un tercer lugar, las conductas de autocuidado, las cuales permitieron al docente ir estableciendo nuevos límites y expectativas sanas a los alcances de su labor. Este cambio en

cuanto a las creencias, se hizo fundamental para evitar bajas sustanciales en la autoeficacia, así como evitar la generación de creencias nocivas respecto al desempeño profesional o al de los alumnos. Además del manejo del estrés laboral a raíz de las extenuantes jornadas.

Respecto a estas jornadas laborales, algo que llamó bastante la atención fue la casi unanimidad con que los docentes señalaron la pérdida total de límites entre sus momentos de trabajo y de ocio.

Contrario de lo que se podría pensar inicialmente, el hecho de trabajar desde el hogar, lejos de promover el descanso o la comodidad, atentaban contra la calidad misma del hogar en tanto un espacio delimitado para el descanso. En tal sentido, al trasladar el trabajo a este espacio físico, antes para descanso y ahora para trabajo-descanso, se generó un importante solapamiento de funciones. Dicho de otro modo, se produjo una suerte de solapamiento entre los lugares de descanso-trabajo. Así, lo laboral invade la esfera cotidiana, originando un estado mental en que al docente le resulta imposible la desconexión total de las obligaciones laborales.

Estas tres competencias expuestas resuenan fuertemente con los postulados de Marciniak (2017) respecto a las competencias clave que un docente debe desarrollar para funcionar adecuadamente en un formato completamente virtual. Sin embargo, a su vez, otras varias competencias de este autor no fueron identificadas en el análisis realizado. A mencionar algunas; en el ámbito tecnológico, no se observó la capacidad de coordinar foros para gestionar las dudas grupales; diseñar procesos de autoevaluación; proponer trabajos prácticos utilizando los recursos que ofrecen las plataformas. Y en cuanto al ámbito de competencias didácticas de Marcianak, es difícil ser tajante, pues varias de las competencias que la autora indica sí se presentaron en algún grado, o bien el docente concentró esfuerzo en implementar tales medidas, pero no se lograron plenamente debido a dificultades del medio. Algunas de estas competencias corresponden a la redacción de normas claras para evaluar la participación de los estudiantes; poner en práctica los métodos que ayudan a motivar a los estudiantes; y modificar el proceso de enseñanza dependiendo de las habilidades cognitivas individuales de los estudiantes. En este sentido, y entendiendo como el listado de la autora como uno ideal, asumiendo apoyo institucional, un diseño reflexivo y acorde, y una capacitación docente bien dirigida, es valorable que teniendo pocas o ninguna de las bases teóricas que Marcianak (2017) describe, los docentes estudiados pudieron hacer frente en cierta medida a un panorama completamente adverso. Más aún, supieron encontrar sus propios métodos para adaptarse y avanzar, incluso sin un apoyo institucional sólido.

Otro aspecto que permeó bastante la aproximación docente al inicio de la transición hacia

el aula virtual, fue la percepción docente de que desde los establecimientos solo se perseguía una continuidad de las mismas lógicas de la clase presencial. Esto fue interpretado por los docentes como una escasa capacidad de reflexión y previsión por parte del establecimiento. Además, esto a mediano plazo, devino en un sentimiento de bajo apoyo y acompañamiento institucional. Del mismo modo, respecto a las capacitaciones tecnológicas, estas habrían estado puramente centradas en el uso de plataformas y no en la adquisición de competencias directamente relacionadas a los cambios en las interacciones pedagógicas que suponía esta transición.

Respecto al formato híbrido, este fue duramente criticado por los docentes, uno de ellos incluso se refirió a este como “*una aberración*” (E3, D20), la cual segmentaba al grupo en dos categorías (presencial y virtual). Esta división complejizada aún más dar abasto a las demandas de dos grupos de alumnos que obedecían a necesidades totalmente distintas y basadas en otro tipo de interacción. Esto generaría en el docente un gasto mayor de sus recursos cognitivos, a la par que involuntariamente, debido a la inmediatez de las interacciones del grupo presencial, se tiende a priorizar la mediación con estos últimos.

Finalmente, en relación a los principales hallazgos en torno a los aspectos socioemocionales de la labor docente en teletrabajo, se destacan un intenso agotamiento emocional producto de las altas cargas laborales de este periodo, esto en cuanto horas invertidas como percepción de esfuerzo. A esto habría que agregar que este esfuerzo adicional no se condeciría ni con un mejor resultado por parte del desarrollo de los alumnos ni con reconocimientos por parte del establecimiento. Sino más bien todo lo contrario, la significatividad de los aprendizajes en los alumnos se vio profundamente impactado, hecho el cual igualmente afecta de manera negativa a los sentimientos de autoeficacia y motivación del docente ante su labor.

Sintetizando, existen limitantes y fortalezas que surgen a partir del formato online en educación. Y si bien, pareciera que las limitantes u obstáculos eclipsan a las virtudes, se vuelve necesario, para dar una lectura completa de la labor docente durante pandemia, la tarea de identificar los puntos fuertes y aportes de este turbulento periodo en la educación. En consecuencia, y a modo de cierre de este apartado, se expondrán aspectos que este estudio pudo rescatar como positivos de la labor docente: En primer lugar, se apreció un aumento a largo plazo en las competencias tecnológicas luego de haberse visto por aproximadamente dos años sumergidos en el formato online. En ese sentido los docentes ahora poseen herramientas tecnológicas que pueden llegar a ser un efectivo complemento para las dinámicas en aula presencial. Por otro lado, los docentes se describen a sí mismos como más empoderados y

menos propensos a soportar nuevamente cargas laborales como las vividas en pandemia, llegando a hablar de un empoderamiento frente a las demandas de sus instituciones. Por otro lado, el escenario atípico en cuanto a tiempos y ritmos de clase, permitió poner en tela de juicio ciertas prácticas escolares que estaban instaladas de base hace décadas, como lo fue la jornada completa o la duración de noventa minutos cronológicos de la clase. Respecto a esto último, algunos docentes incluso aseguran que concentrando esfuerzos en 45 minutos se logra una mayor especificidad, la cual lleva a aprendizajes más significativos. Otros aspectos que fue bastante señalado, fue el desarrollar un especial cuidado por respetar los tiempos y espacios para descansar de la labor docente. En cierto sentido, los grados elevados de estrés vividos durante la pandemia, posteriormente permitieron al docente dar cuenta de que el buen descanso también forma parte fundamental de sus quehaceres laborales, en tanto esto le permite desenvolverse desde una mejor salud mental. Lo cual, como detalla Bono (2010), repercute en el grado de motivación, ánimo e involucramiento que el docente es capaz de despertar en sus alumnos. Y para finalizar, uno de los aspectos descritos como clave para la superación de las adversidades, el aumento en el apoyo entre colegas, el cual fungió tanto como factor protector ante la ansiedad y estrés, así como un par guía entorno a idear, proponer y experimentar con nuevas dinámicas de aula ante la ineficiencia de las tradicionales.

7.2. COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS Y CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS

Habiendo ya expuesto los principales resultados, las interrogantes a resolver que este estudio se planteó inicialmente fueron; ¿Cómo se ha visto afectada la labor docente en la transición a una modalidad online de clases? y ¿De qué maneras la interacción entre docente y alumnos se ha visto afectada por los elementos virtuales? Al respecto, los hallazgos de esta investigación permitieron, primero, dar cuenta de la complejidad y amplitud que albergaban estas interrogantes, y, en segundo lugar, arrojar luces respecto al cómo darles respuesta de manera satisfactoria para el contexto chileno.

Inicialmente se postuló la hipótesis de que las interacciones pedagógicas docente-alumno se verían trastocadas por el impacto que tuvo la transición a un formato online de clases. Esto debido a que tal formato desarraiga en gran medida a la labor docentes de sus principales componentes para establecer una adecuada mediación del proceso de aprendizaje y vinculación con los alumnos.

Aquello no estaba demasiado alejado de los hallazgos presentados en los pocos estudios similares que se pudieron utilizar como antecedentes. Pues, si bien, varios aspectos de esta hipótesis se cumplieron del modo que se esperaba. Pero los resultados de esta investigación

dieron a relucir aspectos que no se habían considerado como centrales inicialmente. Concretamente, la preponderancia que tendría el rol de los colegas respecto a la generación de competencias docentes y el apoyo socioemocional prestado. Si bien, esto se podría señalar como anterior o impropio de las dinámicas de aula online, es innegable a la luz de los resultados, que se consolidaron sentimiento de camaradería, aumento de la resiliencia docente y una mejor comunicación entre los distintos colegas a raíz de haber atravesado la pandemia del Covid-19.

Derechamente en relación a los objetivos generales: 1) Identificar, describir y analizar los cambios vivenciados en la labor docente durante el periodo de pandemia; 2) Identificar, describir y analizar cómo esos cambios influyeron en la interacción pedagógica entre docentes y alumnos; y 3) Contrastar los principales cambios entre la interacción pedagógica previa a la pandemia y durante esta. Se puede afirmar que se cumplieron a satisfactoriamente, en tanto fueron precisos, pertinentes y relevantes para guiar la investigación hacia una respuesta esclarecedora.

7.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En primer lugar, las limitaciones del estudio deben ser comprendidas en el marco de la pandemia del Covid-19, en tanto el estudio coincidió con la cuarentena sanitaria. Esto, sumado al contexto de producción, el cual corresponde a un proceso de tesis para optar al grado de magister. Por lo que no se contó con un amplio equipo que pudiese dividirse las labores, aunar esfuerzo o generar triangulaciones respecto a los datos.

Respecto a limitaciones de muestra, si bien el tamaño de la muestra fue adecuado para alcanzar una densidad de datos satisfactoria, la cual logras encargar los significados entorno a la realidad docente del periodo, una muestra mayor podría haber intencionado una mayor diversidad de participantes, de modo de permitir generar mayores contrastes en torno a las labores específicas de estos, por nombrar algunos ejemplos; diferencias en las labores según asignatura impartida, según ciclo o nivel educativo de los alumnos, o si el docente presentaba jefatura de curso. Entre muchas otras posibilidades.

Respecto a limitantes teóricas, la falta de estudios previos, sobretodo enmarcado en Chile, fue un aspecto que habría resultado bastante fructífero para comparar y contrastar resultados. Sin embargo, sí se pudo contar con un mínimo considerable de estudios latinoamericanos de años recientes (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020; Escamilla et al, 2020; Faro, 2020; Ribeiro et al, 2020; Romero-Tena et al, 2021), los cuales proporcionaron la teoría suficiente para conformar un marco teórico que diera buen paso a la investigación.

Por último, con respecto a la recopilación de datos, esta se vio fuertemente afectada por las condiciones de pandemia. Pues de haberse concretado mayor variedad de instrumentos de recolección de datos, como grupos focales y observaciones de campo, se podría haber alcanzado una mayor profundidad de análisis. Además de integrar la perspectiva directa de los alumnos respecto al fenómeno estudiado.

7.4. PROYECCIONES A FUTURO E IMPLICANCIAS

Estudios con temáticas similares a las del presente, permiten sondear e identificar elementos de malestar para el docente que ejerció labores en modalidad online. Esto no sería menor pues facilita la generación de protocolos de acción mejor adaptados ante futuras crisis en educación.

En ese sentido, la posibilidad latente de seguir incorporando aquellas estrategias beneficiosas que emergieron a raíz del cambio educativo en pandemia es un foco de interés para ahondar más en estas temáticas educativas, sobre todo de cara al proceso de retorno presencial a las escuelas. Y, por consiguiente, el inicio de una labor docente enorme en cuanto nivelación y diagnóstico del real impacto educativo que tuvieron dos años de confinamiento para los alumnos.

Siguiendo con la misma idea, eventos históricos, como lo fue esta pandemia, posibilitan escenarios únicos para observación del entramado de la sociedad, así como las esferas de actividades humanas que reciben mayor o menor prioridad gubernamental ante una potencial crisis.

En tal sentido, la crisis en cualquier sistema permite apreciar los puntos más frágiles de este. De esta manera, la pandemia, en tanto fenómeno que pone en jaque al orden de los sistemas, es una instancia única de observación científica. La cual debería aprovecharse para indagar y comprender las profundas falencias que puede presentar el sistema educacional cuando se tensan sus condiciones de base.

Por otra parte, sería provechoso replicar estudios similares al presente, pero enfocando específicamente en el cambio en las interacciones entre colegas docentes. Si bien se abordó el tema, a su vez también se dejó entrever un campo de estudio con bastante por indagar. Pues, tales hallazgos podrían contribuir a la formación de mejores protocolos teniendo en cuenta tanto fortalezas como debilidades de la modalidad online. Esto, sobre todo de cara al resguardo de la salud mental docentes y de la entrega de estrategias virtuales efectivas para las clases.

Es así como, a raíz de todo lo descrito, analizado y presentado, que se logran vislumbran

nuevas posibles preguntas entorno a las implicancias del estudio y aspectos aún irresolutos:

1. ¿Qué herramientas pedagógicas, surgidas durante el periodo online, lograron incorporarse satisfactoriamente en el retorno a clases presenciales? y, por el contrario, ¿cuáles fueron desechados?
2. Sí bien se podría asumir un impacto negativo de cara al proceso de aprendizaje de los alumnos, ¿Estos, al igual que los docentes, pudieron generar elementos beneficiosos o herramientas útiles a raíz de las experiencias vividas en el formato online? En tal caso ¿Cuáles serían?
3. ¿De qué maneras los aportes de estudios similares podrían clase de estudios podrían seguir contribuyendo durante el periodo retorno progresivo al aula presencial?

Finalmente, y a modo de cierre, se invita a reflexionar en torno al rol de las escuelas, no únicamente como instrumento estatal de reproducción de hábitos y saberes, sino en tanto su rol como herramienta educativa misma, esto en relación a los procesos y personas que diariamente alberga.

Hoy, más que nunca, al haber estado desarraigados de tal espacio escolar, es que nos podríamos empezar a cuestionar el verdadero impacto que podría generarse en educación si se comenzara a percibir el aula, no como un mero contenedor, sino como otra herramienta más al servicio de una propuesta educativa.

Pues, al igual que un buen docente media y genera andamiajes en su pupilo, un aula bien diseñada puede ser también un sólido motor de desarrollo para quienes la habitan día a día. El desafío yace, entonces, en comenzar vislumbrar este espacio como una herramienta didáctica más, al servicio del modelo educativo. Un modelo que sabrá aprovechar e intuir la influencia de los espacios materiales y su conexión con los procesos intrapsíquicos del aprendizaje.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Parra, T., Riquelme Concha, C., & Carrasco Lupallante, S. (2016). ¿Cómo influyen las emociones y el lenguaje en las expectativas de los docentes frente a los y las estudiantes? (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Bahçivan, E., Güneş, E., & Üstündağ, M. T. (2018). A comprehensive model covering prospective teachers' technology use: the relationships among self, teaching and learning conceptions and attitudes. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(4), 399-416.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Baños, I. (2010). El efecto Pigmalión en el aula. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 28.
- Beltrán, J. *Procesos, estrategias y técnicas de Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje aprendizaje*. Síntesis, Madrid, 1993.
- Bolles, R. C. (1978). *Teoría de la motivación*. Teoría de la motivación Trillas, México,
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana De Educación*, 54(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie5421676>
- Burke, P. F., Schuck, S., Aubusson, P., Kearney, M., & Frischknecht, B. (2018). Exploring teacher pedagogy, stages of concern and accessibility as determinants of technology adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(2), 149-163.
- Cabero-Almenara, J.,y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/images/numeros/17.pdf>
- Capdet, D. (2011). *Conectivismo y Aprendizaje informal: Análisis desde el punto de vista de una sociedad en proceso de transformación*.

- Castellanos, A.; Sánchez, C.; y Calderero, J. 2017. Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1): 1-9. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1148>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Coll, C., & Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de pedagogía*, 168(4), 16-20.
- Costa, P. A., Zamora, H. A., & Gutiérrez, C. G. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, 5(1).
- Di Masso, A., Vidal, T. & Pol, E. (2008). La construcción desplazada de los vínculos persona-lugar: una revisión teórica. *Publicaciones Universidad de Barcelona*. Vol. 39, nº 3, 371-385. Barcelona.
- Escamilla, J., García, R., Moreno, C., Osoria, J., Peña, A., González, A., Rodríguez, J., Salazar, L., Saldivar, R., Luna, V., Briz, O., García, A., Galván, N., Garrido, M., Infanzón, H., Rivero, C., Yap, K. y Zavala, C. (2020). ¿Cómo abordar la dimensión socioafectiva en la enseñanza remota de emergencia? *Revista Digital Universitaria (rdu)*, 21(5). doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.10>
- Faro, A. (2020). COVID-19 y salud mental: el surgimiento del cuidado. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 37.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores M., John F. (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, (35), 174-186. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio (Vol. 5)*. Ediciones AKAL.
- Gaínza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, 219-263.
- García-Aretio, L. & Ruiz-Corbella, M. (2010). La eficacia en la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Teoría de la educación*, 22. 141-162. 10.14201/7135.
- García, B. (2009), Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, Vol.10 (11), pp.1-14

- Godoy, F.; Varas, L.; Martínez, N.; Treviño, E.; y Meyerde, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, 42 (2).
- González-Pianda, J. A., Núñez Pérez, J. C., Glez.-Pumariega, S., & García García, M. S. (1997). AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE ESCOLAR. *Psicothema*, 9(Número 2), 271-289. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7405>
- González, P. y Villarrubia, M. (2011). La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2. *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*, 48-54.
- Granja Palacios, Consuelo (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2),65-93.[fecha de Consulta 29 de Agosto de 2021]. ISSN: 0124-2059. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145229803005>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Howe, C., y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, (43)3, 325-356
- Marciniak, R., & Sallán, J. G. (2017). Un modelo para la autoevaluación de la calidad de programas de educación universitaria virtual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (54).
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana* (Vol. 52). Narcea Ediciones.
- Montico, Sergio (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV (29),105-112. [fecha de Consulta 10 de Agosto de 2021]. ISSN: 0327-5566. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14502904>
- Morán, J., (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*. 1. 10.36097/rsan.v1i35.957.
- Narvarte, M. (2008). *Soluciones Pedagógicas en el Aula*. Landeira Edicaciones S. A.
- Prestridge, S. (2017). Examining the shaping of teachers' pedagogical orientation for the use of technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(4), 367-381.

- Prieto, D. (2004) *La Comunicación es la Educación*, Buenos Aires, Ediciones La cruzía, 2ª edición.
- Quin, D. (2017) Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: a systematic review. *Review of educational Research*, 87(2), 345-387. doi: <https://doi-org.pbid.unam.mx:2443/10.3102/0034654316669434>
- Quiñonez Pech, S. H., Zapata González, A., Canto Herrera, P. J. (2018). Percepción de profesores sobre la afectividad en los entornos virtuales en una universidad pública del sureste de México. *ride Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 195-224. doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.378>
- Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, R. C. M. B. (2020). Being a professor in the context of the COVID-19 pandemic: reflections on mental health. *Index de Enfermería*, 137-141.
- Roca, J. S., Castillo, M. A., & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1.
- Rodríguez, A., Sánchez A., Mari S., & Rojas de Chirinos, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 349-381. Recuperado en 02 de agosto de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000200013&lng=es&tlng=es
- Romero-Tena, R., Llorente-Cejudo, C. y Palacios-Rodríguez, A. (2021). Competencias Digitales Docentes desarrolladas por el alumnado del Grado en Educación Infantil: presencialidad vs virtualidad. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (76), 109-125. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2071>
- Ruiz Cabezas, A., Medina Domínguez, M. D. C., Pérez Navío, E., & Medina Rivilla, A. (2020). University teachers' training: the Digital Competence. *Pixel-Bit*.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa. Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Colombia: Arfo.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Estado de México.

- Sorgo, A.;Bartol, TH.;Dolnicar, D.; y Boh, B. (2017). Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 48(3). <https://doi.org/10.1111/bjet.12451>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez Guerrero, C. (2010).Cooperación como condición social de aprendizaje(No. 371.06 371.1022). e-libro, Corp.
- Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *La orientación escolar en centros educativos*, 209-242.
- Tennuto, M., Klinoff, A. & Boan, S. (2003). *Escuela para Maestros*. Enciclopedia de Pedagogía Práctica. Círculo Latino Austral. Lexus .
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, AW (2001). Eficacia del maestro: capturar una construcción difícil de alcanzar. *Enseñanza y formación del profesorado* , 17 (7), 783-805.
- UNESCO (06 de agosto de 2020). El Secretario General de las Naciones Unidas advierte de que se avecina una catástrofe en la educación y cita la previsión de la UNESCO de que 24 millones de alumnos podrían abandonar los estudios. <https://es.unesco.org/news/secretario-general-naciones-unidas-advierte-que-seavecina-catastrofe-educacion-y-cita>
- VALENZUELA GONZÁLEZ, J. R. "Motivación en la educación a distancia". En: *Actas III Jornadas de Informática Educativa*. Buenos Aires, 1999:16.
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol. II. Gedisa.
- Vázquez-Cano, E.;Gómez-Galán, J.;Infante-Moro, A.;y López-Meneses, E. (2020). Incidence of a non-sustainability use of technology on students' reading performance in Pisa. *Sustainability*, 12(2), 749. <https://doi.org/10.3390/su12020749>
- Vigotsky, L. (1997). *El aprendizaje escolar*. Madrid, Aique
- Woods. D.R. (1994). *Problem-based Learning: How to Gain the Most from pbl*. Griffing Printing Limited

Wosnitza, M. y Volet, S. (2005). Origin, direction and impact of emotions in social online learning. *Learning and Instruction*, 15(5), 449-464. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.009>

Zambrano, G. L. Q., & Intriago, J. O. V. (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: Revista científico-profesional*, 5(12), 361-373.

9. ANEXOS

9.1.

PROTOCOLO APLICACIÓN CONSENTIMIENTO INFORMADO

El protocolo para garantizar que el entrevistado esté en total conocimiento de las implicancias y alcances de su participación, y en vista que la totalidad de entrevistas se realizaron vía video-conferencia debido a la situación de pandemia, se llevó a cabo de manera oral al inicio de la grabación de cada entrevista. Donde cada entrevistado se le leía el siguiente texto:

Estimado docente, se te invita a participar de esta entrevista que servirá como material de estudio para la tesis a cargo de quien te habla, Jorge Ramos Correa; Psicólogo de profesión. Dicha tesis, para optar al grado de Magister, tiene por objetivo comprender los cambios en la interacción pedagógica entre docentes y alumnos durante el periodo de Pandemia Covid-19, haciendo especial hincapié en tus experiencias personales y laborales, así como también en las percepciones que pudiste recopilar de tus alumnos respecto a cómo vivieron su proceso de aprendizaje durante la educación online, híbrida o/y el retorno presencial a clases.

Con respecto a sus datos personales, como tu nombre o institución, estos quedarán completamente resguardados y en confidencialidad, y de verse la necesidad de citar datos de contentan tu nombre o el de cualquier colega o familiar, se utilizará un pseudónimo de fantasía para el caso. Esto aplica del mismo modo para nombres de instituciones u otro dato personal.

Por lo demás, esta entrevista tendrá una duración aproximada de una hora y treinta minutos. Y qué en el caso de sentirse en la necesidad de detener la entrevista, por el motivo que fuera, es libre de ello en total plenitud y sin dar ningún tipo de explicación.

Si en cualquier momento posterior a la realización de la entrevista, por el motivo que sea, decide arrepentirse o no cesar su colaboración, tiene total derecho a que su aporte grabado y escrito sea borrado. Para ello se le facilitará el correo electrónico del entrevistador junto con una copia de este mismo documento, para el propósito de responder cualquier otra duda que pudiese presentar posterior a este encuentro.

Posterior a la lectura, se le pregunta al participante si necesita una segunda lectura del documento. Luego se le pide que confirme su deseo voluntario de formar parte del estudio, en el caso que estuviese dispuesto a continuar, se le solicita que deje de manifiesto lo siguiente en voz alta:

1. Su nombre completo.
2. Que está realizando la entrevista de forma libre y voluntaria.
3. Que está consciente de que el material generado a partir de su testimonio será usado con fines académicos, en específico, para la generación de una tesis para optar al grado de magister.
4. Que está en conocimiento, y de acuerdo, con que el audio de la presente videoconferencia sea grabado y posteriormente utilizado para análisis.
5. Que, de verse en la necesidad, por el motivo que fuera, tiene la total libertad de detener la entrevista en cualquier momento, aquello sin la necesidad de dar explicaciones o excusarse por su decisión.

9.2.

TABLA GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

<p>Foco:</p> <p>La interacción pedagógica entre docentes y sus estudiantes a raíz de los cambios en torno la presencialidad/distancia de las clases durante pandemia. Dicha interacción abordada desde tres perspectivas de análisis, las cuales se original a partir de las hipótesis previas. Estos niveles corresponden a: 1) Interacción a nivel pedagógico, 2) A nivel tecnológico y 3) A nivel emocional.</p>	
NIVELES DE INTERACCIÓN	PREGUNTAS
<p>Nivel Pedagógico:</p> <p>Referido a la transmisión de conocimientos, exposición de material, actividades, dinámicas educativas, herramientas pedagógicas, evaluación, feedback y todo aquello que rodea los procesos de aprendizaje por parte de los alumnos en general.</p>	¿Cómo es tu trabajo durante la pandemia?
	¿De qué maneras se ha visto afectado tu trabajo como docente a raíz de la pandemia en comparación a antes de esta?
	¿Has trabajado en modalidad semi-presencial, o únicamente online durante la pandemia?
	¿Cómo ha sido esa experiencia?
	¿Cómo ha cambiado el proceso de preparar y realizar actividades en comparación a antes de la pandemia?
	En términos de aprendizaje, ¿cómo crees que ha afectado la pandemia al proceso educativo de tus estudiantes?
¿Cuáles serían para ti las nuevas necesidades educativas y elementos novedosos que trajo consigo de la pandemia?	
<p>Nivel Tecnológico:</p> <p>Referido al uso de plataformas virtuales, interacciones por vías digitales, registro audiovisual de las clases, nuevas competencias</p>	¿Cómo ha sido la transición desde lo presencial a lo virtual (o a lo híbrido) para tus clases?
	¿Existieron instancias de capacitación y apoyo por parte del establecimiento respecto a las nuevas herramientas que exigía el nuevo formato online?

<p>tecnológicas requeridas, implicancias de conectividad en general.</p>	
<p>Nivel Emocional: Referido a los aspectos relacionales, afectivos o anímicos de la labor pedagógica con los alumnos, tales como vinculación con estos, emocionalidades emergentes, niveles de estrés percibidos, ánimo o motivación percibidas por los docentes.</p>	<p>¿De qué maneras estos cambios en la conectividad han afectado tu relación con los alumnos?</p> <hr/> <p>¿Cómo has percibido la relación entre los alumnos durante este periodo?</p> <hr/> <p>¿Has notado cambios en el vínculo que tenías con tus alumnos a raíz de la pandemia?</p> <hr/> <p>¿De qué maneras estos cambios en tu trabajo han afectado a tu cotidianidad laboral?</p> <hr/> <p>¿Dirías que a día de hoy ya te adaptaste a tales cambios, o, por el contrario, aún sigues en un proceso de adaptación?</p> <p>¿Podrías narrar ese proceso?</p> <p>Repaso de lo visto. ¿Te gustaría aclarar algo o agregar?</p>