

Investigaciones e intervenciones en psicología y educación

en
tiempos de
pandemia

en
América Latina

Editoras: Ana Borgobello,
Tatiana Platzer do Amaral
y Marilene Proença Rebello
de Souza



Grupo de Trabajo Psicología y Educación
Grupo de Trabalho Psicologia e Educação

ISBN 978-987-702-571-2



9 789877 025712



UNR
EDITORA

Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina / Ana Borgobello ; Tatiana Platzer de Amaral ; Marilene Proença Rebello de Souza ; Editado por Ana Borgobello ; Tatiana Platzer de Amaral ; Marilene Proença Rebello de Souza. - 1a ed - Rosario : UNR Editora, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-702-571-2

1. Psicología. 2. Educación. 3. Pandemias. I. Borgobello, Ana, ed. II. Platzer de Amaral, Tatiana, ed. III. Proença Rebello de Souza, Marilene, ed. IV. Título.

CDD 150

Libro organizado por el Grupo de Trabajo Psicología y Educación de la Sociedad Interamericana de Psicología

<https://sipsych.org/>



Universidad Nacional de Rosario

<https://unr.edu.ar/>

Maipú 1065, S2000CGK Rosario, Santa Fe, Argentina

UNR Editora

<https://doi.org/10.30849/SIP.GTEDinvedpand2022>



INVESTIGACIONES E INTERVENCIONES EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN AMÉRICA LATINA

ÍNDICE

Textos y contextos para una construcción colectiva y latinoamericana en Psicología y Educación.....	6
Textos e Contextos para uma construção coletiva e Latino-Americana em Psicologia e Educação	8
Ana Borgobello Tatiana Platzer do Amaral Marilene Proença Rebello de Souza	
SECCIÓN 1. INCLUSIÓN, PARTICIPACIÓN, TRANSICIONES Y DESIGUALDADES.....	10
Capítulo 1.1.....	11
Inclusión, participación y vivencias en procesos de formación de docentes y psicólogos en Educación. Comunidades de práctica y aprendizaje expansivo en Pandemia: Argentina y México. Cristina Erausquin Marisol de Diego Correa Livia García Labandal Natalia Gómez	
Capítulo 1.2.....	25
Propuesta didáctica para favorecer el desarrollo socioemocional y la transición a la educación superior de estudiantes de enseñanza secundaria. Sandra Paola González Toro Rodrigo Javier Guzmán Santos Pablo César Alzamora Valdés	
Capítulo 1.3.....	39
Relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de un grupo de adolescentes sin amparo familiar Sarahy Sánchez Elejalde Yissel Quintosa Puebla Lourdes Ibarra Mustelier	

Capítulo 1.4.....	52
Creciendo desde adentro”: experiencias y proyecciones en el acompañamiento psicoeducativo durante la pandemia.	
Yisel Vega Rodríguez	
Yamilka Rodríguez Ramírez	
Yanet Silva Albear	
Capítulo 1.5	66
Desigualdades educativas y brecha digital en Ecuador en tiempos de COVID-19	
Claudio López-Calle	
Cristina Cedillo-Quizhpe	
Ruth Clavijo-Castillo	
María Dolores Pesántez Palacios	
Jaime Ullauri-Ullauri	
Capítulo 1.6.....	75
La educación en Puerto Rico durante la pandemia del COVID 19: Intervenciones y recursos desde la psicología escolar	
Frances Boulon-Jiménez	
Nellie Zambrana-Ortiz	
Mayra R. Martínez Plana	
SECCIÓN 2. INVESTIGACIONES EN PROCESOS DE ENSEÑANZA Y ESCOLARIZACIÓN.....	89
Capítulo 2.1.....	90
Investigaciones vinculadas a las relaciones entre psicología y educación en Latinoamérica tiempos de la COVID-19	
Gonzalo Salas	
Yerco E. Uribe-Bahamonde	
Lilian Vergara	
Priscilla Santander	
Eddy Paz-Maldonado	
Capítulo 2.2	106
Docencia en pandemia: reflexiones y aportes desde el nivel primario	
Natalia Monjelat	
Virginia Adobato	

Capítulo 2.3	125
Subjetividade e ação docente na Educação Infantil: um sistema municipal brasileiro em tempos de pandemia	
Cristina Massot Madeira-Coelho	
Luciana da Silva Oliveira Lemes	
Carolina Helena Micheli Velho	
Rhaisa Naiade Pael Farias	
Moara Vilaça Albuquerque Marroquim	
Capítulo 2.4	138
Pandemia COVID-19 – Ano 2: desafios e perspectivas na Educação no Brasil e contribuições a partir da Psicologia Histórico-Cultural	
Márcia Regina Cordeiro Bavaresco	
Christiane Jacqueline Magaly Ramos	
Tatiana Platzer do Amaral	
Marilene Proença Rebello de Souza	
Capítulo 2.5.....	151
Relaciones familia y escuela en tiempos de Pandemia. Una perspectiva docente.	
Jackeline Cantor	
José Eduardo Sánchez	
Juan Carlos López-García	
Capítulo 2.6.....	167
2da ola del día después: impacto del COVID-19 en los docentes paraguayos y en su labor educativa	
Norma B. Coppari	
Maureen Montanía	
Lourdes González	
Claudia Marecos	
María Laura Romero Lévera	
SECCIÓN 3. EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	185
Capítulo 3.1.....	186
Incorporación de tecnologías digitales en educación superior en Argentina. Resignificando datos y pensando la post-pandemia	
Ana Borgobello	
Melisa Mandolesi	
Andrea Espinosa	
Juan Pablo Lovey	

Capítulo 3.2.....	205
O ensino na Educação Superior e na Extensão Universitária em tempos de pandemia da COVID-19: desafios e possibilidades	
Ana Karina Amorim Checchia	
Mônica Cintrão França Ribeiro	
Roseli Fernandes Lins Caldas	
Capítulo 3.3.....	213
Professores de pós-graduação e o enfrentamento do ensino remoto emergencial: a superação da insegurança e imperícia pela súbita imersão na docência mediatizada pelas TDICs	
Regina Célia Almeida Rego Prandini	
Rita de Cassia Reis Moura	
Capítulo 3.4.....	225
La emergencia de la intervención: Retratos del confinamiento en estudiantes de licenciatura y maestría en la Ciudad de México	
Juan Manuel Sánchez	
Marisol de Diego Correa	

Textos y contextos para una construcción colectiva y latinoamericana en Psicología y Educación

A pesar de los pesares de la pandemia, celebramos la diversidad de intervenciones e investigaciones en psicología y educación en forma de libro. En medio de esta crisis, nos propusimos aprender entre colegas con distintas historias académicas y de vida, conocernos y reconocernos, lo que dio lugar a sucesivos encuentros sincrónicos de trabajo y, luego, al libro que aquí presentamos.

A más de dos años del inicio de la histórica pandemia creemos que la educación ha sido uno de las tramas humanas más afectadas en sus bases, su organización y su continuidad, no solo en el momento en el que se virtualizó de manera forzosa el sistema educativo formal en casi todo el mundo, sino de cara al futuro. Por ello, desde nuestro grupo de trabajo nos enfocamos en articular y socializar experiencias de investigación y de intervención en las américas a modo de registro y a modo de reflexiones hacia el futuro.

Psicología y educación, nombre de nuestro GT (Grupo de Trabajo), representa a dos campos de saber que se encuentran, se solapan, se interfieren, generan conflictos y, a la vez, se perciben como mutuamente necesarios. En el encuentro entre estos saberes se incluyen intervenciones, investigaciones científicas, desarrollos filosóficos y abundante letra teórica y aplicaciones prácticas.

Podemos incluir en ese encuentro a la psicología educativa, la psicología escolar, la psicología de la educación, la psicología en educación, los enfoques socio-históricos, cognitivos, comportamentales, las neurociencias, entre otros. Desde nuestra perspectiva como editoras, si bien la autoría de cada uno de los capítulos corresponde a quienes los escribieron, nos centramos en aceptar la diversidad teórico metodológica de la psicología y de la educación desde perspectivas basadas en los derechos humanos, la perspectiva de género y decolonialista.

Tanto en este libro como en las otras acciones del GT, promovimos el trabajo colectivo, el integrar gente en equipos. Estas ideas se plasmaron en los escritos en los que predomina el tono crítico, el compromiso con las personas más vulneradas y la vocación solidaria que ha caracterizado a la psicología latinoamericana. Si bien la responsabilidad ética y profesional de cada capítulo recae en los autores, todos fueron revisados en diálogos sucesivos y aceptados para su publicación. Algunos capítulos historizan intervenciones, muestran datos de investigaciones dadas en el marco de la pandemia y resignifican trabajos anteriores o ilustran y analizan críticamente las publicaciones dadas en las áreas temáticas que motivaron el libro.

Suman 16 los capítulos. Participaron 55 autores y autoras de 10 países (Argentina, Brasil, Chile, Honduras, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Paraguay y Puerto Rico) en dos idiomas: español y portugués. Representa, en todos esos sentidos a la Sociedad Interamericana de Psicología en que convivimos, nos alojamos y nos permitimos crecer profesionalmente y, por qué no decirlo, cosechar amistades que celebran la diversidad y potencian la solidaridad como valores.

Hemos seguido las normas APA, aunque con algunas licencias que nos parecieron necesarias tales como algunas tablas, la construcción de algunas referencias históricas o documentales, el

uso de subrayados o negrita que propusieron los equipos que escribieron los capítulos y nos parecieron adecuados por lo que decidimos respetar la forma en que los textos habían sido elaborados.

Este libro es producto de una de las preocupaciones del GT: la continuidad. Uno de los grandes problemas que tuvo históricamente el GT fue su funcionamiento interrumpido. Por ello, hemos decidido colectivamente que la coordinación fuese entendida como transitoria y como trabajo compartido, iniciando a alguien en la co-coordinación y culminando luego en la coordinación dando lugar a la transición ordenada y a que la gestión del GT continúe.

La idea de construir un libro como colectivo surge en la Coordinación de Marilene Proença y Ana Borgobello (2017-2021) en la que nos propusimos sostener la convivencia de las dos lenguas más habladas en Latinoamérica gestionando que las próximas coordinaciones siguieran con la tradición de que, al menos, se integra la coordinación con personas de dos lenguas diferentes. Sin embargo, las ideas requieren tiempo de maduración y de construcción colectiva por lo que, la presentación del libro se produce en el tiempo de Coordinación de Ana Borgobello y Tatiana Platzer do Amaral (2021-2023). Por ese motivo, la edición del libro recayó en las tres coordinadoras que desde 2017 gestionan el GT.

Agregar las filiaciones institucionales.

Agradecemos a la UNR editora por el apoyo, el trabajo y la libertad con la que nos permitieron trabajar en este libro.

Las editoras

Textos e Contextos para uma construção colectiva e Latino-Americana em Psicologia e Educação

Apesar dos pesares da pandemia, celebramos a diversidade das intervenções e investigações em Psicologia e Educação sob a forma de livro. Em meio a esta crise, partimos para aprender entre colegas com diferentes histórias acadêmicas e de vida, para nos conhecermos e reconhecermos mutuamente, o que levou a sucessivas reuniões de trabalho síncronas e, mais tarde, ao livro que aqui apresentamos.

Mais de dois anos após o início da histórica pandemia, acreditamos que a educação tem sido uma das redes humanas mais afetadas nas suas estruturas, na sua organização e na sua continuidade, não só no momento em que o sistema de educação formal foi virtualizado à força em quase todo o mundo, mas também no futuro. Por este motivo, o nosso grupo de trabalho centra-se na articulação e socialização da investigação e experiências de intervenção nas Américas como forma de registrar e refletir sobre o futuro.

Psicologia e Educação, o nome do nosso GT (Grupo de Trabalho), representa dois campos de conhecimento que se encontram, se sobrepõem, interferem, geram conflitos e, ao mesmo tempo, são entendidos como mutuamente necessários. O encontro entre estes campos do conhecimento inclui intervenções, investigação científica, desenvolvimentos filosóficos e uma riqueza de literatura teórica e aplicações práticas.

Pudemos incluir nesse encontro a psicologia educacional, psicologia escolar, psicologia na educação, psicologia da educação, abordagens sócio-históricas, cognitivas, comportamentais e neurocientíficas, entre outras. Da nossa perspectiva como editores, embora a autoria de cada um dos capítulos corresponda àqueles que os escreveram, nos concentramos em aceitar a diversidade teórica e metodológica da psicologia e da educação, a partir de perspectivas baseadas nos direitos humanos, gênero e perspectivas descolonialistas.

Tanto neste livro como nas outras ações do GT, promovemos o trabalho coletivo, integrando as pessoas nas equipes. Estas ideias refletiram-se nos escritos em que predominam o tom crítico, o compromisso com as pessoas mais vulneráveis e a vocação de solidariedade que tem caracterizado a psicologia latino-americana. Embora a responsabilidade ética e profissional por cada capítulo recaia sobre os autores, todos foram revistos em sucessivos diálogos e aceites para publicação. Alguns capítulos historicizam intervenções, mostram dados da investigação realizada no âmbito da pandemia, e re-significam trabalhos anteriores ou ilustram e analisam criticamente publicações nas áreas temáticas que motivaram o livro.

São 16 capítulos. Cinquenta e cinco autores de 10 países (Argentina, Brasil, Chile, Honduras, Colômbia, Cuba, Equador, México, Paraguai e Porto Rico) que participaram em duas línguas: espanhol e português. Representa, em todos estes sentidos, a Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP) em que coexistimos, ficamos e nos permitimos crescer profissionalmente e, porque não dizê-lo, colher amizades que celebram a diversidade e fortalecem a solidariedade como valores.

Seguimos as normas da APA, embora com algumas licenças que nos pareciam necessárias, tais como algumas tabelas, a construção de algumas referências históricas ou documentais, a utilização de sublinhados ou destaques de intensidade de cor que as equipes autoras dos capítulos propuseram e que nos pareciam adequadas, pelo que decidimos respeitar a forma como os textos tinham sido elaborados.

Este livro é o produto de uma das preocupações do GT: a continuidade de sua existência. Um dos grandes problemas que o GT teve historicamente foi o seu funcionamento interrompido. Por esta razão, decidimos coletivamente que a coordenação deve ser entendida como um trabalho transitório e partilhado, dando lugar a uma transição consensuada para sua continuidade.

A ideia de construir um livro como coletivo surgiu na Coordenação de Marilene Proença e Ana Borgobello (2017-2021) em que nos propusemos manter a coexistência das duas línguas mais faladas na América Latina, assegurando, também, que as próximas coordenações continuem com a tradição de, pelo menos, integrar pessoas das duas línguas diferentes. No entanto, as ideias requerem tempo para a maturação e construção coletiva, pelo que a apresentação do livro tem lugar no tempo da Coordenação de Ana Borgobello e Tatiana Platzer do Amaral (2021-2023). Por esta razão, a edição do livro coube aos três coordenadores que têm vindo a gerir o GT desde 2017.

Agradecemos à editora da UNR pelo apoio, trabalho e liberdade com que nos permitiram trabalhar neste livro.

As editoras

SECCIÓN 1

INCLUSIÓN, PARTICIPACIÓN, TRANSICIONES Y DESIGUALDADES

1.1

Inclusión, participación y vivencias en procesos de formación de docentes y psicólogos en Educación. Comunidades de práctica y aprendizaje expansivo en Pandemia: Argentina y México.

Inclusão, participação e experiências em processos de formação de professores e psicólogos em educação. Comunidades de prática e aprendizagem expansiva na Pandemia: Argentina e México.

Cristina Erausquin

Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Argentina.
erausquinc@gmail.com

Marisol de Diego Correa

Universidad Pedagógica Nacional. México.

Livia García Labandal

Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.

Natalia Gómez

Universidad de Buenos Aires (UBA) e Instituto de Profesorado Río Negro. Argentina.

Resumen

El objetivo del presente capítulo es “pensar en conversación” interrogantes y reflexiones que surgen en investigación empírica en torno a vicisitudes y hallazgos relevados con metodologías cualitativas etnográficas y de investigación-acción-participativa en dos países latinoamericanos: Argentina y México. La indagación se despliega en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación en contextos sociales y educativos atravesados por la Pandemia y el Aislamiento Preventivo. Se articulan análisis de vivencias, reflexiones y aprendizaje expansivo en perspectiva dialógica desarrollados en comunidades de práctica de instituciones de nivel superior – universitario y no universitario– para la formación de psicólogos en educación y profesores de diversos niveles educativos. Participan, en México, un Proyecto de Investigación de Facultad de Psicología de UNAM y CINVESTAV y en Argentina, Proyectos de Facultad de Psicología de UBA y UNLP así como de un Instituto de Profesorado de Bariloche, Río Negro. El marco teórico se sustenta en enfoques socio-histórico-culturales contemporáneos de cuño vygotskiano, perspectiva de género y derechos y epistemologías críticas que nutren a la Psicología y la Pedagogía en torno a la inclusión y la exclusión educativas, la construcción de entramados de saberes y experiencias entre sujetos y sistemas de actividad y la reconceptualización de unidades de análisis para el abordaje de problemas situados.

Palabras clave: Vivencias, Aprendizaje Expansivo, Participación, Inclusión

Resumo

O objetivo deste capítulo é "pensar em conversa" sobre questões e reflexões que surgiram na investigação empírica sobre as vicissitudes e descobertas reveladas com metodologias etnográficas qualitativas e de pesquisa-ação participativa em dois países da América Latina: Argentina e México. A pergunta desenrola-se na passagem da fronteira entre Psicologia e

Educação em contextos sociais e educacionais atravessados pelo Isolamento Pandémico e Preventivo. Articula a análise de experiências, reflexões e aprendizagem expansiva numa perspectiva dialógica desenvolvida em comunidades de prática em instituições de ensino superior -universitárias e não universitárias- para a formação de psicólogos educacionais e professores em diferentes níveis de ensino. No México, um projecto de investigação da Facultad de Psicología de UNAM y CINVESTAV e na Argentina, projetos de Facultad de Psicología de UBA e UNLP, bem como um Instituto de Profesorado de Bariloche, Río Negro. O quadro teórico baseia-se em abordagens sócio-histórico-culturais contemporâneas de origem vygotskiana, perspectiva de género e direitos e epistemologias críticas que alimentam a Psicología e a Pedagogia em torno da inclusão e exclusão educacionais, a construção de conhecimentos e experiências entre sujeitos e sistemas de actividade e a reconceptualização de unidades de análise para abordar problemas situados.

Palavras-chave: Experiências, Aprendizagem Expansiva, Participação, Inclusão

Introducción

El *objetivo* es “pensar en conversación” (Segato, 2018) a partir de interrogantes que surgen en la investigación empírica, sobre hallazgos relevados con metodologías etnográficas, hermenéuticas y de investigación-acción-participativa en dos países latinoamericanos: Argentina y México. La indagación se despliega en el *cruce de fronteras* entre Psicología y Educación en contextos atravesados por Pandemia y Aislamiento Preventivo, durante 2020 y 2021. Se articulan análisis de *vivencias* (Vygotsky, 1934) y *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) en *comunidades de práctica* construidas en instituciones de nivel superior para la formación de psicólogos educacionales y profesoras.

¿Qué es *inclusión educativa*: un deseo, un principio, un mandato, una política pública o un slogan? Con la reflexión de *profesionales en formación*, atravesaremos diferentes dimensiones del concepto y problemas que involucra su tratamiento. Un primer eje de análisis: se requiere articular la *inclusión educativa* con la implicación de actores en prácticas capaces de generar, sostener y reclamar políticas en diferentes sistemas sociales de actividad— educación, salud, trabajo, desarrollo social, justicia – para defender y fortalecer el derecho a la educación de todos los niños, jóvenes y adultos, y su apropiación de la experiencia de ser parte y tomar su parte del patrimonio cultural. Esa transformación habilita a construir un *ambiente* en el que valga la pena educarnos. *Inclusión educativa* alude a un conjunto de problemas, como su relación con la calidad y la construcción de sentidos; la diversidad, que injustamente se trastoca en desigualdad, y otros desafíos y dilemas éticos, políticos y epistémicos en prácticas escolares y disciplinas académicas (Erausquin et al., 2018).

Formación de Profesores de Psicología en Pandemia construyendo comunidades de práctica “virtuales” en la universidad.

Autora: Livia García Labandal.

Los procesos de formación docente en el dispositivo pedagógico utilizado por la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza del Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, UBA, tuvieron que repensarse a raíz del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, Decreto 297/2020. Una de las primeras medidas que tomó el Gobierno Nacional fue el cierre provisorio de espacios que alojaban a instituciones educativas. En universidades se suspendieron clases presenciales, lo que obligó a implementar otros formatos de encuentros para sostener el derecho a enseñar y a aprender. Había que afrontar lo emergente. Algunos

interrogantes y desafíos que surgieron en ese contexto fueron: ¿Cómo enseñar y generar aprendizajes con herramientas y formatos digitales? ¿Con qué recursos tecnológicos y de conectividad cuentan lxs estudiantes para participar activamente en propuestas educativas digitales? ¿Podrían los encuentros virtuales nutrir los intercambios que se necesitan para enseñar y aprender? ¿Cómo se evaluarían los contenidos? ¿Cómo acreditarían saberes lxs estudiantes? Las clases presenciales tienen aspectos irremplazables, pero el nivel superior habilita para el trabajo no presencial, en tanto los sujetos tienen capacidades cognitivas y metacognitivas construidas que permiten negociaciones simbólicas sin necesidad de presencialidad física. El campo más complejo a resolver es la práctica misma, ya que en este espacio curricular deben realizar sus *prácticas de enseñanza*. Se implementaron espacios para trabajo asincrónico y sincrónico desde la virtualidad, en comisiones con número reducido de estudiantes, lo que resultó factible y posibilitó diseñar la planificación de prácticas con el mismo encuadre.

El pasaje de comunidades de aprendizaje a comunidades de aprendizaje virtuales. El dispositivo como fortaleza.

Larrosa (2018) utiliza el término *dispositivo* para señalar que la educación se produce al interior de determinadas formas materiales de disponer espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer, que tornen al mundo disponible para los sujetos y a los sujetos disponibles para el mundo. Enfatiza la disposición, el estar puesto o dispuesto. En la cátedra se trabaja con el dispositivo pedagógico de comunidad *de aprendizaje*, entendiendo por tal un auténtico proyecto de *aprendizaje colaborativo*, que debió ser reconvertido a comunidades “virtuales”.

Los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Favorecen el ejercicio de observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y la recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. Se incluyen talleres de integración, micro-clases, grupos de reflexión y tutorías individuales. Esta concepción, que incorpora el espacio intersubjetivo como lugar por excelencia donde transcurre el proceso de aprendizaje, plantea que la adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje no reside solamente en procesos cognitivos aislados, sino en *universos simbólicos compartidos*.

En la concepción de Wenger (1998) la *comunidad* es entendida como la configuración social en la que el quehacer es definido como uno que vale la pena realizar y la participación se reconoce como importante para su realización. Se construye una *identidad*, que se comunica en diversas formas discursivas y actuadas. El aprendizaje cambia a los sujetos y crea historias personales de cómo se llega a ser miembros de una determinada comunidad. En el entrecruzamiento de estas características, aprender es hacer y es experiencia cargada de significado (vivencia); aprender es pertenecer y es hacerse (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009). Esta forma de intervención enfatiza la importancia de desarrollar y construir “sentido” *entre* los actores, siendo la Universidad un espacio de aprendizaje y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Paradójicamente la pedagogía de la virtualización en contexto de emergencia revela la necesidad imperiosa de una Universidad con rostros, sea por medio de una pantalla, un audiovisual, un dispositivo; invita a apostar otra vez por esa relación única, personal y colectiva, que se construye en cada clase. La construcción y mantenimiento de una *comunidad de práctica* puede ser reforzada por la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El uso de estas tecnologías permitió tejer relaciones entre personas e instituciones.

Lesser y Stork (2001) señalan ventajas que las TIC aportan a la dinámica de las comunidades de práctica:

-Visibilidad del experto (tutor) para la comunidad de práctica: por la cantidad de veces que interviene o los comentarios de los miembros participantes.

-Mantener la memoria: El espacio de trabajo virtual permite almacenar, disponer y organizar la información e identificar quien es el autor de un determinado documento.

-Visibilidad de la comunidad de práctica: posibilita a los nuevos integrantes comprender el contexto de manera clara y ordenada.

-Relatos estructurados para preservar la memoria de la comunidad de práctica: relatos orales, con registros de conversaciones (palabras, conceptos, imágenes).

Si bien las TIC colaboran en el desarrollo de una comunidad de práctica, es indispensable contar con un tutor (moderador-animador) para dinamizar y motivar el intercambio de experiencias.

Recuperar narrativas para dar lugar a la reflexión.

Cuando *lxs profesores en formación* relatan y registran sus experiencias en portfolios y autobiografías, ahora digitales, desarrollan dimensiones relativas a sus actos y valoraciones, haciendo conscientes sus creencias en el intercambio intersubjetivo propiciado. La escritura y la interacción se presentan como procesos que, focalizados en problemas aparentemente externos a los docentes, posibilitan el pasaje de una mirada diagnóstica inicial a un discernimiento profesional. Para los futuros profesores, ser testigos de esta transformación de las miradas en profesores con años de ejercicio, puede ser ocasión de aprendizaje. La *reflexión sobre la práctica* y el lugar de privilegio que ocupa la *narrativa*, inauguran en tanto situados en la implicación subjetiva, la autorrevisión crítica del propio proceso de formación, comprometiendo el desarrollo de la dimensión ético social del docente en términos de agente socializador, de cambio y transformación social. Los relatos analizados promueven reposicionamiento en relación con la centralidad del “encuentro” con otros, recuperando múltiples “sentidos” y “valores” sociales nodales en el trayecto formativo de docentes noveles. La voz de una estudiante, en ese contexto:

Nos aventuramos a una aventura sin brújula, sin mapa. Sólo teníamos lo puesto y algunos artefactos tecnológicos. En el mejor de los casos, con versiones actualizadas. No vamos a decir que se generó algo distinto ni que este grupo tenía magia. No tenemos nada, pero a la vez lo tenemos todo. Es el dilema del psicólogo. Trabajar con lo que hay, como mago sin magia. Pero allí donde todo es aire y cables, surge una sinergia que no está ni en vos ni en mí, es efecto del grupo. Y por suerte, ninguna pantalla va a condicionar ese efecto. Existe en la existencia misma del ser humano. Y estamos más allá de la distancia de la fibra óptica.

Una invitación a seguir pensando las prácticas docentes de cara al futuro.

Es importante interrogarnos qué, cómo y para qué han aprendido *lxs* estudiantes en este tiempo de aislamiento obligatorio. No sólo en relación con aprendizajes académicos, sino considerando la experiencia en el ámbito relacional. Todas las experiencias necesitan ser capitalizadas, no se volverá después de este paréntesis hacia atrás como si nada hubiera pasado. Por ello, *lxs profesionales en formación* necesitan construir espacios para la reflexión, compartir con *otrxs* los aprendizajes que se están construyendo. Revisar la utilización de tecnologías considerando la dificultad inicial para su implementación y la posibilidad de su utilización creativa en momentos críticos. *Lxs* docentes se animaron a utilizar herramientas que desconocían o antes no se animaban a probar.

Es probable que algunas prácticas que se venían implementando demuestren su agotamiento y sea éste un tiempo de cambios de los paradigmas. Tal vez se trate de renunciar al método único de enseñanza, para propiciar multiplicidad de sentidos, desde múltiples dispositivos pedagógicos y

recursos para sostener la flexibilidad, la incertidumbre y abordar problemas complejos y reales, situados en contexto.

Desafíos para seguir pensando. El enclaustramiento global representó una oportunidad para quienes promovemos que lxs *docentes universitarios* dejen de ser meros divulgadores de contenidos y se transformen en diseñadores de experiencias de aprendizaje. Las crisis desafían a salir del lugar de conformidad. Los tiempos pandémicos generaron el desafío de pensar cómo mejorar prácticas de enseñanza, comprendidas como actividad ética que exige un proceso continuo de reflexión, en la acción y sobre la acción.

Los dispositivos colaborativos contextualizados auspician la redefinición del trabajo del profesor, la recreación del proceso de formación y la dinamización del desarrollo profesional. Dice Hoffer (1983) “En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras aquellos que creen saberlo todo, estarán bien equipados para un mundo que ya no existe”.

Formarse como psicólogxs en tiempos de pandemia. Vivencias desde la casa/escuela con compañerxs/familia participando en un curso sobre Teoría Sociocultural¹.

Autora: Marisol de Diego Correa.

En este texto se comparten experiencias desarrolladas en línea por la autora como docente e investigadora, con estudiantes de Facultad de Psicología de Universidad Nacional Autónoma de México que posibilitaron reflexionar sobre las vivencias de 11 *psicólogxs en formación* a partir de las medidas de confinamiento por la pandemia COVID-19. El concepto de *perezhivanie* (vivencia), desarrollado por L.S. Vygotsky, ayuda a comprender las experiencias como estudiantes, *psicólogxs en formación*, madres, hijxs y trabajadorxs al cursar materias desde casa. Desde marzo de 2020 se tomaron medidas para que estudiantes de todos los niveles educativos siguieran desde casa los programas escolares. En educación superior se utilizaron herramientas digitales para desarrollar clases en línea. En la Facultad de Psicología se usaron plataformas ya disponibles – Moodle – e introdujeron otras – Zoom-. Durante el primer semestre del 2020 impartí la materia “Teoría Sociocultural” – del cuarto semestre - por Zoom y 11 estudiantes (9 mujeres y 2 hombres), aceptaron participar en esta investigación. Además de reportes de lecturas, trabajamos el constructo de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* mediante la realización de videos en los que mostraban una *situación de micro-aprendizaje* que se analizaría en las sesiones. Finalmente, se les invitó a responder un cuestionario sobre vivencias en tiempos de pandemia.

El concepto de *vivencia*, de Vygotsky, invita a pensar procesos de desarrollo, aprendizaje y formación, relacionando nuestras biografías, formas de ser, comprender y afrontar la realidad, con lo que se nos presenta en nuestros contextos de participación y en ámbitos más amplios en los que estamos inmersos. La vivencia permite mirarnos como personas completas, no fragmentadas en procesos psicológicos aislados, que pensamos, sentimos, comprendemos, tomamos decisiones y actuamos a partir de nuestras vivencias. Vygotsky (2018) utiliza la metáfora del *prisma*, resaltando que el niño no es un reflejo de lo social, según la metáfora del espejo, sino que la *situación social* se refracta en la vivencia del niño, la luz atraviesa el prisma, y en ese sentido, el niño es parte misma de la situación social.

¹Este trabajo se integra dentro de una colaboración binacional Argentina-México coordinada por la Mtra. Cristina Erausquin y se presentó en el Congreso Virtual SIP (2021) en la mesa redonda “Inclusión–exclusión, perspectiva de género y vivencias en comunidades de práctica para la apropiación del rol de Psicólogxs en Educación, atravesando la Pandemia en Latinoamérica”.

Vivencia es una unidad en la cual se representa, de modo indivisible, por un lado, el medio, lo que se experimenta –la vivencia siempre está relacionada con algo que está fuera de la persona -, y, por otro lado, cómo yo vivo eso. Es decir, las especificidades de la personalidad y del medio están representadas en la vivencia. (...) nos enfrentamos siempre a una unidad indivisible entre particularidades de la personalidad y particularidades de la situación, todas representadas en la vivencia (Vygotsky, 2018, p.78).

El **objetivo** fue analizar *vivencias* de 11 *psicólogos en formación* al realizar sus actividades académicas, y en algunos casos laborales, desde casa.

Metodológicamente, el trabajo se orientó desde una perspectiva etnográfica y hermenéutica para la identificación, comprensión e interpretación de palabras, expresiones y experiencias presentadas por lxs participantes. Con la *hermenéutica* se busca comprender e interpretar desde el contexto. De acuerdo con Weiss (2017) el círculo hermenéutico surge de la posición que defiende que el texto sólo es comprensible a partir del contexto, y el contexto a partir de los textos, proponiéndose una relación dialéctica entre las partes y el todo. La comprensión (*verstehen*), se relaciona con la búsqueda de los significados en los hechos que se investigan y la preocupación por resolver la disyuntiva entre la objetividad y la subjetividad. La aproximación *etnográfica* (Rockwell, 2009) articula aproximaciones dialógicas con los participantes con observación de prácticas cotidianas o extraordinarias. No sólo pretende mostrar interpretaciones de los participantes, sino realizar una “transformación conceptual” (Rockwell, 2009, p. 66) de lo observado y dialogado; es el investigador quien *construye* los datos al analizar situaciones empíricas.

Los **instrumentos** utilizados para recopilar información fueron:

1. Una actividad del curso: video de una situación de micro-aprendizaje. Reflexión sobre la ZDP.
2. Notas de sesiones de clase en Zoom.
3. Un cuestionario de preguntas abiertas sobre: a) formas de comprender y vivir la pandemia de COVID-19; b) cambios que trajo en la vida familiar, escolar, laboral y personal; c) reflexiones, pensamientos, sentimientos que les acompañaron en estos meses de confinamiento y d) papel que la psicología debería estar tomando en la actualidad y retos que se le presentarán como disciplina.

El análisis de las respuestas se realizó en el marco de la comprensión del concepto de *perezhivanie*, al relacionar características personales de cada estudiante con condiciones de vida en pandemia y dinámicas familiares en las que conviven.

Vivencias en la pandemia: *domiciliación de la escuela*

Dussel (2020) invita a profundizar la “mudanza” de la escuela a la casa, a partir del constructo de Derrida de “domiciliación” de la escuela.

La escuela en casa ha permitido visibilizar a lxs *profesionales en formación* también como hijas e hijos, parejas, padres o madres, personas con diferentes gustos, intereses y pasiones, en actividades que generalmente no se contemplan o valoran en el mundo académico (p.3).

En clase de Teoría Sociocultural, esto se visibilizó al realizar *el video sobre una situación de micro-aprendizaje*. Lxs estudiantes debían generar una *situación de enseñanza-aprendizaje (E-A)*, filmarla y compartirla con compañerxs y realizar un texto con reflexiones sobre lo que observaron en el video. Las situaciones de E-A se realizaron en casa, con participación de familiares que fueron aprendices y expertxs. Por ejemplo, Carolina filmó a su mamá, quien hace y vende adornos para el baño, al enseñar a su papá a cortar y coser flores con tela, actividad que además de ser de utilidad para la materia, “tuvo un plus, pues mi papá pudo experimentar por su

propia mano lo laborioso que puede llegar a ser este tipo de trabajos manuales. La experiencia le ayudó a mi papá a comprender el esfuerzo que pone mi mamá en la realización de sus manualidades y porqué le demoraba un rato hacerlas, lo que favoreció mucho ese aspecto en la relación de mis padres” (Carolina, Tarea ZDP, 2020).

La convivencia permanente abre la posibilidad de encuentro entre familias, visibilizando el quehacer profesional y doméstico de padres y madres y actividades escolares de hijas e hijos. Pero hace visible también la necesidad de *espacios personales* para el desarrollo, en lugares fuera de la familia que posibiliten socialización con otrxs.

Por otra parte, lxs estudiantes señalan haber experimentado situaciones emocionales y mentales difíciles, haber tenido ataques de pánico, ansiedad, impotencia, miedo a perder a seres queridxs, y a la par, que las experiencias vividas aportaron grandes aprendizajes, o evidenciaron que eran capaces de hacer y pensar cosas que antes no imaginaban.

Como resalta Veresov (2017), la vivencia necesariamente conlleva un *drama*, en el sentido que le otorga Vygotsky, al hablar de la relación social que establecen las personas con otrxs: “La relación social no es una relación social cualquiera entre dos personas...es vivida como una colisión, teñida de emociones, una contradicción entre dos personas, un acontecimiento dramático, un drama acontecido entre dos individuos” (Veresov, 2017, p.241). El confinamiento en casa y lo que conlleva en relaciones familiares y cambios personales, implica una colisión entre la persona, lxs otrxs y la situación social. El concepto de *vivencia* remarca que este drama o colisión en la relación social es vivido de manera particular por cada persona y así será el sentido y la forma con que se signifique e incorpore.

Conclusiones

Entrar a las casas de nuestrxs estudiantes permitió conocer otros ámbitos de participación que generalmente pasan desapercibidos en el aula. Pudimos vivir con ellxs las dificultades de la señal de internet, que se tome la clase por medio del celular por faltar dispositivos en el hogar, o el reto que significa tener un espacio silencioso para trabajar al compartir habitaciones con su familia. Esta pausa-crisis del trabajo desde casa invita a comprender, reconocer e incorporar en nuestro quehacer educativo en universidades, múltiples prácticas sociales y culturales en las que lxs estudiantes participan y que lxs conforman. Visibilizar la diversidad en las aulas a partir de lo que esta situación implica convoca, como compromiso, a transformaciones necesarias en nuestras prácticas formativas. El “regreso” a las actividades o “nueva normalidad” no son suficientes para repensarnos como docentes y estudiantes, se requiere considerarnos *colegas en formación*, capaces de establecer diálogos de creatividad, nuevas propuestas, y mirarnos más allá de nuestros roles como profesionistas, académicos y estudiantes.

Atravesamientos en un sistema de actividad: contradicciones en crisis sociales y prácticas formativas situadas en pandemia.

Autora: Natalia Gómez

El trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT, Grupos Consolidados, 2020-2021, “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades” dirigido por Mag. Cristina Erausquin. El principal **objetivo** del proyecto es indagar las contradicciones históricamente formadas en la actividad de trabajo en un *sistema social de actividad de formación de formadores* a partir de algunos elementos clave de historia del sistema en relación con otras tramas sociales del territorio, y problematizar la construcción de sentidos que realizan lxs profesores en

formación, en la comunidad de práctica de un espacio curricular, insertxs en la tensión exclusión-inclusión.

La **situación problema** es la de complejas tensiones en la inclusión-exclusión educativa y social, que se profundizan en contextos de crisis y emergencia, como el año 2001 en Argentina y en la Pandemia de Covid 19 en 2020 y 2021. Se analizan relaciones entre componentes de un sistema de actividad, desde la Segunda Generación de Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström y Sannino, 2020). Se indagan, en el marco social de la pandemia, algunas estructuras de inter-agencialidad construidas (Erausquin, 2014) y sentidos creados en la actividad socio-cultural de un espacio curricular. Para conceptualizar la *inclusión educativa* se retoman posicionamientos de Erausquin et al., (2018):

La inclusión será a la vez *educativa*, si se posibilita *emancipadora*, en una apertura de experiencias, voces, construcciones, que generen desarrollo y novedad y emerjan de ellos a su vez. La inclusión es *participación*, también *reconocimiento* – de uno y del otro, de mí y del mundo –; es *confianza instituyente*, es *apropiación de una polifonía de sentidos*, es *reciprocidad*, *conciencia* de uno mismo y del mundo que habito, es *implicación*, *habilitación*, *empoderamiento*, *decisión*, *gestión de acciones* y *corresponsabilidad* por lo propio y lo común. (p.2)

La **metodología de indagación** es de estudio de caso de tipo cualitativo, con datos cuantitativos en relación a componentes históricos, territoriales, socioeconómicos de la región y triangulación de marcos teóricos y metodológicos. Se recuperan publicaciones de indagaciones previas sobre momentos históricos críticos del sistema de actividad y documentación normativa provincial e institucional.

Tramas histórico-sociales. El Instituto de Formación Docente está ubicado en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro, Argentina. Es un sistema de actividad (Engeström y Sannino, 2020) atravesado por complejos procesos que tensionan la exclusión-inclusión educativa y social. Algunas dimensiones y factores para pensar la *heterogeneidad de estudiantes* son: su procedencia de zonas urbanas y rurales; la diversidad de identidades culturales, entre ellas la mapuche, negada sistemáticamente por procesos históricos; las situaciones de discapacidad y sus contradicciones en la educación del nivel superior; las historias de vida atravesadas por vulneración de derechos en intersección al género y clases sociales.

El “adentro” del Instituto es permeado por un “afuera” social, ya que en ciudad de Bariloche la mitad de la población vive en condiciones socio-económicas baja y media baja según censo 2010, con migraciones internas y de países limítrofes, inserción laboral precarizada, viviendas en barrios sin necesidades básicas cubiertas – algunos ni figuran en registros censales – y con un afluente turístico nacional e internacional que representa la mayor actividad económica de la ciudad. Consta similar complejidad en otras zonas de la provincia, con características heterogéneas y desiguales en términos laborales, económicos, sociales y culturales (Barelli y Dreidemie, 2015). Algunas de estas desigualdades se profundizaron en pandemia.

En 2020 se produjo una baja en la cantidad de estudiantes, más de la mitad de lo habitual, que se entrecruzó con pertenencia territorial, clase social y acceso a tecnologías. En 2021, se produjo una situación similar. Esta población estudiantil se distribuye en tres profesorado y una especialización técnico profesional.

Asimismo, se conoce que en otra situación de crisis social del país, en años 2001 – 2002, las desigualdades impactaron en aumento de “deserción” de estudiantes. La *memoria organizacional* atraviesa al sistema de actividad desde su historia, visibilizando la contradicción entre crisis social e inclusión educativa.

Hallazgos

Ante esta complejidad en el territorio y en situaciones de crisis social, en el Instituto se identifica como *fortaleza* la construcción de tramas inter-agenciales con un potencial cooperativo, para problematizar y desnaturalizar la desigualdad e intentar a través de diversas prácticas la inclusión educativa. En el estudio longitudinal 2000-2005, se especificaban acciones de intervención, en niveles personales, interpersonales e institucionales. A su vez, se proponían cambios en proyectos institucionales y revisión de diseños curriculares.

En 2020 – 2021, se realizaron intervenciones y acuerdos en diversos niveles: institucionales, claustro docente, por carrera, por área de trabajo de espacios curriculares y un espacio curricular analizado; a nivel provincial, uso libre de datos móviles para el acceso a plataforma virtual.

La **distribución de tareas** – componente del sistema de actividad en la Teoría Histórico-Cultural - intenta problematizarse desde las dimensiones vertical y horizontal con pequeños actos e intervenciones específicas. En términos horizontales, desde el espacio curricular, se abrió la posibilidad de propiciar narrativas personales o elecciones en base a intereses, en la compleja construcción de la “heterogeneidad” de las aulas. También la posibilidad de preguntarnos por el contexto actual, qué les sucede a otrxs docentes en escuelas y reflexionar colectivamente sobre situaciones problema que atraviesan lxs estudiantes. Administrar *Cuestionarios de Situación-Problema de Intervención e Instrumentos de Reflexión sobre Aprendizaje Expansivo* (Erausquin, 2019a) a estudiantes del espacio curricular Psicología Educativa y a docentes de otros niveles educativos, en 2021, configuró un desafío singular y a la vez empoderante para repensar la categoría de *vivencias y aprendizaje expansivo* en este contexto.

Resultados

En un territorio desigual y diverso, los primeros hallazgos apuntan a identificar como *fortalezas* del sistema de actividad los marcos normativos acerca de Educación Inclusiva producidos y los procesos institucionales que posibilitan el trabajo conjunto colaborativo, considerando aspectos pedagógicos, sociales y comunitarios simultáneamente. Se identificaron *estructuras de inter-agencialidad de cooperación* (Erausquin, 2014), que se movilizaron en prácticas específicas que promueven encuentros de diversos agentes educativos. El desarrollo de experiencias de construcción de *comunidades de práctica para el aprendizaje* desde un espacio curricular, podría contribuir a generar procesos de *formación de formadores expansivos* a través de participaciones grupales, colaborativas, creando novedad.

Como *obstáculos*, se identifica la profundización de la tensión inclusión-exclusión en situaciones globales de crisis sociales, con sentidos específicos del contexto. La precariedad e insuficiencia de recursos materiales, edilicios, tecnológicos, y las desigualdades en intersección entre clase social, género y territorio, son profundizadas en pandemia y en toda emergencia global con características similares.

Un nuevo interrogante emerge para el análisis situacional de la *formación de formadores*: si se producen *giros contextualistas* en el atravesamiento de prácticas de indagación-intervención co-construidas desde un espacio curricular, y cómo se articulan con el desarrollo de otros sistemas de actividad educativos. El análisis posibilitará identificar similitudes y diferencias del *aprendizaje expansivo* en el “cruce de fronteras” entre diferentes sistemas – a nivel local, regional, nacional o global -, como proponen Engeström y Sannino (2020) y orientar la construcción hacia la *doble apuesta a la educación inclusiva* en contextos desiguales y diversos, como apunta Erausquin (2019b).

¿Aprendemos sólo lo que nos transmiten o lo que podemos experimentar? ¿El proceso educativo conforma experiencias – algunas dejan huella y otras resbalan -, o es un

experimento? Si la experiencia es situacional, requiere participación, acción, pero también pasión, transforma y se transforma, no es mía ni de aquél, está entre ambos y con el mundo. Requiere hacerse responsable. Si lxs *profesores en formación* son alojadx en instituciones que articulen calidad e inclusión, es probable que esta experiencia les deje huella en emociones y saberes que puedan convertirse en aprendizajes, que a su vez puedan ofrecer a sus alumnxs futurxs, como condiciones y perspectivas de inclusión y calidad que apunten al derecho de todxs a la educación. (p.806)

Psicólogxs en formación y formadorxs resignificando experiencias atravesadas por Pandemia en Región Metropolitana de Argentina.

Autora: Cristina Erausquin

El **objeto** de dos Proyectos de Investigación en Psicología Educacional, desarrollados en Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata, durante 2020-2021, fue reelaborar *trayectorias formativas de psicólogxs educacionales entre espacios académicos y práctica profesional*. Con la formación del nivel superior intervenida por Pandemia de COVID 19 y Aislamiento Social Preventivo, de modo imprevisible, se reestructuraron *dominio y apropiación* de instrumentos de mediación materiales y semióticos y re-diseñaron procesos de *aprendizaje colaborativo*, en la asignatura que entrelaza saberes de Psicología y Educación. Los equipos construidos entre esas universidades públicas y escuelas, sostuvieron *prácticas formativas*, con inscripción masiva, mediante Trabajos de Campo, Prácticas de Investigación, Prácticas Profesionales Supervisadas y Extensión. Participaron *psicólogxs en formación*, con trabajo personal-grupal e inter-sistémico, guiados por *tutores*, en instituciones educativas de nivel inicial, primario, secundario, terciario y educación no formal. Las *prácticas* fueron debatidas y re-significadas desde marcos epistémicos constructivistas y socio-histórico-culturales, pensamiento complejo, perspectiva de género y de derechos y filosofía política.

El **objetivo** general radicó en indagar si las actividades desarrolladas conformaban experiencias en *comunidades de práctica y aprendizaje de profesión psico-educativa*. Si se hallaban en estudiantes procesos de *apropiación participativa* de nuevas formas de construir el *hecho educativo*, y qué condiciones los favorecían o dificultaban en Pandemia y ASPO, y en el regreso – condicionado - a la presencialidad. Explorar cómo se construían competencias relacionales, cognoscitivas, operacionales, emocionales y si se lograban *intervenciones formativas y aprendizaje expansivo* en el *cruce de fronteras* entre universidad y otras instituciones educativas (Engeström, 2001).

La indagación se situó en escenarios atravesados históricamente por exclusión y vulnerabilización social, más acentuadas con Pandemia. Con las prácticas, se procuraba recuperar el valor de gestos, intenciones y hechos para desnaturalizar e interrumpir esa exclusión. ¿Cómo, en el contexto que atravesábamos, crear acciones – aunque fueran pequeñas - que señalen el derecho a obtener *disponibilidad y acceso* a recursos materiales-simbólicos para el desarrollo cognoscitivo y vital? Si un tema clave de Psicología Educacional es *inclusión educativa*, articulada con *justicia territorial*, ¿podía lograrse, mediante intercambios virtuales, potencia comunicativa para establecer esos objetivos, entre tanta incertidumbre, pobreza, agobio?

Marco epistémico

En la indagación, se resignificaron conceptualizaciones de *experticia y competencia relacionales* (Edwards, 2010) del enfoque socio-histórico-cultural y *giro contextualista* (Baquero, 2002) en Psicología Educacional. Ello implica, desde Vygotsky (1934), la elección de *unidades de análisis* complejas, sistémicas, dialécticas e interactivas para comprender y abordar problemas.

Así se identificará la complejidad de las situaciones, sin escindir las en partes ni reducirlas una a la otra y se advertirán contradicciones y tensiones entre sus componentes. Ese tipo de unidades es construido también para analizar intervenciones, herramientas y resultados. “*Aprendizaje expansivo*” es “aprender lo que aún no está, lo que se aprende mientras se lo construye y por eso aporta novedad” (Engeström, 2001). Y es estratégico, apunta al largo plazo con retroalimentación recursiva, al producir impacto sobre causas y no sólo sobre efectos.

La indagación requería también que, desde la perspectiva de género, decolonial, intercultural y de derechos, se profundizara la *problematización y toma de conciencia* (Freire, 1985) de asimetrías de poder entre enseñante y enseñado, columna vertebral de las escuelas como instituciones modernas de moldeamiento de “infancias”. Esta interpelación abarcaba diversidades convertidas en desigualdades: de clases, géneros, etnias, territorios, culturas. Categorías y discursos escolares cargados de estereotipos y puntos ciegos que dividieron históricamente el aprendizaje de la enseñanza, convirtieron a los individuos y sus supuestos déficits para aprender en objeto de intervención y puerta de entrada de la psicología en el campo educativo.

Metodología

Se analizaron con metodologías cualitativas de corte etnográfico – e indicadores de “giro contextualista” - *vivencias* – “experiencias atribuidas de sentido por sujetos en situación social de desarrollo” (Rodríguez Arocho, 2009) – de *profesionales en formación*, antes y después de su práctica. Narraciones escritas y compartidas fueron “*segundo estímulo*” (Engeström y Sannino, 2020) para sostener y desarrollar atención, memoria y voluntad en una *agencia expansiva* frente a *conflictos de motivos*, que reflejan contradicciones sociales, afectando dimensiones personales e interpersonales, en la creación intencional compartida de *aprendizaje estratégico*. Un aprendizaje entre intervención e indagación, capaz de construir lo nuevo, que descubra en su camino cada *profesional en formación*, guiado por tutores, con *herramientas y estrategias* a prueba. Para que actúe, no sin resistencias sino utilizándolas, transformadas, en perspectivas para actuar y descubrirá potencias, les dará sentido y las compartirá, vinculándolas con lo que se hizo y se sabe desde hace mucho, lo que se construyó para resolver problemas en una sociedad diferente de la nuestra, que también puede ser diferente de la del futuro. El saber científico reelabora *conceptualizaciones-puente* como “apropiación participativa”, “resistencia”, “cruce de fronteras”, “inter-agencia”, abordando tensiones y contradicciones de la *práctica en territorio*. El “*ascenso de lo abstracto a lo concreto*” (Engeström y Sannino, 2020) provee abstracción y generalización, más allá del fragmento presente, vinculándolo con otras situaciones, abriendo foco, evitando ahogo. Posibilita distanciamiento de la escena, porque la realidad afecta y absorbe desde lo particular, pero nutre con lo situacional al incluirnos con otros.

Trabajo

La indagación exploró si el *hecho educativo* generaba potencia para transformar “lo dado” en movimiento emancipatorio, reelaborando “vivencias” como unidades de análisis de la conciencia (Vygotsky, 1934). *Vivencias* expresadas en espacios virtuales *con presencia*, mediante canciones, memes, poesías, cuentos, dibujos, tanto como saberes disciplinares situados en textos o intercambios de pensamientos y experiencias. En la “vivencia” confluyen emoción y cognición, significado y sentido, lo pasivo y lo activo, el pasado, el presente y el futuro, cuerpo y mente, lo de uno y lo del otro, al cruzar *fronteras* entre universidad y escuelas.

Se analizaron respuestas a *Cuestionarios de Situaciones Problema de Intervención* en Psicología Educativa y Práctica de Investigación, en Grado y Seminarios de Maestría, UBA, y a *Instrumentos de Reflexión sobre Práctica Extensionista*, en Grado y Cursos del Doctorado, en

UNLP. Las vivencias y reflexiones fueron analizadas con *Matriz Multidimensional para Situaciones-Problema de la Práctica Profesional* y *Matriz de Análisis del Aprendizaje Expansivo* (Erausquin, 2019a), articulándolas con “Presentes Participativos” a Clases Teóricas y narrativas con audios, videos, registros de salidas extra-muros en entornos virtuales.

Hallazgos

Se identificaron, en 2020-2021, procesos *de reflexión desde, en y sobre* (Schon, 1998) la práctica profesional, en formación de grado y posgrado de dos Facultades de Psicología de Universidades de UBA y UNLP. Creando recursos que podrán usarse en un futuro impredecible, sin recetas de la psicología científica, con entramado transdisciplinar y ética *dialógica de encuentro*.

Resiliencia en apropiación recíproca

Las poblaciones estudiantiles universitarias en la región metropolitana son generalmente privilegiadas en su acceso a Internet, PC y redes sociales. Revalorizaron esos recursos, construyendo puentes con comunidades escolares empobrecidas en quienes descubrieron *resiliencia*, a la vez que sufrimiento, como voluntad de vivir frente a la adversidad. Contribuyeron a esa resiliencia con su presencia y reconocimiento como pares de lxs escolares, con “confianza instituyente”, reencontrándose también con la propia resiliencia. Articularon significados y sentidos con actores sociales con condiciones de *disponibilidad* y *acceso* a recursos más restringidas. Y **con ellxs** armaron *intercambio dialógico* desde la solidaridad e intereses juveniles comunes, con espontaneidad y creatividad en el *empoderamiento recíproco*.

Se constituyó una trama de logros en articulación teórico práctica, que impidió *la pérdida de sentido de lo aprendido* en universitarixs y aportó un conjunto de “herramientas de empatía”, “generando esperanza desde la confianza” – según docentes y alumnxs escolares -. Pero se hallaron dificultades en la recontextualización de los conceptos, ya que en Pandemia los *textos académicos* tendían a divorciarse - más que en anteriores escenarios presenciales - de los contextos vitales.

Reflexiones

Las respuestas de *psicólogxs en formación* resaltan la importancia de la *retroalimentación*, con intercambios fluidos de trabajo colaborativo, re-contextualización y re-conceptualización. Con más exigencia, pero más reconocimiento que en entornos presenciales. La *autonomía del aprendizaje* es jaqueada por la Pandemia y se requiere reorganizar su lugar en las vidas, para desarrollar auto-organización, responsabilidad, compromiso. Eso puede implicar sobrecarga de trabajo docente, revisando participaciones de alumnxs frecuentemente, pero aporta *sostén* de apropiación recíproca de saber y experiencia, frente a crisis personales frecuentes. Es crucial para ese sostén – emocional, cognitivo, de trabajo - guiar la construcción de *equipos entre* estudiantes, con empatía y respeto recíprocos. *Trayectos formativos* con re-conceptualización y *escucha activa* emergen como *agencias transformativas* potenciales para armar *redes* entre *unidades académicas, escuelas, familias y organizaciones sociales*, comprometidas con construir saber para impulsar el deseo – ¿utópico? - de vivir incluídos todxs en este planeta.

Epílogo. Entramados de significados y sentidos

El trabajo de *hilado colaborativo en espiral*, uniendo pasado y futuro de la teoría y la práctica psico-educativa desde un presente desafiante, se vio estimulado este año para *nosotras* - cuatro profesionales, educadoras, investigadoras -, por la posibilidad de presentar un **Simposio** sobre **Inclusión Educativa en Pandemia** relatando experiencias analizadas con herramientas

conceptuales de enfoques socio-histórico-culturales y perspectivas de género y de derechos. Lo compartimos y disfrutamos en el Congreso Virtual organizado por Sociedad Interamericana de Psicología en julio de 2021, y ofrecemos el material hoy para lectura y discusión con otrxs colegas. Fue estimulante, no sólo por articular pensamientos, sino por escuchar el recorrido vivido por nuestra profesión, transitando la historia y proyectando la posibilidad de crear *redes* de trabajo y saber, que son también lazos de afecto y sostén, “segundos estímulos” (Engeström y Sannino, 2020) en tiempos atravesados por contradicciones que ponen en riesgo la vida en el planeta de nosotrxs y otrxs. En este sufrido y valiente continente, que nos convoca a seguir entrelazando “fondos de conocimiento e identidad” (Rodríguez Arocho, 2020) de la práctica profesional e investigación latinoamericana. Reviviendo las ideas de Paulo Freire, Martín Baro y Lev Vygotsky, en tiempos de otras utopías, para recrear sus pensamientos, siempre cercanos a las luchas de los pueblos por la justicia, la libertad, la participación, la convivencia.

La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y pudieron asumirse como seres capaces de saber qué saben y qué no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino con él y con otros, capaz de intervenir en él y no sólo de adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible (Freire, 2012).

Referencias

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300005
- Barelli, A. I. y Dreidemie, P. (2015). *Migraciones en la Patagonia. Subjetividades, diversidad y territorialización*. Universidad Nacional de Río Negro.
- CDHCM (2020). La atención a las medidas sanitarias para prevenir el contagio por COVID-19 profundiza la desigualdad existente entre hombres y mujeres con respecto al trabajo doméstico no remunerado. *Boletín de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México*, 89, 1-3. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2020/07/Bo1-89-2020.pdf>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise*. Springer.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*, 13(1), 173-197.
- Erausquin, C., Denegri A., Iglesias I., D´Arcangelo M. (2018) Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas. Ficha de Cátedra Facultad Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Erausquin C. (2019a). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. PsiDispa. Edición digital. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/634>

- Erausquin, C. (2019b). Psicología educacional y formación de formadores: doble apuesta a la inclusión educativa en entornos atravesados por desigualdad social. Simposio “Psicología inter y transdisciplinaria: Fortaleciendo la colaboración en las Américas” (pp.805-807). En E. De Armas, J.B. Alfonso, J.E. Torralba Oslé, & A.L. Ruiz (Comp.), *Memorias XXXVII Congreso Interamericano de Psicología*.
<https://sipsych.org/publications/memorias/>
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Hoffer, E. (1983). *Thruth imagined*. Amazone.
- Lesser, E. y Stork, J. (2001). Communities of Practice and Organizational Performance. *IMB Systems Journal*, 40(4), 831-841.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Noveduc/Perfiles.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*, 9(Número Especial),1-21.
<https://hdl.handle.net/10669/17368>
- Rodriguez Arocho, W. (2020). Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations. *Studies in Psychology*, 41(1), 95-114.
<https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1711348>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Veresov, N. (2017). Emociones, perezhivanie y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En C. Moro, & N. Muller Mirza, *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp.221-250). Machado.
- Vygotsky, L. (1934-1993). Pensamiento y Lenguaje. En *Obras escogidas*. Visor.
- Vigotski, L. (2018). *Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. (Tradução e organização: Prestes, Z. y Tunes, E.)*. E-Papers.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (73), 637-654.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Paidós.

1.2

Propuesta didáctica para favorecer el desarrollo socioemocional y la transición a la educación superior de estudiantes de enseñanza secundaria.

Proposta didáctica para favorecer o desenvolvimento sócio-emocional e a transição para o ensino superior dos estudantes do ensino secundário.

Sandra Paola González Toro

Universidad de Playa Ancha. Chile. sandra.gonzalez@upla.cl

Rodrigo Javier Guzmán Santos

Universidad de Playa Ancha. Chile

Pablo César Alzamora Valdés

Universidad de Playa Ancha. Chile

Resumen

El presente trabajo consiste en describir una propuesta didáctica para el desarrollo socioemocional de estudiantes de enseñanza secundaria, a partir de habilidades de autoconocimiento, autorregulación y toma de decisiones postsecundarias. Esto, en el marco de necesidades de atención psicoeducativa y de aumento de expectativas de estudiantes, observadas durante el contexto de pandemia en establecimientos acompañados por el programa PACE de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Aquí, se exponen las potencialidades de una secuencia didáctica implementada por el área de exploración vocacional del programa durante el 2021, que considera la generación de espacios seguros para favorecer el diálogo y potenciar la motivación por la continuidad de estudios en estudiantes de 4° año medio, posibilitando, asimismo, su atención socioemocional. Tal secuencia se divide en 3 etapas, una de diagnóstico y reconocimiento de la situación emocional de los(as) estudiantes; una de implementación de sesiones sincrónicas a partir de una metodología de tipo activa participativa construida en relación con insumos de la etapa diagnóstica y su vinculación con los ejes de autoconocimiento, autorregulación; vocación y propósitos frente al ingreso a la educación superior. La última etapa, propone una evaluación del proceso implementado a partir de la satisfacción de las comunidades educativas acompañadas.

Palabras Claves: Educación Socioemocional, Educación en Pandemia, Educación Remota, Transición a la Educación Superior.

Resumo

O presente trabalho consiste em descrever uma proposta didática para o desenvolvimento sócio-emocional dos estudantes do ensino secundário, baseada no auto-conhecimento, auto-regulação e capacidade de decisão pós-secundária. Isto se dá, no contexto das necessidades de atenção psico-educacional e do aumento das expectativas dos estudantes, observado durante o contexto pandêmico em estabelecimentos acompanhados pelo programa PACE da Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Aqui é apresentado o potencial de uma sequência didática implementada pela área de exploração profissional do programa durante 2021, que considera a geração de espaços seguros para promover o diálogo e aumentar a motivação para a continuação

dos estudios nos estudiantes do 4º ano do ensino secundário, permitindo também a sua atenção sócio-emocional. Esta sequência está dividida em 3 fases, uma de diagnóstico e reconhecimento da situação emocional dos estudantes; uma de implementação de sessões síncronas baseadas numa metodologia participativa ativa construída em relação às entradas da fase de diagnóstico e a em relação com os eixos de auto-conhecimento, auto-regulação, vocação e propósitos em quanto ao ingresso no ensino superior. A última fase propõe uma avaliação do processo implementado com base na satisfação das comunidades educativas acompanhadas.

Palavras-chave: Educação Sócio-emocional, Educação Pandêmica, Educação a Distância, Transição para o Ensino Superior.

Introducción

La propuesta didáctica que aquí se presenta se enmarca en el contexto de implementación del Programa de Acceso a la Educación Superior PACE de la Universidad de Playa Ancha (PACE UPLA), Chile, el cual busca asegurar la preparación de estudiantes de sectores vulnerados de tercero (3º) y cuarto (4º) año de educación secundaria de 23 establecimientos públicos de la región de Coquimbo y Valparaíso; considerando actividades de acompañamiento al proceso de exploración vocacional y de apoyo en el proceso de admisión a la educación superior, posibilitando de esta forma ampliar las expectativas de estos(as) estudiantes y configurar sus trayectorias postsecundarias, de acuerdo a sus capacidades, necesidades, intereses y motivaciones (Mineduc, 2021).

Específicamente, el programa PACE UPLA desde el año 2015 a la fecha, ha realizado el acompañamiento a comunidades educativas y sus distintos estamentos involucrados en la transición de estudiantes de 3º y 4º año medio. Su cobertura inicial fue de 1.848 estudiantes y en la actualidad asciende de 3.020 estudiantes entre ambos niveles educativos (PACE UPLA, 2021a).

Este acompañamiento se realiza a través de un trabajo de campo directo con orientadores(as) o encargados(as) del área; profesores(as) jefes de 3º y 4º año medio, representantes del equipo directivo, familias y estudiantes. Inicialmente, este proceso de acompañamiento en la exploración vocacional consiste en un levantamiento de información desde los estamentos de cada comunidad educativa, para determinar distintas necesidades en relación con el fortalecimiento de la función orientadora (FO) en los establecimientos acompañados. A partir de esto, durante la contingencia sanitaria provocada por el Covid-19 en el 2020, es que una de las principales necesidades de atención dentro de las comunidades educativas fue la atención socioemocional de los(as) estudiantes, a raíz de la cual nace esta propuesta didáctica vía remota.

Esta propuesta se divide en 3 etapas, la primera de ellas, incluye un diagnóstico y análisis general de la situación socioemocional de los(as) estudiantes de los establecimientos educacionales (EE) de la muestra, desde un enfoque de evaluación "iluminativa", para la descripción e interpretación de la situación de los(as) estudiantes en este nuevo contexto educativo, contribuyendo a la toma de decisiones.

Esta visión sobre la evaluación es considerada como un modelo emergente, que surge sobre la base de que la evaluación debe realizarse holísticamente, es decir, considerando todos los aspectos que circundan el objeto evaluado, tanto los instruccionales como los ambientales que de alguna forma tienen incidencia en los aprendizajes, entendiéndose como supuesto que la evaluación debe operar en condiciones naturales en su propio ambiente, y no en circunstancias experimentales. (Arias et al., 2019, pp.307-322).

Este enfoque permite, establecer un clima de confianza, posibilitando una recolección de información relevante y determinante para reconocer las características más significativas del proceso, que permita revelar la realidad compleja a describir (House, 2000).

La segunda etapa, está enfocada en el desarrollo de las acciones diseñadas para el acompañamiento en la exploración vocacional, con actividades concretas a implementar de forma remota para el desarrollo de habilidades socioemocionales de los(as) estudiantes como forma de acompañar su proceso de autoconocimiento y autorregulación, con el fin último de favorecer el desarrollo de proyectos postsecundarios.

Finalmente, en la última etapa, se propone una evaluación de la satisfacción de las comunidades educativas sobre el proceso de acompañamiento vivenciado.

Bajo estos lineamientos, la propuesta aquí presentada, provee de insumos a las comunidades educativas en general y a los equipos de orientación, orientadores(as) y profesores(as) jefes en particular, para fortalecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en los(as) estudiantes, favoreciendo de esta forma el acompañamiento en su transición a la educación superior.

Juventud y transición a la Educación Superior

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa especialmente confusa, pues es el período en que se construye la definición de la identidad, considerándose, como referente principal a los pares y siendo especialmente influenciado por el medio.

Los jóvenes que crecen y se desarrollan, enfrentados con esta revolución fisiológica en su interior, y con tareas adultas tangibles que los aguardan, se preocupan ahora fundamentalmente por lo que parecen ser ante los ojos de los demás, en comparación con lo que ellos mismos sienten que son (...) (Erikson, 1993, pp. 235).

Es en este proceso de confirmación y formación que durante la adolescencia se busca la identificación con el mundo exterior, desde aquí que otras de las cualidades que se le atribuyen a este momento según Erikson (1971) es la “moratoria psicosocial” donde el(la) adolescente lucha entre los viejos objetos que debe abandonar y los nuevos que debe tomar, y así va construyendo su propia subjetividad, enfrentándose por tanto a las necesidades impuestas socialmente para organizar la producción económica, cultural y social, reclamando procesos de formación para la adquisición de saberes y la incorporación al mercado laboral (Rascovan, 2016).

Resulta relevante entonces, contemplar que la pandemia mundial expuso a adolescentes y jóvenes a un nuevo escenario social en su trayectoria vital, frente al desarrollo de sí mismo en el mundo y en la búsqueda habitual de aceptación social, pues es en esta etapa del desarrollo donde dependen de forma importante de las relaciones con sus pares para el apoyo emocional y el desarrollo social, por lo que las órdenes de tener que permanecer en casa y el distanciamiento social limitan de forma importante esta interacción, siendo relevante ir observando el impacto que esto puede tener la salud mental de los(as) adolescentes (Magson et al., 2021).

En este sentido, si entendemos la vocación como un proceso abierto, indefinido y contingente a lo que ocurre en cada contexto histórico; ubicando los problemas vocacionales en la relación entre el sujeto y la sociedad, se sitúa de forma inmediata a la comunidad en el centro del problema, reconociendo que bajo esta perspectiva de comprender y acompañar los procesos de exploración vocacional, se debe apuntar especialmente a los sectores más desprotegidos de la población otorgándoles la posibilidad de preguntarse y responderse sobre el qué hacer, en términos de proyectos vitales, pues son precisamente estos segmentos los que no suelen participar en procesos de orientación vocacional (Rascovan, 2016).

Según Micin y Bagladi (2011):

El nuevo tipo de estudiante ya no pertenece solo a los segmentos de mejor rendimiento académico de la educación media (Florenzano, 2006), no proviene de sistemas educativos aventajados, y pertenece a grupos sociales más vulnerables (Donoso & Cancino, 2007), condición que estaría asociada a un mayor riesgo de presentar problemas de salud mental para adultos y adolescentes latinoamericanos (Ortiz et al., 2007).

No obstante esto, Canales y De los Ríos (2009) destacan que la permanencia de los estudiantes vulnerables en el sistema universitario se logra a partir de soportes familiares e institucionales que facilitan su progresión educativa, relevando atributos personales como la orientación al logro y el autoconocimiento, además de ser consciente de su vulnerabilidad.

En este nuevo escenario dinámico y cambiante, que se hace cada vez más crucial el desarrollo de “habilidades blandas” que van más allá de las tradicionales habilidades técnico-profesionales relevantes para el mercado laboral y las organizaciones. Destacando el papel que la educación cumple en el desarrollo de este conjunto de habilidades socioemocionales esenciales, tanto para el trabajo como en la vida personal, ya que se encuentran asociadas al éxito en la vida (Portela-Pino et al., 2021).

De acuerdo con esto, es que en el contexto de pandemia toman mucha relevancia dos elementos fundamentales; el primero, tiene que ver con el rol de la familia en la educación de los(as) estudiantes, en el apoyo, en los implementos, materiales y en la exigencia extraescolar de cada uno de estos(as). Quienes tienen un mayor nivel de formación, estarán en mejores condiciones de acompañar el proceso educativo de sus hijos(as), y a su vez, las medidas adoptadas de aislamiento parcial hacen que sea más factible que los adultos de mayor nivel educativo permanezcan en sus casas, mientras los menos calificados deban ir a trabajar (Failache et al., 2020).

Esto también queda en evidencia frente a la importancia que reviste el sentirse socialmente conectado durante la pandemia, pues se ha demostrado que los(as) adolescentes que se quedaban solos(as) en casa todo el día, manifestaban niveles significativamente más altos de depresión y ansiedad que los que estaban acompañados por un padre o familiar (Chen et al. 2020).

Todo lo anterior, constituye en los(as) estudiantes más vulnerables sensaciones y emociones de estrés, de soledad, de preocupación, de tristeza, de ansiedad, entre otras. Y esto nos lleva al segundo elemento: ¿Cómo los(as) estudiantes manejan sus emociones ante tantas dificultades?, ¿cuáles son las principales emociones que experimentan cada día en este contexto? Ante preguntas como estas, se vuelve esencial que el trabajo de la salud mental, socioemocional, la seguridad, y el bienestar personal deban ser lo primero en todo momento, entendiendo las complejidades de la vida en casa, de las dificultades mentales y/o emocionales, de tensión física que enfrenta cada estudiante y sus familias (Moreno y Molins, 2020).

A estos elementos, se suma que la experiencia de finalización de estudios secundarios se vivencia como un proceso que es tanto subjetivo como social y que denominamos *transición*, dominada por ciertos desajustes temporales entre los tiempos propios del sujeto y las exigencias del tiempo histórico que, en la actualidad, asume forma de tiempos acelerados, siendo uno de los rasgos de la cultura actual la velocidad y la violencia de los cambios del acontecer social. Tal desajuste estructural, en muchos casos funciona como una presión más, tanto para el estudiante como para sus familias, para encontrar las verdades sobre su vidas presentes y futuras (Rascovan, 2016).

Problema y Objetivos

La escuela desde sus inicios se ha concebido como un espacio para el desarrollo de una actividad, conocimiento o habilidad. Si bien existen algunos antecedentes históricos de la educación a

distancia que se remontan, para algunos teóricos, a épocas tan remotas como la de la civilización sumeria, la egipcia y la hebrea como las llamadas cartas instructivas que son un ejemplo de ello, se ha pensado principalmente como una relación entre personas en presencialidad (Sánchez, 2003).

Con el paso de los últimos años, y el avance de la tecnología, se ha comprendido y previsto que el ingreso de las tecnologías en educación era solo una cosa de tiempo. Sin embargo, ese tiempo se había prolongado bastante y en las escuelas, de alguna manera, se posponía en cada oportunidad que existía o bien entraba de manera muy pasiva. La pandemia por COVID-19, que no conoce de discriminación alguna, y donde la solidaridad significa distanciamiento social, en educación no dudó en reclamar el carácter tecnológico que se venía postergando (Vallejo-Guevara, 2021).

Desde esta mirada, es que nace esta propuesta didáctica dado lo significativo de este impacto tecnológico y su incidencia en la manera de vivir, pues no solo se ha constituido como el soporte material de la globalización económica y cultural, sino que produjo una transformación de la cotidianeidad de las vidas subjetivas y el quehacer diario. Tales modificaciones, resultan muy sensibles frente a la toma de decisiones y la construcción del proyecto de vida, o itinerario vocacional (Rascovan, 2016).

A su vez, la necesidad de continuar con el proceso educativo en todos los niveles escolares hizo que docentes, directivos, en conjunto con estudiantes y sus familias se alinearan frente al único propósito de continuar la escuela, ahora de una manera remota.

Es en este contexto, que diversas realidades vinieron a mostrar abruptamente las desigualdades y la preparación para una educación remota develándose entornos en los que la virtualidad vino a reforzar habilidades como la autonomía, la autorregulación y el dominio tecnológico; hasta otros, en que los recursos, la cobertura, e incluso la alimentación diaria, fueron temáticas a resolver en el más corto plazo para poder continuar con esta nueva forma de hacer escuela.

La diferencia entre unos y otras está marcada por la idea de un espacio, una geografía disruptiva, denominada “brecha”. Tal vez, poner el acento exclusivamente en lo digital sea una manera de disimular otras brechas vitales. Alguien con mayor cinismo podría describir las brechas alimenticias, las habitacionales, las de bienes de consumo. Estas diferencias no nacen a partir de las tecnologías, son expresiones de la vida social, que muestran sus desequilibrios (...) (Levy, 2013, p.76).

A esto, se suma que parte de las comunidades educativas acompañadas por el programa son de territorios rurales, donde el problema de la brecha digital implica un problema mayor, pues tanto estudiantes como docentes de las zonas rurales, a menudo carecen de las instalaciones y la experiencia necesaria para implementar la enseñanza y el aprendizaje a distancia (Onyema et al., 2020).

Es en este complejo escenario, que quienes ya vivían en condiciones de inequidad y exclusión desde antes de la emergencia sanitaria son más vulnerables a la incertidumbre por la pérdida de ingresos, o al rezago escolar (UNICEF, 2021).

Frente a esto, es que el principal objetivo de esta propuesta didáctica es favorecer el desarrollo socioemocional en los(as) estudiantes de los EE acompañados, no solo como una forma de enfrentar la incertidumbre y la presión emocional del momento, sino principalmente, como forma de aumentar sus expectativas postsecundarias, desde el autoconocimiento emocional y su asociación con la proyección de metas a corto y largo plazo en función de sus proyectos de vida. Todo lo anterior, desde la generación de un espacio seguro para favorecer el diálogo y profundizar y/o potenciar la motivación por la continuidad de estudios.

Metodología

Para el desarrollo de esta propuesta se realizó un trabajo directo y de forma sincrónica durante el año 2021 con una muestra de 23 EE públicos de la región de Coquimbo y Valparaíso, Chile, específicamente con el nivel de 4° año medio, cuya población estudiantil son 1474 estudiantes. El equipo profesional a cargo de implementar esta propuesta en los EE estuvo conformado por 1 psicólogo, 1 profesor con especialidad en orientación educacional y 1 profesora de educación diferencial con especialidad en evaluación educativa.

La propuesta didáctica se divide en 3 etapas, una primera etapa de diagnóstico para el reconocimiento de la situación emocional de los(as) estudiantes; una de implementación de sesiones sincrónicas con cada curso de 4° año medio; y una última etapa, para la evaluación final del proceso.

Desde un enfoque de evaluación iluminativa, la etapa diagnóstica consiste en un análisis de contenido cualitativo de los datos obtenidos de la encuesta “emociones en cuarentena” aplicada en modalidad online a través de un formulario Google a cada estudiante de forma previa a la implementación de la primera sesión sincrónica. Esta encuesta aborda distintas áreas respecto a las vivencias de la cuarentena, como son: sentires y emociones vividas; aspectos positivos y negativos de la vivencia, y principales preocupaciones, a partir de las siguientes preguntas: ¿cuáles son las principales emociones o sensaciones que has tenido durante esta cuarentena?; ¿qué ha sido más difícil para ti durante este proceso de cuarentena?; ¿qué aspectos positivos podrías rescatar de esta cuarentena?, y ¿cuál es tu mayor preocupación respecto al egreso de la enseñanza media?. De este modo, se busca conocer el contexto particular de cada estudiante y la realidad del establecimiento.

En la segunda etapa, la metodología de cada sesión implementada es de tipo activa participativa de aprendizaje basado en pensamiento (TBL), este método de enseñanza busca el desarrollo de habilidades de pensamiento en los(as) estudiantes a través de sus tres componentes: las habilidades de pensamiento, los hábitos mentales y la metacognición; las cuales incluyen generación, clarificación y la evaluación de la razonabilidad de las ideas; cuestionar y plantear problemas, aplicar conocimientos anteriores a la nueva situación, pensar y comunicar con claridad y precisión, y pensar sobre el propio pensamiento (Hashim et al., 2017).

De acuerdo con esto, se abordan temáticas asociadas al autoconocimiento y autorregulación; propósitos frente a la continuidad de estudios en educación superior; y toma de decisiones frente al desarrollo personal postsecundario. En cada sesión, se invita a los/as participantes a reconocer, analizar y criticar los proyectos visualizados al término de la enseñanza media de forma individual y colectiva, e identificar los elementos personales y ambientales que pueden favorecer o limitar su consecución.

Estas sesiones se realizan con cada curso de 4° año medio, vía online de forma sincrónica a través de la multiplataforma Nearpod para posibilitar espacios de opinión colectivos, distribuyéndose las temáticas y objetivos de cada sesión tal como se presentan a continuación en la tabla 1.

Finalmente, y como última etapa, se propone una evaluación del proceso implementado a partir de la satisfacción de los(as) estudiantes participantes, la cual se compone por una parte de las apreciaciones y valoración cualitativa que entregan los(as) participantes al final de cada sesión sincrónica implementada; además de la aplicación de un instrumento complementario al final del periodo escolar, para evaluar el nivel de satisfacción con el proceso de acompañamiento en la exploración vocacional las comunidades educativas acompañadas.

Tabla 1

Descripción sesiones sincrónicas etapa de implementación.

Nombre de la Sesión	Temática central	Objetivo general de la sesión
“Emociones y Resistencias”	Emociones experimentadas durante el periodo de pandemia, principales preocupaciones, temores y aspectos positivos de la misma.	Favorecer el autoconocimiento emocional y su impacto en el desarrollo personal y la toma de decisiones.
“Propósitos y Vocación”	Propósitos de proyecciones profesionales-ocupacionales futuras, destacándose la importancia de desarrollar la capacidad de elegir (motivaciones) y de controlar los hechos que influyen en nuestra vida (conducta).	Favorecer la autoeficacia como habilidad para regular acciones y visualizar proyecciones personales.
“Orientación hacia la gestión personal”	Barreras y facilitadores respecto a proyecciones personales futuras.	Promover un rol activo de parte de los/las estudiantes en cuanto a la toma de decisiones para su desarrollo personal.

Resultados

Desde el enfoque del modelo de evaluación iluminativa, los resultados a presentar se sustentan principalmente en la descripción e interpretación de la información obtenida durante la implementación de la propuesta didáctica desarrollada, para documentar, discernir y comentar las características más significativas del proceso de participación de los(as) estudiantes, así como las concomitancias o procesos críticos para su análisis y mejora.

Resultados proceso diagnóstico

En cuanto a los resultados obtenidos en la primera etapa, como forma diagnóstica y atendiendo el análisis general de la situación socioemocional de los(as) estudiantes de 4° año medio, se puede señalar que este proceso de origina a través de un formulario Google donde se les solicita que puedan responder a las siguientes preguntas, “¿Cuáles son las principales emociones o sensaciones que has tenido durante esta cuarentena?”, “¿Cuál es tu mayor preocupación respecto al egreso de la enseñanza media? y “¿Qué aspectos positivos podrías rescatar de esta cuarentena?”. Cada una de estas, se realizó en forma de pregunta abierta, de las cuales se obtuvo 676 respuestas que se categorizan en los siguientes resultados.

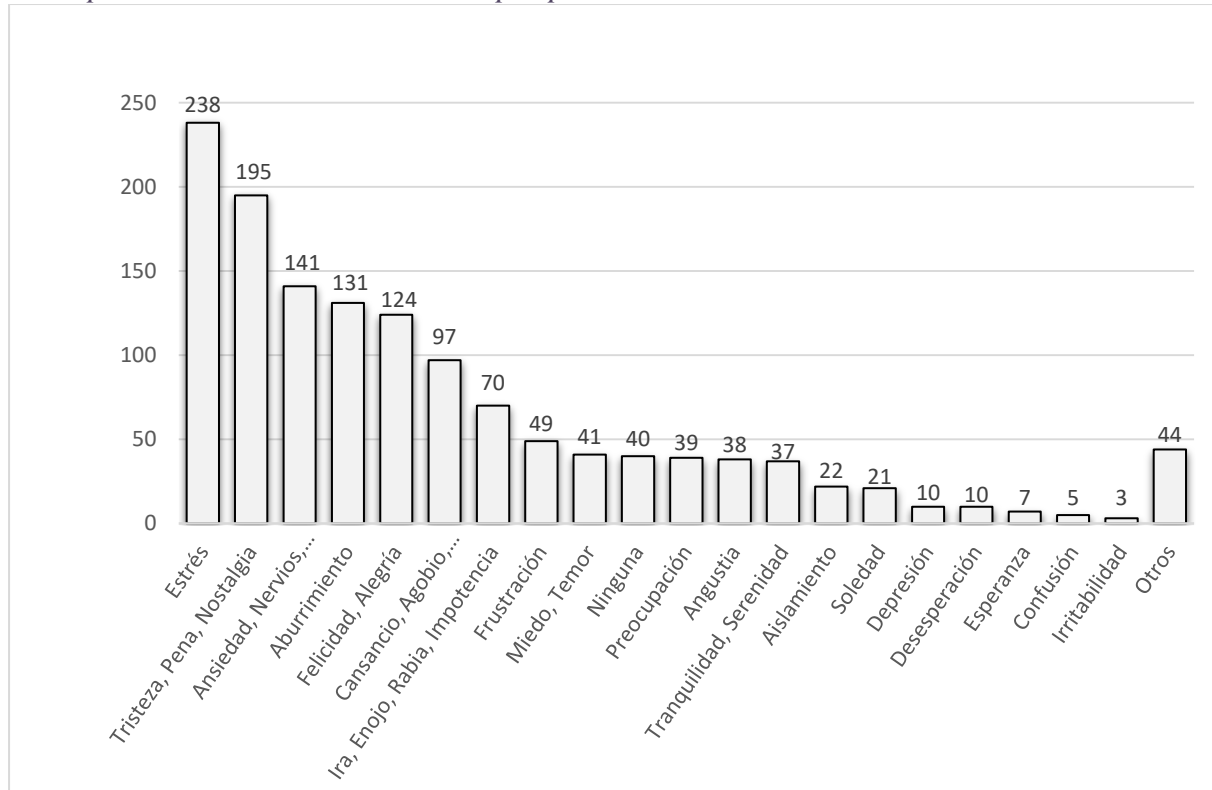
Ante la pregunta, “¿Cuáles son las principales emociones o sensaciones que has tenido durante esta cuarentena?”, como se puede observar en la Figura 1, las respuestas que con mayor frecuencia se encuentran son: Estrés, Tristeza o Pena, Ansiedad o Incertidumbre, Aburrimiento, entre otras.

Se puede señalar que, durante la realización de las sesiones, los(as) estudiantes mencionan y refuerzan las respuestas categorizadas anteriormente, como el estrés experimentado tanto en sus responsabilidades académicas como en las tareas propias del hogar; la ansiedad o incertidumbre

ante la contingencia sanitaria; el aburrimiento en sus hogares, pero también felicidad o alegría en algunos ámbitos cotidianos como el tiempo con la familia.

Figura 1

Principales emociones en cuarentena por parte de estudiantes



La segunda pregunta diagnóstica “¿Cuál es tu mayor preocupación respecto al egreso de la enseñanza media? Se muestran en la Figura 2, como principales respuestas: Aprendizajes, Preparación, Puntaje Prueba de Transición para la Admisión Universitaria (PDT), Universidad y Fracasar.

Se puede observar que las principales preocupaciones de los(as) estudiantes apuntan a los aprendizajes y a la preparación con respecto a su futuro, se cuestionan si los aprendizajes de manera remota serán suficientes para su futuro, ya sea para obtener un buen puntaje PDT, su ingreso a la universidad o bien, el rendimiento en la educación superior. De lo anterior también la recurrencia en la respuesta “fracasar”. Existen también preocupaciones como sus notas de enseñanza media, aprobar el curso y los recursos económicos para su futuro. Por otro lado, se menciona el autocuidado, la salud, los contagios y también un número importante de estudiantes que expresa no sentir ninguna preocupación.

La Figura 3 responde a la tercera pregunta “¿Qué aspectos positivos podrías rescatar de esta cuarentena?” luego de la categorización, los principales resultados observados son: Familia, Tiempo, Autoconocimiento y Aprendizajes, destacando también que muchos(as) estudiantes mencionan no rescatar ningún aspecto positivo.

Se puede destacar que algo varias veces mencionado por parte de los estudiantes es el tiempo que pudieron tener con la familia en la cuarentena en general, así como la consolidación de lazos

afectivos entre los integrantes familiares durante la pandemia al estar más juntos, al escucharse más y también al cuidarse mutuamente. Por otro lado, y dentro de la misma respuesta, la categoría “Tiempo” y el “Autoconocimiento” se presenta como algo importante. Mencionan que pudieron conocerse a sí mismos, a poder tener el espacio para ellos(as), aprender a hacer cosas nuevas, a madurar, entre otras. Por último, la cantidad de respuestas categorizadas como “Ninguna” también llama la atención, mencionando que no observan nada positivo y que esperan que pronto se vuelva a la normalidad.

Figura 2.

Principales preocupaciones en el periodo de cuarentena

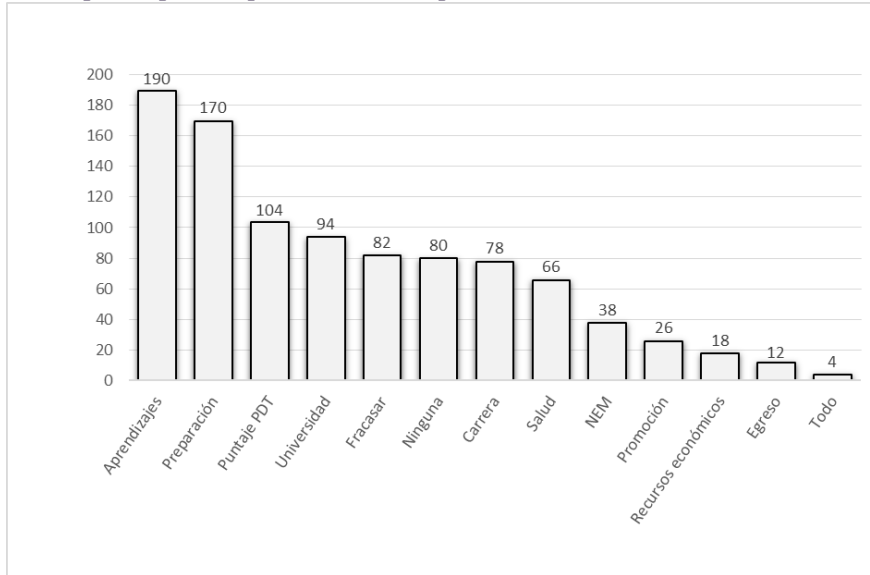
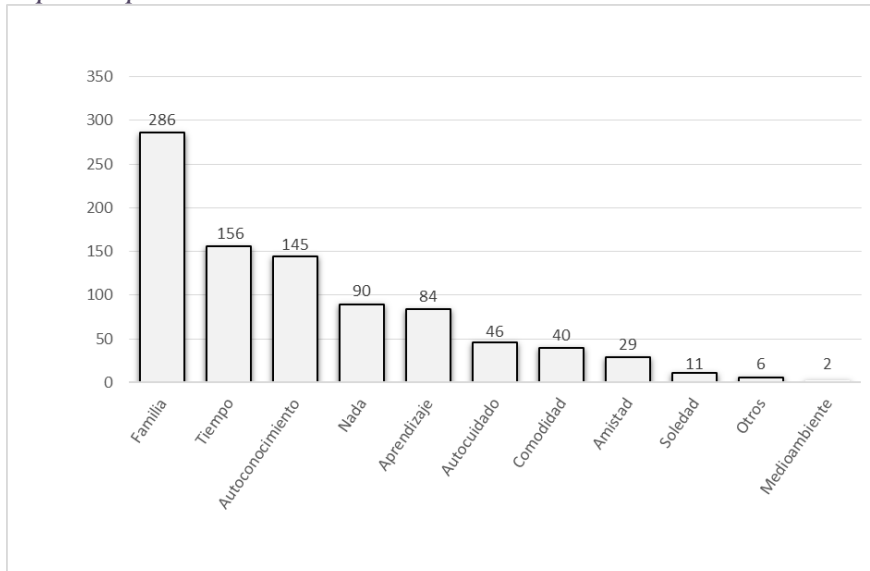


Figura 3

Aspectos positivos en cuarentena.



Resultados proceso de implementación

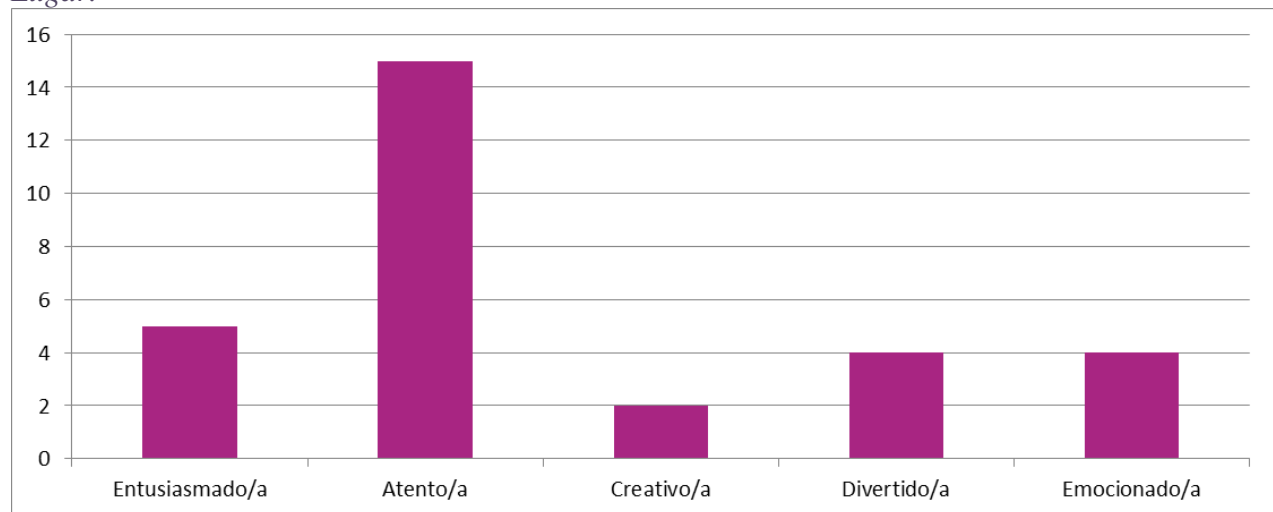
De acuerdo con los resultados obtenidos en el proceso de implementación, se dará cuenta principalmente de la valoración de los(as) estudiantes en los espacios de sesiones sincrónicas realizadas con los 4° años medio, a partir de sus percepciones en cuanto a la participación en estas.

Una de las formas de evaluación de la primera y segunda sesión, corresponde a una escala de valoración subjetiva aplicada mediante la plataforma utilizada en cada sesión, donde los y las estudiantes deben responder de forma anónima a la pregunta “¿Cómo te sentiste durante la sesión?”. Para ello, se disponen 9 opciones en las cuales pueden marcar más de una, en orden de preferencia. Las alternativas entre las cuales podían elegir los y las estudiantes son las siguientes:

- 1.- Entusiasmado/a
- 2.- Atento/a
- 3.- Creativo/a
- 4.- Divertido/a
- 5.- Emocionado/a
- 6.- Enojado/a
- 7.- Aburrido/a
- 8.- Asustado/a
- 9.- Indiferente

Figura 4

Evaluación de sesiones primera preferencia de respuestas. Evaluación de la sesión - Primer Lugar.

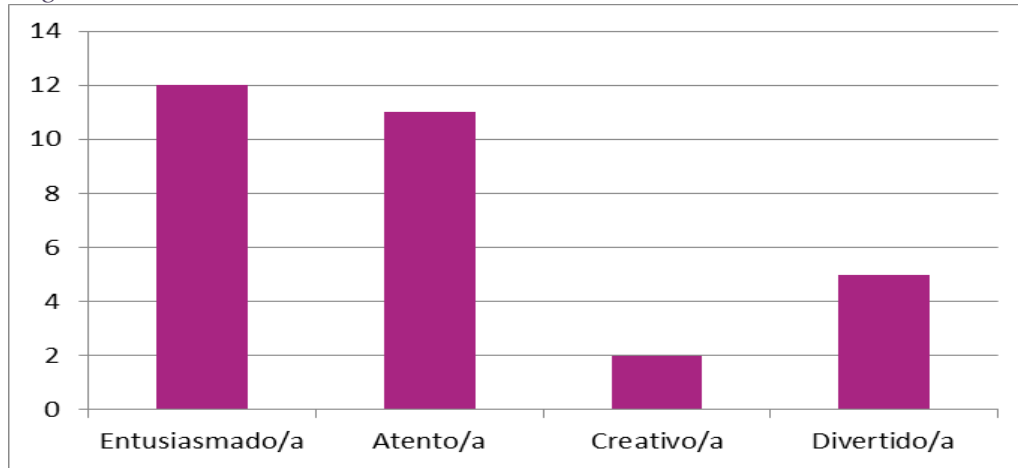


Según esto, los resultados obtenidos en la primera y segunda preferencia en cuánto a la percepción de cómo se sintieron los(as) estudiantes en las sesiones, se presentan en la Figura 4 y Figura 5.

Se puede observar que en la figura 4, los(as) estudiantes valoran de manera positiva el espacio propuesto, reconociendo su participación en el espacio como primera preferencia según las categorías: “Atento/a”, “Entusiasmado/a”, “Divertido/a”, “Emocionado/a” y “Creativo/a”. Por otro lado, los resultados presentados en la figura 5, obtenidos como segunda preferencia, son reiterativos respecto a sus sentires, indicando nuevamente las categorías de “Entusiasmado/a”, “Atento/a”, “Divertido/a” y “Creativo/a”.

Figura 5

Evaluación de sesiones segunda preferencia de respuestas. Evaluación de la sesión - Segundo Lugar



Por otra parte, para evaluar la última sesión sincrónica realizada se consulta a los(as) estudiantes a través de la plataforma utilizada, *¿En qué crees que te aportó esta sesión?* Frente a esta pregunta, se realiza un análisis cualitativo de sus comentarios, donde se destaca que en general los (as) estudiantes participantes reconocen en primeros términos aportes relacionados con el autoconocimiento y el reconocimiento emocional.

“En pensar y reflexionar sobre mis miedos y obstáculos sobre mi futuro y mis fortalezas” (estudiante1).

“A darme cuenta que no soy la única que tiene miedo, también a darme cuenta de que es mejor hablarlo con alguien que guardarlo” (estudiante2).

A su vez, mencionan aspectos asociados a la autoeficacia y autoestima, señalando que esta sesión de cierre les fue útil para sentir más confianza en sí mismos(as), reconociendo acciones concretas a realizar para lograr sus proyectos postsecundarios.

“Me sirvió para pensar en soluciones para mis inseguridades y saber organizarme mejor con mis tiempos y pensamientos” (estudiante3)

“Pensar en qué mejorar para poder sentirme mejor conmigo misma y ser capaz de hacer lo que quiero” (estudiante4)

“En poder pensar en lo que quiero estudiar y saber en qué cosa debo mejorar” (estudiante5)

Como otro aporte importante de acuerdo con lo comentado por los(as) estudiantes, es lo asociado al reconocimiento de barreras internas y externas para el desarrollo de sus metas o proyectos postsecundarios.

“En confiar más en mí misma, mis capacidades y que no necesito seguir los estereotipos para cumplir mis sueños y metas” (estudiante 6)

“Para pensar respecto si lo que quiero hacer es por mi o por un factor externo” (estudiante7)

Finalmente, se pueden describir los resultados de las comunidades educativas sobre el proceso de acompañamiento a la exploración vocacional implementado a partir del nivel de satisfacción con las sesiones desarrolladas.

Resultados Nivel de Satisfacción

A continuación, compartiremos los resultados recopilados de la evaluación de cierre del proceso de acompañamiento en la exploración vocacional, en donde se rescata el análisis documental realizado del último informe sobre la satisfacción de las comunidades educativas frente a las sesiones de exploración vocacional desarrolladas.

Aquí se destacan los relatos de distintos actores claves en el proceso de transición a la educación superior de los(as) estudiantes, como son docentes y orientadores(as) de las comunidades educativas acompañadas, a partir de la técnica de evaluación de focus group, para su posterior análisis cualitativo (PACE UPLA, 2021b).

Entre los resultados que se destacan de esta evaluación, está en que los(as) participantes se consideran satisfechos con el enfoque socioemocional en que se sustentan las sesiones de exploración vocacional, pues se relevan factores como el contexto de los(as) estudiantes, las presiones sociales asociadas a la finalización de la enseñanza secundaria y los sentimientos negativos que afectan el proceso. En ese sentido, señalan que el permanente apoyo con estas sesiones ha permitido entregar habilidades a los(as) estudiantes en procesos que son complejos para los mismos(as).

“Los talleres apuntan directamente a que ellos reconozcan sus futuras trayectorias, sus habilidades, sus intereses, los miedos que tienen, que oportunidades tienen para seguir adelante así es que, en eso, yo creo han estado muy bien apoyados por el Programa” (Focus Group Directivos y Encargados PACE 1).

A su vez, se observa una alta valoración por parte de las comunidades educativas pues estas actividades posibilitan por una parte entregar apoyos y herramientas para el desarrollo socioemocional de los(as) estudiantes, como también, responder a las necesidades de su proceso de transición e ingreso a la educación superior.

Se destaca a su vez, en el discurso de orientadores(as) vocacionales de los establecimientos acompañados, la metodología utilizada en las actividades, caracterizándolas como activas y dinámicas, permitiendo el interés de los(as) estudiantes por participar en ellas. Además, se plantea que los temas abordados son atingentes a las necesidades de los establecimientos y a los contextos donde se sitúan los(as) estudiantes.

“me parece esencial sobre todo en el área de exploración vocacional desde las temáticas que se aborden allí, desde los temas, a medida que los temas que se aborden sean atingentes a los estudiantes, son muy digamos, valorados por nosotros porque son como bastante activos y dinámicos, una está los temas y otra la metodología que me parece está bastante interesante, desde la perspectiva del apoyo que puedan recibir los estudiantes” (Focus Group Directivos y Encargados PACE 2).

“han sido un buen aporte para la orientación de los estudiantes en relación, por ejemplo, al que tuvieron al taller, donde ellos hablaban de sus temores, de las oportunidades, de quienes eran sus guías, específicamente por eso también los ayudan a reconocer las oportunidades en su entorno, sus recursos personales, sus desafíos, en relación con futuras trayectorias. También los talleres que se han realizado de habilidades socioemocionales también han estado muy interesantes” (Focus Group Docentes y Orientadores vocacionales 3).

De acuerdo con esto, se observa que actores claves de las comunidades educativas como son docentes y orientadores(as), se encuentran satisfechos(as) con la propuesta didáctica implementada con los(as) estudiantes, proyectando que esta valoración puede ser similar a lo se podrá obtener de los(as) estudiantes al cierre del presente año, pues tales resultados se encuentran en la etapa final de recogida de información, a través de la misma técnica de focus group, para conocer su satisfacción con el proceso de acompañamiento desarrollado.

Conclusiones y Proyecciones

De acuerdo con los resultados presentados, se puede concluir que entre las principales emociones experimentadas durante la cuarentena por los(as) estudiantes acompañados(as), se encuentra el estrés, la tristeza y la ansiedad, en directa relación con las preocupaciones por su desarrollo académico y su preparación frente al término de la educación secundaria y el acceso a la educación superior. A su vez, se puede deducir que se presentan como elementos protectores para enfrentar y regular tales estados emocionales, la familia y el uso del tiempo para el desarrollo de actividades de interés personal y de autoconocimiento.

Es en este sentido, que se rescatan los principales aportes y efectos de la propuesta didáctica desarrollada, en función de la metodología implementada en cada sesión sincrónica, así como, las formas de evaluación de estas, pues permitieron la participación de los(as) estudiantes, tanto de forma individual como grupal, originando procesos dialógicos, introspectivos, seguros y valorados por estudiantes y docentes, para el autoconocimiento, la autorregulación, así como para la reflexión y visualización de sus proyectos postsecundarios. Todo esto, a pesar de las dificultades y barreras que origina la educación a distancia y el trabajo remoto, fortaleciendo de esta forma, distintas habilidades socioemocionales para adaptarse al contexto de incertidumbre que están viviendo, como también, para una toma de decisiones argumentada respecto a sus proyecciones futuras.

Los avances aquí presentados permiten proyectar un buen nivel de logro de los objetivos propuestos, visualizándose un impacto positivo en la transición educativa postsecundaria de los(as) estudiantes de los establecimientos acompañados. Tal impacto, podría medirse próximamente por el acceso efectivo a la educación superior de los(as) estudiantes acompañados(as) en el proceso de admisión 2022; las elecciones de carrera acorde a los proyectos postsecundarios visualizados, y el nivel de satisfacción de las 23 comunidades educativas con las acciones desarrolladas.

Frente a esto, se vuelve relevante atender las barreras que se han presentado durante el proceso ya implementado, superando las dificultades de participación de los y las estudiantes por dificultades de conectividad territorial o por el acceso a dispositivos tecnológicos durante el proceso de educación a distancia. Siendo uno de los desafíos importantes de asumir, por el impacto que esto podría tener tanto en la atención a su desarrollo socioemocional como en el aumento de sus expectativas postsecundarias.

Referencias

- Arias S, Labrador N. y Gámez B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Educere*, 23(7), 307-322.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. *Calidad en la Educación*, 30, 50-83.

- Chen, F., Zheng, D., Liu, J., Gong, Y., Guan, Z., & Lou, D. (2020). Depression and anxiety among adolescents during COVID-19: A cross-sectional study. *Brain, Behavior, and Immunity*, 88, 36-38. doi: 10.1016/j.bbi.2020.05.061
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Duodécima edición. Ediciones Hormé, S.A.E.
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia y el día después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 88-100.
- Hashim H, Norawi M, Shamsudin M, (2017). Infusing High Order Thinking Skills (HOTs) through Thinking Based Learning (TBL) during ECA to enhance students interest in STEM. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 7(11), 1191-1199.
- House, E.R. (2000). *Evaluación, ética y poder* (3a ed.). Ediciones Morata.
- Levy, D. (2013). Subjetividades en la era digital. Convivir en red. En D .Korinfield, D. Levy y S. Rascovan (Eds.), *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Paidós.
- Micin, S., & Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. *Terapia psicológica*, 29(1), 53-64.
- Magson N.R 1, Freeman J. Y. A; Rapee R.M; Richardson C.; Oar E.I.; Fardouly J. (2021). Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 44–57
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01332-9>
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Términos de referencia programa PACE*. Autor.
- Moreno, J. L., & Molins, L. L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-15.
- Onyema E.M, Eucheria N.C, Obafemi F.A, Sen S., Atonye F.G, Sharma A., Alsayed A.O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice* 11(13).
- Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior Universidad de Playa Ancha. (2021a). *Plan de Acompañamiento a la Exploración Vocacional PEM UPLA*. Autor
- Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior Universidad de Playa Ancha. (2021b). Informe GO PACE UPLA. *Resultados cualitativos: satisfacción de la comunidad educativa al acompañamiento del componente PEM UPLA*. Autor.
- Portela-Pino, I.; Alvarinas-Villaverde, M.; Pino-Juste, M. (2021) Socio-Emotional Skills in Adolescence. Influence of Personal and Extracurricular Variables. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 4811. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós.
- Sánchez, A. & Ileana, R. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 3-4.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&tlng=es.
- UNICEF. (2021). *Sostener, cuidar y aprender. Lineamientos para el Apoyo Socioemocional en las Comunidades Educativas*. Autor.
<https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/Sostener%20cuidar%20.pdf>
- Vallejos Salazar, G. A., & Guevara Vallejos, C. A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 166-171.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000300166&lng=es&tlng=en.

1.3

Relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de un grupo de adolescentes sin amparo familiar

Relação entre as expectativas do professor e o desempenho acadêmico de um grupo de adolescentes sem apoio familiar

Sarahy Sánchez Elejalde

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
sarahy.sanchez@estudiantes.psico.uh.cu

Yissel Quintosa Puebla

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba. yquintosa@gmail.com

Lourdes Ibarra Mustelier

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba. lourdesi@psico.uh.cu

Resumen

La presente investigación se desarrolló en el contexto de la Psicología Educativa. Su propósito fundamental fue caracterizar la relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de un grupo de adolescentes sin amparo familiar. Son numerosos los estudios realizados sobre el tema en cuestión, aunque no con esta población. La estrategia metodológica empleada fue el enfoque cualitativo y el método de estudio de casos múltiples. La muestra quedó estructurada por tres adolescentes y tres educadoras del hogar de menores sin amparo familiar #15 de La Habana. El abordaje de la investigación se llevó a cabo a partir de las categorías expectativas del maestro y rendimiento académico. Se emplearon como técnicas: la entrevista, la observación y la revisión de documentos oficiales. Los principales resultados arrojaron que en los tres casos, existió una relación de influencia entre las expectativas de las educadoras y el rendimiento académico de los adolescentes estudiados. Solo en una estudiante las altas expectativas influyeron reforzando positivamente el rendimiento académico. Mientras que en dos adolescentes las bajas expectativas de las maestras influyeron reforzando negativamente el rendimiento. Se recomienda que el estudio sea replicado con una muestra más amplia, para una visión más rica y profunda del fenómeno.

Palabras claves: Expectativas del maestro, rendimiento académico, efecto Pigmalión, adolescencia, desamparo infantil.

Resumo

Esta pesquisa foi desenvolvida no contexto da Psicologia da Educação. Seu objetivo fundamental foi caracterizar a relação entre as expectativas do professor e o desempenho acadêmico de um grupo de adolescentes sem apoio familiar. Inúmeros estudos têm sido realizados sobre o tema em questão, embora não com essa população. A estratégia metodológica utilizada foi a abordagem qualitativa e o método de estudo de casos múltiplos. A amostra foi estruturada por três adolescentes e três educadores do lar de menores sem proteção familiar #15 em Havana, Cuba. A abordagem da pesquisa foi realizada com base nas categorias expectativas docentes e desempenho acadêmico. Foram utilizadas as seguintes técnicas: entrevista, observação e revisão de documentos oficiais. Os principais resultados mostraram que nos três casos, houve uma

relação de influência entre as expectativas dos educadores e o desempenho acadêmico dos adolescentes estudados. Apenas em um aluno as expectativas altas influenciaram positivamente o desempenho acadêmico. Já em dois adolescentes, as baixas expectativas dos professores influenciaram negativamente reforçando o desempenho. Recomenda-se que o estudo seja replicado com uma amostra maior, para uma visão mais rica e profunda do fenômeno.

Palavras-chave: expectativas dos professores, desempenho acadêmico, efeito pigmalião, adolescência, impotência infantil.

Introducción

El proceso educativo y los fenómenos que este comprende deben ser estudiados desde una perspectiva psicosocial de la educación que tenga en cuenta los diferentes factores del contexto en el que tienen lugar las actividades de formación y que influyen en el rendimiento académico, el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Aunque emergen diferentes factores en el ámbito de la enseñanza, que condicionan y actúan sobre el rendimiento, las expectativas del maestro que surgen de los procesos interactivos profesor-estudiante, constituyen un elemento de gran importancia en el proceso educativo, sobre todo por el valor que adquieren estas figuras en la etapa de la adolescencia.

El estudio que se presenta a continuación fue llevado a cabo en un período donde la pandemia por la enfermedad del COVID-19 impuso numerosas limitaciones a la vida cotidiana de los seres humanos. Una de las áreas afectadas fue sin dudas la esfera de la educación, debido al cierre de las escuelas y el cese de las clases presenciales. Ello supuso una reestructuración del proceso docente educativo y una ruptura - para muchos estudiantes-de las rutinas escolares. “En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales, incluidos particularmente la salud y la educación” (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020, p.1). A pesar de esto, en nuestro país se priorizó la continuidad de estudios a distancia en todos los niveles de enseñanza educativa.

Uno de los grupos poblacionales de mayor prioridad en Cuba y que además, han recibido gran seguimiento por parte del Ministerio de Educación (MINED) durante este período de pandemia son los menores que se encuentran en los hogares para niños sin amparo familiar. De manera general, en la esfera académica, se caracterizan por presentar altos índices de fracaso escolar, absentismo, dificultades en el aprendizaje, bajo rendimiento escolar, por solo citar algunas. Ello conlleva a que sean un grupo con un alto riesgo de exclusión social (Delgado, 2012). Según investigaciones consultadas, como la de Máñez & Fernández (2020), estos menores son muy vulnerables a que se le atribuyan expectativas negativas, por los propios prejuicios que se elaboran en relación a ellos. Al mismo tiempo, son más proclives a incorporar las expectativas negativas a su autoestima, dadas las afectaciones en esta área, como consecuencia de la propia condición de riesgo en la que estos se encuentran.

En el marco del proceso educativo, las oportunidades de aprendizaje y la relación profesor-estudiante se ven mediadas por las expectativas del maestro. Estas se expresan en los comportamientos y actitudes de los profesores, por lo que si son positivas pueden propiciar mayores oportunidades de aprendizaje e incidir de manera favorable sobre el rendimiento académico del alumno y si son negativas, puede afectarlo. De aquí la importancia de estas figuras como agentes educativos significativos para el desarrollo actual y futuro del estudiante.

Existen numerosas investigaciones a nivel internacional que abordan este fenómeno. Entre ellas se encuentra la investigación de Hernández (2010), Rodríguez (2012), y publicaciones de actualidad como la de Cabrera, Loo, Sánchez, & Loiza, (2019) y la de Solís & Borja (2017), solo

por citar algunas. Sin embargo, no se encontraron estudios precedentes que abordan este tema en una población en situación de riesgo como los menores institucionalizados, quienes presentan serias dificultades en la esfera escolar. Por tanto, la presente investigación tiene como propósito fundamental caracterizar la relación que se establece entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de un grupo de adolescentes sin amparo familiar del hogar # 15 de La Habana, estudiado durante los meses agosto-septiembre del 2021.

La investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo, empleando el método de estudios de casos múltiples. Con ella se pretende obtener una mayor riqueza del fenómeno de la influencia de las expectativas en el rendimiento académico, teniendo en cuenta la perspectiva personal de los participantes y generando conocimientos desde una postura fenomenológica y holística.

La utilidad del estudio radica en enriquecer la producción teórica que existe en torno a un tema altamente sensible y muy poco abordado, sobre todo desde la psicología y pedagogía y es lo relacionado con el área escolar y la calidad de la educación que se le proporciona a los adolescentes sin amparo familiar. En este sentido se pretende además contribuir con el cumplimiento del Objetivo # 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Algunas consideraciones teóricas sobre expectativas del maestro, rendimiento escolar y adolescentes sin amparo

Las expectativas del maestro. El efecto Pigmalión

En el plano académico la relación entre estudiante y profesor es fundamental, sobre todo por la influencia que tiene este último sobre la imagen que el alumno posee de sí mismo. En el aula ocurren varios fenómenos que surgen a partir de estas interacciones. Uno de ellos son las expectativas que los profesores tienen sobre las capacidades, el comportamiento y el desempeño escolar de sus estudiantes, las cuales pueden tener un impacto positivo o negativo sobre estos. A esta repercusión es a lo que se ha denominado “influencia de las expectativas”, en el sentido de que los alumnos van a tender a comportarse según de lo que ellos se espera (Ovejero, 1989).

Las expectativas constituyen una variable que se ha demostrado que es capaz de influir en los resultados académicos de los alumnos (Rojas, 2005). Este constructo se refiere al “conjunto de creencias generalizadas y predicciones, con cierto grado de confianza, del comportamiento de una persona o grupo” (Roger, como se citó en Aguilera, 2002, p.18).

Podemos plantear con respecto a las expectativas del maestro que:

Las expectativas del profesor pueden definirse como las inferencias que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Esto quiere decir que el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras, y que guía su acción hacia ellos de acuerdo a esas características que atribuye a los alumnos (Arancibia et al. 2008, p.269).

De esta manera, la autora del presente estudio considera que esta definición es muy completa pues no solo se centra en el rendimiento actual de los estudiantes, sino también que tiene en cuenta que las expectativas del maestro influyen en el desempeño futuro del estudiante.

Las expectativas del maestro se originan sobre la base de determinados procesos subyacentes. En este sentido, los profesores desarrollan creencias sobre sus alumnos y estas pasan por un proceso mediante el cual se convierten en expectativas (Rodríguez, 2012). Un papel muy importante en este proceso juega el ideal de estudiante construido por el maestro en función de sus experiencias profesionales y personales. Por lo general un alumno ideal es aquel que presenta características positivas, que es respetuoso con las normas, atento a clases, responsable, constante e interesado en el trabajo (Coll & Solé, como se citó en Rodríguez, 2012). Es decir, el maestro tiene una

imagen de alumno ideal que empareja con las impresiones que se forma sobre determinado estudiante y así construye sus expectativas.

Pero estas impresiones que el maestro se crea de los estudiantes y sobre las cuales va moldeando sus expectativas se basan en determinadas informaciones que recibe de diferentes medios, o lo que es lo mismo, de fuentes de información. Estas pueden ser directas o indirectas. Se puede concluir que, si la imagen que el maestro tiene del estudiante (proveniente de estas fuentes de información) es coherente con su ideal de alumno, entonces las expectativas serán positivas. Si por el contrario, no existe coherencia con la imagen de alumno ideal, las expectativas serán negativas (Rodríguez, 2012).

De acuerdo con Hernández (2010) los profesores se comportan en dependencia de las expectativas que tienen sobre el estudiante. De forma que, si posee altas expectativas, la relación con el estudiante es estrecha, predominando un clima afable, de cooperación y en el cual se establecen vínculos afectivos positivos. Esto, sin dudas, le proporciona al alumno más oportunidades, favoreciendo un mejor rendimiento académico. Por tanto, en este caso, el maestro actúa como un Pígalión positivo.

Si por el contrario, el maestro elabora bajas expectativas sobre un estudiante, la relación es más distante, se le presta menos atención y ayuda, se establecen pocas o nulas interacciones entre ambos y se les exige menos en cuanto a su rendimiento académico y otras actividades a realizar. Esto incide negativamente en la autoestima y la motivación del alumno provocándole inseguridades y temor, encaminándolo a un bajo rendimiento y fracaso escolar (Solís & Borja, 2017). Cuando esto ocurre el maestro emerge como un Pígalión negativo.

Los estudiantes no son indiferentes ante el tratamiento educativo que reciben por parte de sus maestros, sino que muestran interés, atención y esfuerzo en función de los comportamientos de estos. Sin embargo, no se establece una relación determinista ni directamente proporcional entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico, sino que existen una serie de factores del educando que influyen en esta relación como: la etapa del desarrollo en la que se encuentra, el nivel de importancia que le confiere al maestro, su historia de vida y su pertenencia a una institución de menores sin amparo familiar.

Se ha demostrado que las expectativas del maestro tienen una influencia directa en el comportamiento y sucede algo así como la profecía autocumplida (Rojas, 2005). Esta categoría se define como: “a priori, la profecía autocumplida es una definición falsa de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original se vuelva verdadera” (Merton, como se citó en Castillo, 2014, p.9).

Para que las expectativas de los maestros tengan influencia sobre los estudiantes, es necesario que estas sean percibidas por ellos a través de las conductas del profesor (Ibarra, 2007). Dichas percepciones inciden en los comportamientos del alumno principalmente a través de su autoconcepto. Por tanto, se puede afirmar que esta categoría es clave en el proceso de influencia de las expectativas (Gutiérrez & Rafael, 2010).

Existen numerosas definiciones del autoconcepto. De cara a la investigación, se toma el concepto propuesto por Arancibia et al. (2008) que plantea que:

Es la parte del sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico y que aparentemente sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela y que juega un rol fundamental en la determinación del rendimiento académico del estudiante (p.207).

Gutiérrez & Rafael (2010) afirman que la percepción que tiene el adolescente de sí mismo depende en gran medida de su autoconcepto académico. Ibarra (2007) plantea que el sujeto tiende

a comportarse de manera consistente con la valoración de sí mismo. En la etapa de la adolescencia la esfera escolar tiene gran significación y los juicios de los maestros inciden en la conformación de la autoestima del estudiante. Lo anterior se relaciona con el nivel de significación que para el alumno tenga el maestro. En la medida en que este sea una persona importante, el menor se verá influenciado por sus opiniones y expectativas. El criterio de éxito académico en la etapa de la adolescencia es definido por el profesor, y los alumnos, en general, lo aceptan porque valoran y reconocen su autoridad (Ovejero, 1989).

Método

Tipo de investigación

La presente investigación se basa en el enfoque cualitativo como paradigma de la investigación. Se caracteriza por la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández -Sampieri & Mendoza, 2018). En este sentido, el paradigma cualitativo permite estudiar la forma en que se relacionan las expectativas de los maestros con el rendimiento académico de los adolescentes sin amparo familiar, desde la perspectiva tanto de los maestros como de los adolescentes. Se empleará como método el estudio de casos múltiples. La selección de este método se fundamenta sobre la base de que las evidencias presentadas a través de este diseño son más convincentes y el estudio realizado desde esta perspectiva es más robusto (Yin, 2010).

Técnicas e instrumentos

Entrevista semiestructurada: El principal objetivo que se persigue con la aplicación de este instrumento es, en el caso de los maestros, indagar en profundidad lo relacionado con las expectativas que establecen sobre los tres estudiantes de la muestra, a partir de las dimensiones e indicadores previamente construidos. Es decir, se evaluarán los contenidos de estas expectativas, de qué manera son transmitidas por las educadoras a sus estudiantes, cuáles son los elementos que conforman su ideal de estudiante y las fuentes de información que propiciaron la conformación de la imagen de los estudiantes. Por otra parte, la entrevista a los tres adolescentes tuvo como objetivo indagar aspectos relacionados a la esfera escolar de estos adolescentes, principalmente sus actitudes hacia el estudio, sus notas escolares y las relaciones establecidas con sus maestras durante el proceso docente educativo.

Observación

En esta investigación, la observación se hará presente en todo momento durante el trabajo con los participantes. Por el período en que fue realizada la investigación, será imposible observar el proceso docente educativo. No obstante se observarán los patrones relacionales que se establecen en la interacción maestro-estudiante, las expresiones extra-verbales de maestras y estudiantes, de manera que sea viable complementar y triangular toda la información obtenida mediante la entrevista y la revisión de documentos.

Revisión de documentos: Durante la presente investigación fueron revisados los expedientes escolares de los adolescentes que conforman la muestra, con el objetivo de obtener información desde la escuela, principalmente respecto a los resultados académicos en cada una de las asignaturas y el índice académico general. En este sentido, el análisis de la información obtenida permitirá una mejor comprensión de la relación entre las expectativas de los maestros y el rendimiento académico de los adolescentes sin amparo familiar que participan en este estudio. También se revisarán los expedientes sociales. Este documento se revisó con el objetivo de conocer la historia de vida de los adolescentes, las actitudes que asumen ante la actividad de

estudio: si muestra interés, si se siente motivado y si realiza acciones que le permitan la consecución de un buen rendimiento académico. Se enfatizó en la causal de ingreso de los adolescentes a la institución, sus comportamientos de general y las valoraciones realizadas por las maestras del hogar.

Muestra

La muestra estará conformada por tres adolescentes entre 15 y 17 años y tres maestras, que se encuentran en el hogar de niños sin amparo familiar # 15 de La Habana, estudiados durante el mes de agosto-septiembre del 2021. La tabla 1 y 2 reflejan las características de la muestra seleccionada.

Tabla 1

Principales características de la muestra de los adolescentes estudiados

Seudónimo	Edad	Sexo	Hogar	Causal de ingreso	Tiempo de permanencia en el hogar
IM	17	F	Hogar # 15 de la Habana	Madre reclusa	6 años
MF	16	F	Hogar # 15 de la Habana	Madre reclusa	15 meses
CA	15	M	Hogar # 15 de la Habana	Madre y abuela reclusa	6 años

Fuente: Elaboración personal

Tabla 2

Principales características de la muestra de los maestros estudiados

Seudónimo	Edad	Sexo	Años de experiencia en el trabajo con menores sin amparo familiar	Años de experiencia en Educación
AR	35	F	1 año	20 años
DY	43	F	2 años y medios	17 años
IC	50	F	7 años	34 años

Fuente: Elaboración personal

Tipo de muestra

El tipo de muestra es no probabilística, intencional o dirigida pues su finalidad no es la generalización en términos de probabilidad. La elección de los elementos depende de razones relacionadas con las características de la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Por tanto, se tomaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión y exclusión para los adolescentes

Criterios de inclusión

- Mostrar disposición y ofrecer el consentimiento informado para participar en la investigación
- Encontrarse entre los 15 y 17 años de edad (etapa de la adolescencia)

- Encontrarse en proceso de escolarización
- Encontrarse acogido en un hogar de menores sin amparo familiar.

Criterios de exclusión

- No estar de acuerdo en participar en la investigación.
- Encontrarse en períodos etarios precedentes a la adolescencia.
- Presentar algún tipo de discapacidad intelectual

Criterios de inclusión y exclusión para los maestros

Criterios de inclusión

- Mostrar disposición y ofrecer el consentimiento informado para participar en la investigación.
- Participar directamente en la formación académica de los adolescentes. desde hace un año o más tiempo.
- Tener una formación pedagógica.

Criterios de exclusión

- No estar en disposición de colaborar con la investigación.
- Trabajar en esta institución hace menos de un año.

Procedimiento para la recogida, procesamiento y análisis de la información. Primeramente, se contactó a la directora provincial de educación con el propósito de presentarle el proyecto de investigación y obtener el permiso para el acceso al campo (los hogares de menores sin amparo familiar) y a la muestra (los adolescentes sin amparo familiar y sus maestros). Luego, se accedió al hogar y se estableció el rapport con la directora, a quien también se le presentó el proyecto. Esta fue un agente fundamental en la selección de la muestra.

Seguidamente se comenzó el trabajo con los maestros, para lo cual primero se les pidió su consentimiento informado. Se realizaron siete sesiones de trabajo, donde en seis de ella se aplicaron las entrevistas semiestructuradas y la observación y en una, se revisaron los expedientes sociales. Se trabajó un día para cada entrevista. Para la revisión de los expedientes escolares se empleó un día para realizar la visita a las tres escuelas de los estudiantes.

Para lograr los objetivos de la investigación se realizó un análisis de contenido. Se definieron momentos parciales de análisis y momentos de integración. En primer lugar, se realizará un análisis profundo de cada caso a partir de los objetivos propuestos y de las dimensiones, indicadores y subindicadores previamente construidos. Luego, se integra toda la información recabada para llegar a la comprensión íntegra del fenómeno a estudiar. Para ello se emplearon dos técnicas analíticas: la búsqueda de patrones de correspondencia y la síntesis de casos cruzados (Yin, 2010).

Resultados

A partir de los análisis realizados, es de gran importancia proceder en este momento a la integración de los resultados obtenidos. Se analizará cómo se caracteriza la relación entre las expectativas de los maestros y el rendimiento académico de un grupo de adolescentes del Hogar # 15 de La Habana, estudiados durante los meses agosto-septiembre del 2021.

En la presente investigación se identificó que existe gran coherencia en cuanto a la naturaleza de las expectativas elaboradas por las tres educadoras sobre los adolescentes estudiados. Se apreció una atribución de expectativas negativas a dos adolescentes de la muestra (CA y MF), mientras que, sobre una estudiante, en particular IM, se establecen expectativas positivas.

Con relación al contenido, se reconoció que en el caso de CA y MF, las expectativas negativas giraron en torno a tres ideas fundamentales. En primer lugar, las educadoras vislumbraron pocas posibilidades de logro de buenos resultados académicos en estos dos estudiantes. Respecto a la segunda expectativa, se evidenció que esta se relaciona con las insuficiencias en cuanto a las capacidades de ambos estudiantes para lograr superarse académicamente. Esta expectativa hace referencia principalmente a las bajas posibilidades atribuidas a los dos estudiantes de lograr alcanzar un nivel de enseñanza superior al obrero calificado. Es por ello que la última de las expectativas que predomina está relacionada con las escasas posibilidades que les otorgan a estos adolescentes para desempeñarse adecuadamente en la futura profesión.

En el caso de IM, identificamos que las expectativas de las educadoras se caracterizaron por tener un contenido predominantemente positivo. En este sentido, encontramos que las maestras esperan de esta adolescente: la obtención de resultados académicos favorables, el logro de sus metas profesionales y su superación en el ámbito profesional, personal y académico. De esta manera, se reconoció que dichas expectativas están vinculadas a mantener un desempeño académico sobresaliente, a alcanzar la universidad, realizar una maestría y doctorado en su carrera y en un futuro, ser directora de un hogar de menores sin amparo familiar o de otra institución escolar. Teniendo en cuenta lo que se ha planteado, podemos afirmar que otra de las expectativas referidas por las profesoras se relacionó con la elevada calidad que atribuyen al futuro profesional de IM.

La elaboración y atribución de expectativas de esta naturaleza y contenido sobre cada uno de los adolescentes estuvo determinada por la coherencia o divergencia entre el ideal de estudiante de las profesoras y la representación que tienen de cada uno de ellos, en función de las informaciones que recibió a través de distintas fuentes, directas e indirectas. Esto coincide con lo planteado por Coll & Solé (1990, como se citó en Rodríguez, 2012), quienes añadieron el ideal de estudiante como un factor dentro del proceso de formación de las expectativas.

Se evidenció que el ideal de estudiante es diferente en cada educadora y depende de sus experiencias personales y profesionales, lo que concuerda con lo planteado por Aguilera (2002) y por Hernández (2010). A pesar de esto, se apreció que existen algunos puntos de encuentro entre las cualidades que conforman el ideal de cada profesora. De manera general se identificó que las principales características que conforman el ideal de las profesoras son: presencia de calificaciones escolares favorables, interés por el aprendizaje y el estudio, responsabilidad y compromiso con esta actividad, buena disciplina y calificaciones escolares favorables.

De esta manera se identificó que MF y CA no poseen las características que conforman el ideal de estudiante de sus maestras. Por tanto, podemos afirmar que los dos adolescentes sobre los que desarrollaron las bajas expectativas, son aquellos que resultaron ser los que más se alejaron de los patrones de alumno ideal. Dicho resultado se relaciona directamente con las informaciones recibidas sobre estos estudiantes a través de diferentes fuentes directas e indirectas, principalmente: los juicios de valor emitidos por profesores de la institución escolar, que por lo general fueron negativos; documentos oficiales como el expediente escolar que demostró la desfavorable trayectoria escolar de MF y CA; las bajas calificaciones precedentes y las observaciones directas de las conductas de estos estudiantes durante la actividad de estudio.

Un resultado de gran relevancia fue que a pesar de que a estos dos estudiantes todas las maestras les transmiten expectativas negativas, en el caso de CA se identificó que se desarrollaron expectativas que poseen una mayor intensidad que las atribuidas a MF. Pudiéramos inferir que ello está relacionado con las conductas y manifestaciones negativas que caracterizan a CA como consecuencia del trastorno disocial de la conducta que presenta.

Las altas expectativas atribuidas a IM responden en gran medida a la coherencia que se estableció entre los patrones de alumno ideal elaborados por las educadoras y las informaciones positivas de la estudiante recibidas a través de fuentes directas e indirectas, principalmente por las conductas asumidas ante la actividad de estudio y los juicios valorativos de los maestros de la institución escolar. A partir de estas informaciones y de las interacciones progresivas con la estudiante, las maestras conformaron su representación de ella, aproximándose en gran medida al modelo de alumno ideal de las educadoras. Esta afirmación es avalada por uno de los resultados encontrados en una investigación realizada por Rodríguez (2012) que plantea que cuanto más se asemeja esta información recibida del alumno al ideal de estudiante del profesor, más positivas serán las expectativas y viceversa.

Un resultado importante fue que las expectativas que las profesoras atribuyen a los tres adolescentes están basadas en informaciones reales, y presentan gran estabilidad lo que coincide con lo planteado por Aguilera (2002) y Machargo (como se citó en Arancibia et al., 2008) respecto a que es muy difícil que el profesor cambie sus creencias y expectativas sobre los alumnos, por lo que estas mantienen cierta estabilidad.

Con respecto a la transmisión de las expectativas, se identificó que las profesoras asumieron comportamientos y actitudes con cada uno de los estudiantes, coherentes con el contenido y naturaleza de las expectativas desarrolladas sobre ellos. Este planteamiento se corresponde con resultados obtenidos por Beltrán (1965, como se citó en Rodríguez, 2012), Brophy & Good (1970, como se citó en Máñez & Fernández, 2020) y Rosenthal (1968, como se citó en Ibarra, 2007). Se identificó que las educadoras asumieron comportamientos poco favorables hacia aquellos dos estudiantes sobre los que elaboraron sus bajas expectativas (CA y MF), mientras que con IM, al ser la estudiante sobre quien se establecen expectativas positivas, asumen comportamientos positivos.

En el caso de CA y MF, las expectativas negativas son expresadas por estas profesoras en las interacciones con ambos estudiantes, sobre todo en la calidad de las interacciones y mediante la comunicación no verbal. En este sentido, se identificó que en la relación entre las maestras y los dos estudiantes existe un clima socioemocional distante. La observación en el hogar, aunque no fue posible realizarla durante el período de clases 2020-2021, demostró que esta relación se caracterizó por ser en cierta medida menos amistosa, poco afectiva, donde no predominan gestos de cariño y preocupación hacia estos dos adolescentes.

Otro resultado importante se relaciona con el tiempo dedicado a los dos estudiantes durante el proceso docente. Encontramos que, por lo general, las tres educadoras no proporcionaron a CA y MF el tiempo suficiente y necesario que contribuya al logro de un buen rendimiento escolar. En las condiciones actuales, donde las tres educadoras constituyeron las protagonistas del proceso docente educativo de estos menores, un insuficiente acompañamiento pudo provocar mayores dificultades en el rendimiento académico de ambos estudiantes.

De esta manera fue posible reconocer que, al ser MF y CA los estudiantes sobre quienes las profesoras depositaron bajas expectativas, existió una pobre intencionalidad y esfuerzo en enseñarlos y acompañarlos durante su aprendizaje. El presente resultado coincide con uno de los hallazgos de Beez (1980, como se citó en Ibarra, 2007) que plantea que cuando se espera que el estudiante actúe pobremente, se intenta enseñar menos.

A través de estos comportamientos y de otros como el tratamiento diferencial a IM; CA y MF percibieron las valoraciones y opiniones negativas (bajas expectativas) de cada una de sus educadoras. Teniendo en cuenta este planteamiento, podemos afirmar que las expectativas de las educadoras afectan negativamente el autoconcepto de estos estudiantes, principalmente en el plano académico, dada la importancia que estas adquieren para ambos menores. Esto es coherente

también con la etapa del desarrollo en la que se encuentran, donde el maestro asume un papel significativo en la conformación del autoconcepto y la autoestima del estudiante de acuerdo con Ovejero (1989). Además, AR, DY e IC asumieron un doble rol ya que no solo fueron las encargadas de la formación docente de los estudiantes, sino que también cumplieron una función compensatoria ante la ausencia de un sistema familiar desarrollador en cada uno de estos adolescentes.

De este modo, podemos afirmar que se evidenció una relación de influencia negativa entre las expectativas de las profesoras y el rendimiento académico de ambos estudiantes ya que, como se puede apreciar, estas no constituyeron agentes educativos que los potencian y motivan hacia la obtención de un buen rendimiento académico. De esta manera coincidimos con hallazgos como los de Bermejo (2020), Brophy & Good (1970, como se citó en Rodríguez, 2012) y Cabrera et al. (2019).

A través de sus comportamientos desfavorables, estas educadoras no brindaron las herramientas necesarias a MF y CA para el desarrollo de competencias académicas adecuadas. De esta forma, podemos observar que la transmisión de las expectativas negativas a ambos estudiantes condicionó en ellos actitudes poco favorables hacia el estudio, que a su vez influyeron en la consecución de resultados académicos positivos.

Partiendo del planteamiento anterior, se encontró que los adolescentes, desde el plano declarativo, mostraron poco interés e implicación personal con la actividad de estudio. Por tanto, el área escolar no ocupó un lugar significativo en la jerarquía motivacional de estos dos adolescentes y no constituyó una actividad importante dentro de su sistema de actividades y comunicación. Por ello, dicha esfera no emergió como un espacio de gratificación para ellos, identificándose vivencias negativas asociadas, como: ansiedad, aburrimiento, estrés y baja tolerancia a la frustración ante la poca sensación de autoeficacia en la obtención de buenos resultados académicos.

El hecho de que las educadoras no fueran percibidas por los dos adolescentes como figuras accesibles ante sus necesidades de orientación y acompañamiento en el proceso docente-educativo, reafirma los sentimientos de rechazo y el autoconcepto académico negativo evidenciados por ambos. De esta manera, se identificó que los comportamientos y actitudes asumidos por los estudiantes hacia la actividad de estudio son desfavorables. Se identificaron comportamientos como: tiempo insuficiente dedicado al estudio, dificultades en la visualización de las teleclases orientadas y poca sistematicidad en la actividad de estudio. Estas actitudes afectaron sus notas escolares, por lo que se encontró un predominio de calificaciones que oscilaron entre los 60 y los 70 puntos.

En el caso de IM se evidenció una coherencia entre las expectativas positivas establecidas sobre ella y las actitudes mostradas por las maestras. Identificamos que, en lo relacionado con la calidad de las interacciones, con esta adolescente se establecen relaciones afectivas más cercanas y un clima socioemocional positivo, cargado de manifestaciones de cariño y amor. Igualmente se pudo identificar, mediante el discurso de las maestras y de la estudiante, una transmisión consciente de expectativas positivas, a través de frases motivadoras y de la asignación de tareas extras, como apoyar durante el proceso educativo de los otros menores del hogar.

A través de estos comportamientos, IM fue capaz de percibir e interpretar lo que cada maestra esperaba de ella. De esta manera, las expectativas de las profesoras incidieron favorablemente sobre su autoconcepto académico reafirmando las capacidades y las competencias escolares de la estudiante. Estas opiniones influyeron de manera positiva sobre IM debido a la gran importancia que les confiere a las tres profesoras como pilares fundamentales en su proceso docente educativo y como ejemplo a seguir para su formación profesional.

Teniendo en cuenta lo afirmado anteriormente, se identificó una relación de influencia positiva entre las expectativas de las profesoras y el rendimiento académico de esta estudiante, tanto en la dimensión cualitativa como cuantitativa. De esta forma, se encontró que las calificaciones escolares de IM son altas, presentando un índice académico general de 91.4 puntos y notas escolares que oscilan entre los 92 y los 98 puntos.

Desde la dimensión cualitativa del rendimiento, IM demuestra tener una actitud positiva hacia el estudio. Esto se evidencia en el interés y la motivación intrínseca demostrada, donde esta actividad ocupa un lugar central e importante en su jerarquía motivacional y en su sistema de actividades. Es por ello que esta esfera emerge como un espacio de gratificación y como una vía de escape ante determinadas preocupaciones de su vida.

El planteamiento anterior en conjunto con la elevada confianza en sus capacidades y la imagen positiva que posee sobre sí misma, influyen en la orientación de sus acciones hacia el estudio. Por tanto, podemos ver cómo la función reguladora del autoconcepto movilizó en ella comportamientos que se orientan hacia la obtención de un buen rendimiento académico. Entre estas acciones se evidenciaron: la sistematicidad en el estudio, el tiempo dedicado a esta actividad, la búsqueda activa de información ante dificultades propias del proceso educativo y el esfuerzo y compromiso demostrado con el aprendizaje y el estudio.

Se identificó que las expectativas de las maestras desarrolladas sobre estos estudiantes resultaron ser coherentes con las creencias y juicios iniciales formulados sobre cada uno de ellos. De esta manera, las mismas actuaron condicionando y reforzando el bajo rendimiento académico de CA y MF y el favorable rendimiento de IM. Por tanto, se puede afirmar que las educadoras actuaron como un Pigmalión positivo en el caso de IM y como Pigmalión negativo para MF y CA. Se puede afirmar que se cumplió para los tres casos, la profecía autocumplida.

La autora de la presente investigación considera que este estudio resulta de vital importancia para evaluar la calidad de la educación que se les brinda a los adolescentes que se encuentran en instituciones para menores sin amparo familiar. Por tanto, sería importante dar continuidad a la investigación y extenderla al contexto de la institución escolar una vez que la situación epidemiológica lo permita, con la finalidad de realizar observaciones directas del proceso de enseñanza – aprendizaje de estos menores. Esta constituyó la principal limitación del estudio: la imposibilidad de llevarlo a cabo en la escuela. No obstante, considero que replicaría la investigación en una muestra similar, aunque ampliando el tamaño de la muestra y aplicando otras técnicas además de la entrevista.

Conclusiones

Partiendo de los resultados presentados anteriormente se arriban a las siguientes conclusiones:

1-En relación a las características de las expectativas de las maestras:

-El contenido de las expectativas de las educadoras sobre los tres adolescentes se orienta hacia la obtención de resultados académicos, el logro de metas profesionales, la calidad en la proyección futura y la superación académica, profesional y personal.

-La atribución de expectativas positivas o negativas por parte de las educadoras dependen de su ideal de estudiante y la proximidad o no de este con las características del alumno.

-Las tres profesoras asumen comportamientos y actitudes hacia los adolescentes que se corresponden con el contenido y la naturaleza de sus expectativas.

2-En relación al rendimiento académico:

-Se identificó que existe en estos adolescentes un predominio de bajas notas escolares y actitudes negativas hacia el estudio.

-En el rendimiento académico influye otros factores asociados a la propia condición de institucionalización. Se identificó que estos son: las experiencias de vida de los menores y la presencia de un trastorno disocial de la conducta.

3-Respecto a la relación que se establece entre las expectativas de las maestras y el rendimiento académico:

-Existe una estrecha relación entre las expectativas del maestro y el rendimiento académico de los estudiantes.

-El rendimiento académico de los estudiantes constituyen a su vez una importante fuente de información para la formación de las expectativas de las maestras.

Recomendaciones

-Replicar la investigación con una muestra más amplia para obtener una visión más rica y profunda del fenómeno de las expectativas del maestro y su influencia en el rendimiento académico de escolares y adolescentes institucionalizados.

-Realizar investigaciones similares en las escuelas, de manera que sea posible estudiar la influencia de las expectativas del maestro sobre el rendimiento escolar en el contexto del aula.

-Realizar estudios comparativos con menores que no se encuentran en situación de desamparo, con el objetivo de evaluar particularidades y diferencias en este proceso en cada una de las muestras.

-Realizar investigaciones con un enfoque mixto, para incorporar nuevas unidades de análisis al estudio de este fenómeno como el tiempo de institucionalización y los vínculos que se establecen con la familia.

-Realizar programas de intervención educativa con los estudiantes con el objetivo de promover una mayor motivación hacia la actividad de estudio.

-Realizar programas de intervención educativa dirigidos a los maestros, con el objetivo de proporcionar mayor información respecto a las consecuencias.

Referencias

Aguilera, A. (2002). Expectativas y atribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar (Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=19064>

Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educativa* (6ta ed.). Edicionesuc. https://www.academia.edu/6611515/Manual_de_Psicologia_Educacional

Bermejo, A. (2020). Revisión sistemática de la literatura sobre el efecto Pigmalión: la potencialización de las habilidades en el ámbito escolar (Tesis de Maestría, Universidad Internacional de Valencia).

Cabrera, S., Loor, M., Sanchez, T., & Loiza, K. (2019). Influencia de las expectativas del docente sobre el desempeño académico de sus estudiantes: Caso de Carchi, Ecuador. *Revista Espacios*, 40(31), 13-21. <https://es.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p13.pdf>

Castillo, R. (2014). El efecto Pigmalión ¿Hasta qué punto determina nuestro futuro la visión que los demás tienen de nosotros? (Tesis de pregrado, Pontificia Universitas Comillensis). Repositorio Comillas.edu. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/697/retrieve>

Delgado, L. (2012). Infancia y adolescencia en acogimiento residencial. (Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona).

Gutiérrez, A. M., & Rafael, E. V. (2010). El efecto Pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Revista de la Facultad de Ciencias Contables*, 17(33), 173-181. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/4688>

- Hernández -Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw - Hill.
- Hernández, M. (2010). Expectativas en el aula: el poder del profesor. *Revista Académica*, 39, 30-51. <http://repositorio.ucm.cl/handle/ucm/1629>
- Ibarra, L. (2007). *Psicología y Educación. Una relación necesaria*. Félix Varela.
- Mañez, I., & Fernández, E. (2020). El efecto Pigmalión y cómo mitigar su influencia en las aulas. *Ciencia Cognitiva*, 14(2), 43-45. <http://www.cienciacognitiva.org/files/2020-7.pdf>
- Ovejero, A. (1989). *Psicología Social de la Educación*. Editorial Herder.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). La dinámica de la urbanización de África 2020: Áfricapolis, mapeando una nueva geografía urbana. Estudios de África occidental, Editorial OECD, <https://doi.org/10.1787/b6bccb81-en>
- Rodríguez Cámara, C. (2012). Expectativas de los profesores y rendimiento escolar (Tesis de Diploma, Universidad Internacional de la Rioja). <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/218/TFG%20Rodriguez%20Camara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas, L. (2005). Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico (Tesis de Maestría, Universidad de Chile). <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105973>
- Solis, P., & Borja, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Publicaciones Didácticas*, 83, 193-195. https://www.academia.edu/36412644/El_efecto_Pigmalion_en_la_practica_docente
- Yin, R. (2010). *Case Study Research. Design and Methods*. Four Edition.

1.4

Creciendo desde adentro”: experiencias y proyecciones en el acompañamiento psicoeducativo durante la pandemia.

Crescer a partir do interior”: experiências e projeções no acompanhamento psicoeducacional durante a pandemia.

Yisel Vega Rodríguez

Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Cuba. yisevr5@gmail.com

Yamilka Rodríguez Ramírez

Dirección Provincial de Salud Pública (DPS), Santiago de Cuba. Cuba.

Yanet Silva Albear

Hospital Materno Este Santiago de Cuba. Cuba.

Resumen

“Creciendo desde adentro” surgió como estrategia orientada al acompañamiento psicoeducativo a niños, niñas, adolescentes, sus familias y docentes durante la pandemia Covid-19. Con fundamento teórico en el Paradigma sociocultural y en el Enfoque Teórico de la Intervención Psicosocial, se trabajaron intervenciones grupales presenciales y virtuales a través WhatsApp para potenciar el adecuado desarrollo psicológico de niños, niñas, adolescentes y sus familias. Las experiencias iniciales de la aplicación de la estrategia permitieron identificar los recursos que poseen los sujetos y potenciar la adquisición y desarrollo de contenidos de la subjetividad a partir de sus vivencias y el aprendizaje en colaboración. A partir de estudios realizados por la Dirección Provincial de Educación en Santiago de Cuba y de la solicitud de colaboración, la estrategia proyectó acciones de intervención con docentes, el desarrollo de sesiones grupales con estudiantes de formación pedagógica y otros niveles de enseñanza a partir de la firma de convenios de trabajo; así como la capacitación a terapeutas de servicios especializados y especialistas del Centro de Diagnóstico y Orientación. Aunque “Creciendo desde adentro” inició en el contexto de la pandemia, sus acciones se orientan también a la potenciación del desarrollo psicológico de infantes y adolescentes en la nueva normalidad.

Palabras clave: acompañamiento psicoeducativo, desarrollo de la personalidad, pandemia Covid-19, estrategia psicoeducativa, psicología evolutiva.

Resumo

"Crescer a partir do interior" surgiu como uma estratégia destinada ao apoio psico-educativo a crianças, adolescentes, suas famílias e professores durante a pandemia de Covid-19. Com uma base teórica no Paradigma Sócio-cultural e na Abordagem Teórica da Intervenção Psicossocial, foram realizadas intervenções de grupo pessoalmente e virtualmente através do WhatsApp para promover o desenvolvimento psicológico adequado de crianças, adolescentes e suas famílias. As experiências iniciais da aplicação da estratégia permitiram identificar os recursos que os sujeitos possuem e promover a aquisição e desenvolvimento dos conteúdos da subjetividade com base nas suas experiências e aprendizagem colaborativa. Com base em estudos realizados pela Dirección Provincial de Educación en Santiago de Cuba e no pedido de colaboração, a estratégia planeou ações de intervenção com professores, o desenvolvimento de sessões de grupo com estudantes

em formação de professores e outros níveis de ensino através da assinatura de acordos de trabalho, bem como a formação de terapeutas de serviços especializados e especialistas do Centro de Diagnóstico e Orientação. Embora o "Crescer a partir de dentro" tenha começado no contexto da pandemia, as suas ações estão também orientadas para a capacitação do desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes na nova normalidade.

Palavras-chave: acompanhamento psico-educativo, desenvolvimento da personalidade, pandemia de COVID-19, estratégia psico-educacional, psicologia do desenvolvimento.

“Creciendo desde adentro”: génesis, fundamentación y experiencias iniciales

Los diversos emergentes psicológicos y sociales que la pandemia Covid-19 fue generando a partir de su presencia en Cuba, plantearon a los profesionales de la Salud Mental la demanda de intervención en diferentes sectores de la población en función de mantener y/o potenciar recursos psicológicos que permitieran un adecuado afrontamiento de la situación epidemiológica y sus impactos, así como el bienestar y el adecuado desarrollo personal en medio de la crisis sanitaria.

“Creciendo desde adentro” surge en la provincia Santiago de Cuba, ante la necesidad de acompañar a niños, niñas, adolescentes, sus familias y docentes en el contexto de la pandemia Covid-19; considerando que los cambios en las dinámicas sociales y familiares suponen desafíos relevantes en la vida de cada persona, pero esencialmente en los infantes y adolescentes.

Se comparten a continuación los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentaron la propuesta de la estrategia; adicionalmente se exponen las primeras experiencias de trabajo que se realizaron y se incluyen las proyecciones de diferentes acciones en función de dar continuidad al trabajo realizado.

“Creciendo desde adentro” se diseña como una estrategia asumiendo que estas se conciben “como la forma de planificar y dirigir acciones para alcanzar determinados objetivos (Fernández et al., 2020, p.227) y que implican la dirección de acciones encaminadas a resolver problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana entendiendo como problemas las contradicciones entre lo que es y lo que debería ser de acuerdo a determinadas expectativas (González et al., 1998, citado por Rodríguez, s.f.). Las estrategias se identifican por sus características, entre las que podemos enunciar las siguientes (Fernández et al., 2020; Rodríguez, s.f.):

- Enfoque sistémico en tanto predominan las relaciones de coordinación
- Estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con acciones de orientación, ejecución y control
- Contradicción entre el estado actual y el estado deseado de un objeto, sujeto o situación concreta
- Utilización programada de determinados recursos y medios
- Carácter dialéctico en tanto busca el cambio cualitativo en el sujeto, objeto o situación de que se trate; implica adecuaciones y readecuaciones durante su implementación y articula los objetivos planteados y la metodología para lograrlos
- Validez en un momento y contexto específicos
- Resultado fundamentalmente práctico

La estrategia “Creciendo desde adentro” tiene como objetivo fundamental potenciar la adquisición y desarrollo de recursos personales y habilidades en niños, niñas y adolescentes durante la pandemia Covid-19 a partir del trabajo directo con los sujetos, sus familias y los docentes para promover su adecuado desarrollo psicológico en el contexto de la crisis sanitaria.

La génesis de la estrategia propuesta se sustenta en la identificación de la contradicción que se evidencia entre los diversos emergentes en el comportamiento de los sujetos que aparecen o se agravan como resultado de la crisis sanitaria; y aquellos comportamientos que constituyen regularidades según la etapa del ciclo vital que transitan, constituyendo este el estado deseado al que se aspira. Gestionar a nivel psicológico estos emergentes es una tarea nueva y complicada para muchos niños, niñas y adolescentes, sus familias y docentes; de modo que la estrategia se orienta a proveer los niveles de ayuda necesarios que les habiliten para una adaptación creadora en las circunstancias de la pandemia.

La estrategia propuesta se fundamenta desde el punto de vista teórico en el paradigma sociocultural sobre el que Hernández (2011) explica que desde el punto de vista epistemológico “la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico (...) en el que existe una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto (...)” (p. 220).

“Creciendo desde adentro” toma como punto de partida dicha interacción dialéctica reconociendo la forma en que niños, niñas y adolescentes se vinculan con los objetos de conocimiento que derivan de las circunstancias que la pandemia Covid-19 trae consigo. Pueden concebirse como objetos del conocimiento por ejemplo las nuevas normas de estilos de vida que implican cambios en procesos importantes en la edad como la socialización; además deviene objeto de conocimiento la propia información acerca del virus que reciben los sujetos a través de diversas vías; consideramos también como un importante objeto de conocimiento la comprensión de infantes y adolescentes sobre sus propios estados emocionales, su percepción de la situación entre otros aspectos referidos a sí mismos.

Ahora bien, la interacción dialéctica a la que se hace referencia en el paradigma sociocultural acontece en la actividad mediada del sujeto, elemento que nos conduce a poner la mirada en el papel de las mediaciones en la constitución de la subjetividad individual; y en este sentido se pone el énfasis en el rol que ejercen padres y maestros en la educación de los niños, niñas y adolescentes a partir de ponerlos en relación con los objetos de conocimiento. Es por ello que la estrategia se dirige esencialmente a los infantes y adolescentes, pero contempla acciones también dirigidas a los adultos a partir de las funciones educativas que ejercen.

El papel que ejercen las mediaciones en la constitución de la subjetividad es descrito por Hernández (2011) cuando refiere que:

(...) el sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive: al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia. (p. 220)

Es importante señalar que para el logro del objetivo de la estrategia estamos concibiendo a los adultos en el rol de los otros que menciona Hernández (2011); y en dicho rol se incluyen además los propios facilitadores de la estrategia, quienes a partir de los instrumentos (asumiendo aquí las denominación aportada por Vigotsky: instrumentos materiales y psicológicos) que emplean en las intervenciones, propician la apropiación por parte de los sujetos de los aspectos del contexto sociocultural, y con ello el desarrollo de los contenidos de su subjetividad.

Siendo así, se afirma que la relación epistémica sujeto-objeto en el paradigma sociocultural -y que tiene un carácter esencialmente bipolar en otros paradigmas- se convierte en un triángulo abierto en el que los vértices los constituyen el sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales (Hernández, 2011); y es esta la línea central que se asume en “Creciendo desde adentro” para el diseño de las diversas acciones que permitan lograr el objetivo planteado.

Un concepto cardinal en el basamento teórico de la estrategia es la experiencia emocional en tanto que expresa la unidad del entorno en que vive el sujeto y sus rasgos personales (Vigotsky, 1935, citado por Domínguez, 2006). Por ello “Creciendo desde adentro” busca identificar las formas singulares en que niños, niñas, adolescentes, familias y docentes han ido configurando las vivencias que se derivan de la situación sanitaria: qué aprendizajes emergen, cuáles son las situaciones que mayor displacer generan, qué aspectos perciben como mejor manejados; cómo reaccionan ante la nueva situación sanitaria a partir de sus características personales.

Todas estas vivencias dan cuenta de la forma en que la pandemia ha impactado en cada uno de ellos porque “la experiencia emocional (parezhivaniya) es un concepto que permite estudiar el papel y la influencia del entorno sobre el desarrollo psicológico de los niños en el análisis de las leyes del desarrollo” (Vigotsky, 1935, citado por Domínguez, 2006, p.45).

La categoría *zona de desarrollo próximo o potencial* (ZDP) constituye también uno de los indicadores que desde el punto de vista teórico fundamenta la estrategia “Creciendo desde adentro”. Fernández (2000) explica que el concepto ZDP recoge en su esencia la tesis de la génesis social del pensamiento y la tesis de la mediación; y puntualiza que “para Vigotsky hay una interdependencia entre el desarrollo y los recursos ofrecidos socialmente en este concepto de Zona de Desarrollo Potencial, que sintetiza la concepción del cambio como internalización de medios proporcionados por la interacción con las personas” (Fernández, 2000, p.168).

El concepto de ZDP deviene indicador clave para el logro del objetivo planteado en la estrategia, en tanto las acciones que se han de implementar se diseñan con la finalidad de proveer a los niños, niñas y adolescentes las herramientas adecuadas que promuevan su desarrollo a partir de las adquisiciones que ya poseen. Es importante destacar el rol del otro más capaz que enuncia Vigotsky como parte del concepto, y, en este caso, consideramos tanto el papel del adulto representado por la familia, los docentes y los propios facilitadores de la estrategia, y el lugar importante que ocupan los coetáneos como portadores de saberes que pueden impulsar hacia la potenciación del nivel de desarrollo próximo.

Considerando precisamente el concepto ZDP valoramos cuán importante y necesario es preparar también a las familias y docentes para el ejercicio de sus funciones educativas, en tanto ellos proveen a los niños, niñas y adolescentes de diversas herramientas y signos a través de sus interacciones que tienen una repercusión directa en el desarrollo psicológico infantil.

Al asumir una categoría como la ZDP como fundamento teórico de esta estrategia se enuncia la necesidad de trascender el diagnóstico del nivel de desarrollo actual, y orientarse hacia el diseño de acciones que promuevan el despliegue de recursos que estén aún en proceso de formación en los infantes y adolescentes, pero que con la ayuda de adultos y coetáneos puedan emerger como logros en el desarrollo psicológico.

Desde el punto de vista metodológico, “Creciendo desde adentro” se concibe con fundamento en el modelo teórico de intervención psicosocial, tipo de intervención que sintetiza la relación de lo social y lo personal en el desarrollo del sujeto (Suárez et al., 2017). Concebir una intervención desde este modelo teórico implica considerar el rol de los otros -en el contexto de la pandemia- en la formación de los niños, niñas y adolescentes. Además, es pertinente también identificar cómo ellos han asumido los aprendizajes recibidos a partir de sus relaciones con los otros, denotando así el significado de dichas relaciones para su formación.

La intervención desde este modelo tiene un carácter mediacional, no directivo cuyo sustento descansa en “la posibilidad del sujeto de activar todo el conjunto de recursos potenciales y cualidades de carácter tanto cognitivo como motivacional, para responder a una determinada situación concreta” (Suárez et al., 2017, citado por Vega, 2020, p.65). Por tanto, la estrategia que se propone concibe propiciar a través de sus acciones, un escenario en que niños, niñas y

adolescentes desplieguen sus potencialidades, que conduzca al desarrollo y/o potenciación de habilidades para adaptarse a las crisis de manera constructiva.

Esto es porque la intervención psicosocial tiene como finalidad, de acuerdo a sus fundamentos, la búsqueda de la autonomía de las personas involucradas; de forma que los resultados que se alcancen a través de las acciones desarrolladas, se reviertan en cambios que los sujetos sean capaces de sostener en el tiempo. La posibilidad de lograr este fin está dada porque la intervención psicosocial implica convocar, promover la amplitud del análisis y llamar la atención sobre lo que el sujeto percibe en su realidad y que se relaciona con la problemática que se trata a través de la intervención (Vega, 2016).

El análisis de la intervención psicosocial como proceso mediacional tiene otra arista a la cual se debe hacer referencia: el rol del interventor da cuenta también de por qué se concibe este tipo de intervención con un carácter mediado. No sólo el sentido no directivo de esta intervención debe traducirse en la potenciación de los recursos personales de los sujetos: se trata asimismo de que el interventor haga uso de las herramientas adecuadas para ayudar a los sujetos a planificar, conseguir y/o cambiar sus objetivos (Suárez et al., s.f., citado por Vega, 2016).

En este sentido, la mediación acontece a través de los instrumentos no directivos que emplee el profesional para favorecer el logro de los objetivos planteados para la intervención propuesta. Siendo así, el desarrollo de la estrategia “Creciendo desde adentro” concibe el empleo de recursos que permitan la expresión abierta de los niños, niñas y adolescentes y que promueva en ellos la visualización de sus cualidades personales a favor de su autonomía.

Se trata entonces, cuando nos referimos al modelo teórico de intervención psicosocial, de un referente que señala con énfasis “la intervención como una acción de asesoramiento del profesional a ese otro (...) para proporcionarles ayuda, asesoramiento, acompañamiento y hasta tratamiento, con el objeto de informar, advertir, asesorar, acompañar, aconsejar habilidades y comportamientos para optimizar los adecuados” (Suárez et al., s.f., citado por Vega, 2016, p. 64).

En la estrategia “Creciendo desde adentro” -en referencia también a los fundamentos metodológicos- se asume al grupo de reflexión como dispositivo grupal para la implementación de las acciones diseñadas; estos son considerados una modalidad de grupo operativo y posibilitan gestar espacios grupales productivos y transformadores.

Los grupos de reflexión tienen como objetivo explícito la modificación de estereotipos, cuestionamiento de creencias, pautas de conducta y actitudes (Vega, 2016); por tanto, constituyen el dispositivo adecuado a partir del cual se promuevan cuestionamientos en torno a la forma en que niños, niñas y adolescentes han estado configurando las vivencias que resultan de la situación epidemiológica y los comportamientos que de ellas se derivan.

La implementación de los grupos de reflexión transita por tres momentos: la visualización de lo cotidiano, el repensar lo obvio e incluir lo omitido en la cotidianidad y la re-significación de lo tradicionalmente asumido. Durante estos tres momentos, el interventor, es decir, el coordinador puede emplear distintas formas para lograr promover el debate en los sujetos que participan.

Es válido destacar la relación coherente que existe entre el grupo de reflexión como dispositivo grupal y las pautas del modelo teórico de intervención psicosocial, en tanto la posibilidad que brindan los grupos de reflexión para la participación activa de los sujetos en el proceso de cuestionamiento y re-significación de su realidad, está relacionada con el diálogo constructivo entre el interventor y los sujetos de la intervención que se asume en dicho modelo.

El coordinador en el trabajo de facilitación del cambio que realiza al coordinar la sesión grupal utilizando el grupo de reflexión como dispositivo, puede emplear recursos como (Sesión Científica Equidad, 2009, citado por Vega, 2016):

- los señalamientos: necesarios cuando aparecen en el grupo modos de defensa o resistencia que entorpecen y frenan la reflexión.
- las síntesis: facilitan el ordenamiento y exposición de las ideas, contribuyen a desarrollar la capacidad intelectual de organización y conceptualización, a rescatar la memoria de lo producido, y a crear un modelo de ejercitación que ayuda al grupo a discernir lo esencial de lo secundario.
- la información pertinente: cumple fundamentalmente dos objetivos: aportar datos con los que el grupo no cuenta; y estimular su necesidad de buscar activamente mayor información sobre el tema.

El empleo del grupo de reflexión como dispositivo grupal para el desarrollo de la estrategia “Creciendo desde adentro” es pertinente porque los grupos de reflexión “se convierten en espacio de mediación para estimular el desarrollo de la subjetividad, al abrirse en estos la posibilidad de reflexionar, cuestionar o repensar aquellas dimensiones de las relaciones sociales que establecen las personas y limitan su desarrollo” (Sesión Científica Equidad, 2009, citado por Vega, 2016, pp.65-66).

Los referentes teóricos y metodológicos hasta aquí comentados, constituyeron el punto de partida para el desarrollo de las diversas acciones que formaron parte del trabajo desplegado en la estrategia dirigida a niños, niñas, adolescentes y que también incluyó a familia y docentes.

Experiencias diagnósticas

Las experiencias de la estrategia “Creciendo desde adentro” incluyen la identificación –como se muestra en la Figura 1- de las vivencias emocionales de infantes y adolescentes ante la pandemia.

Figura 1

Test infantil de Emociones ante las crisis Covid-19

Test Infantil de Emociones ante la crisis (Covid 19)












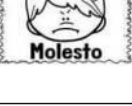
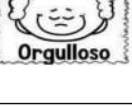

Nombre: _____

Edad: _____ Grado: _____ Escuela o Círculo Infantil: _____

Convive con: _____

A continuación aparecen unas caritas donde podrás identificar cómo te sientes.
Puedes marcar más de una.

1. Por la llegada de la Pandemia Covid 19

Me siento:	 Contento	 Apenado	 Triste
	 Confundido	 Asustado	 Tímido
	 Interesado	 Emocionado	 Disgustado
	 Cansado	 Enojado	 Asombrado
	 Molesto	 Orgullosa	 Preocupado

Si ninguna de estas caritas no se parece a lo que sientes puedes dibujar en este espacio otra carita.

a) ¿Por qué escogiste esa o esas caritas?

Nota. Se muestra una de las cuatro hojas de respuesta del test. Fuente: Sociedad Cubana de Psicología Santiago de Cuba (2020).

El test explora las emociones infantiles relacionadas con la llegada de la pandemia, la permanencia en casa, la interacción con la familia y el distanciamiento respecto a sus amigos y amigas; y, al concluir, brinda la posibilidad de que expresen otras ideas que considere importante, y se orienta el uso del dibujo si lo prefieren.

El diagnóstico también toma en consideración los reportes de demandas de orientación psicológica y asistencia que registra el Programa Provincial de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la Dirección Provincial de Salud (DPS) en Santiago de Cuba. El diagnóstico tiene un carácter sistemático en “Creciendo desde adentro”, en tanto se actualiza a partir de la información recogida por la DPS en la provincia, visualizándose el estado actual de las problemáticas que presentan niños, niñas y adolescentes; a la vez que permite valorar otras formas de diagnóstico para singularizar las manifestaciones en ellos detectadas.

En el período comprendido entre octubre de 2020 y agosto de 2021 se han evaluado desde los diferentes servicios de salud para la atención a pacientes enfermos por Covid-19 un total de 3012 menores en las edades comprendidas entre 5 y 18 años (DPS, 2021).

Entre las principales problemáticas relativas a la salud mental se identifica con mayor prevalencia el trastorno del sueño, específicamente el insomnio con predominio del persistente y el recurrente. Se constata la prevalencia asimismo de trastornos de ansiedad específicamente fobia social y trastorno de pánico; además, se aprecia la presencia de trastornos relacionados con traumas y factores de estrés incluyendo trastorno de estrés postraumático, trastorno de estrés agudo y trastorno de adaptación asociados a proceso de duelo en su mayoría; igualmente se identifica el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (DPS, 2021).

Otra acción desarrollada –que tributó al diagnóstico– como parte de la estrategia “Creciendo desde adentro” fue el concurso “Mi familia y yo nos protegemos de la Covid-19” que permitió identificar un registro de vivencias referidas a cómo es percibida la pandemia y sus consecuencias por infantes y adolescentes. Las obras entregadas por los concursantes permitieron clasificar algunos emergentes tanto en los niños, niñas y adolescentes como en la dinámica al interior de sus familias, prevaleciendo incertidumbre, ansiedad, irritabilidad, resistencias al cambio en los estilos de vida. El concurso reflejó desde las diferentes manifestaciones artísticas la convivencia familiar y las proyecciones de estados de ánimos más frecuentes asociados a la crisis sanitaria. En la categoría dibujo y manualidades se evidenciaron sus principales miedos al contagio de sus familiares y amigos más próximos; mientras que la poesía y la narrativa se caracterizaron por definir emociones de optimismo y expectativas a favor de la prevención. Con la participación de más de 90 infantes y adolescentes, se constataron indicadores que dan cuenta de la forma en que la propuesta del dibujo guiado refuerza la estimulación del aprendizaje y el buen dominio y expresión emocional.

Experiencias de intervención presencial

Una experiencia de intervención de la estrategia “Creciendo desde adentro” fue el taller realizado con niños, niñas y adolescentes con el objetivo de potenciar en ellos la capacidad adaptativa a las crisis desde el entrenamiento de habilidades prosociales. El taller se concibió para su desarrollo previo al inicio del retorno a clases considerando como contenidos importantes a abordar la inteligencia emocional, la resolución de conflictos, el autocuidado físico y emocional, y las habilidades sociales. Se comparten a continuación, a grandes rasgos, aspectos del diseño de una de las sesiones de trabajo grupal, específicamente con adolescentes.

Momento inicial

Incluye la bienvenida a los participantes, la presentación del equipo de trabajo, el tema del taller y su objetivo. Se construyen de conjunto las normas de trabajo grupal y se realiza un sondeo de expectativas y para favorecer la relajación, cohesión y comunicación entre los participantes del grupo, se procede a aplicar una técnica de presentación que conduce a que los participantes se presenten en parejas.

Momento de desarrollo

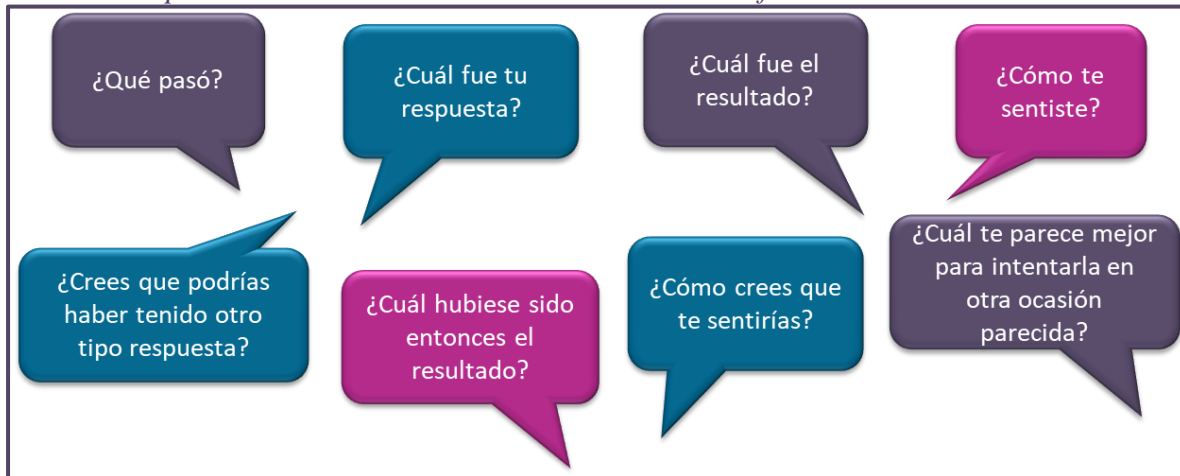
Durante este momento de la sesión grupal se plantean los cambios fundamentales que han estado viviendo los adolescentes: suspensión de las clases, uso del nasobuco (cubre bocas o mascarilla) como práctica de autocuidado, la necesidad del distanciamiento social, la obligatoriedad de permanecer en casa, la realización de las tareas docentes en el hogar. Las diferentes situaciones vividas se toman como punto de partida para abordar contenidos como:

Inteligencia emocional: a partir de indagar ¿qué significado han tenido estas situaciones?, ¿qué sintieron?, ¿en qué parte del cuerpo lo sintieron?, ¿cómo lo representarían a través de su cuerpo o el rostro?

Resolución de conflictos: se les pide representar situaciones y vivencias conflictivas de los días de cuarentena que pueden haber acontecido en la familia, entre amigos, vecinos y se analizarán de acuerdo a los indicadores que aparecen en la Figura 2. La representación debe realizarse como si fuese una telenovela o novela radial, serie de televisión, película u obra de teatro.

Figura 2

Indicadores para el análisis de situaciones o vivencias conflictivas



Nota. Se presenta una diapositiva empleada en el taller para analizar las representaciones realizadas. Fuente: Archivos de la estrategia “Creciendo desde adentro” (2020).

Se propicia un espacio para la confección de un papelógrafo en que los adolescentes plasmen sus temores y esperanzas con relación al retorno a la escuela luego del distanciamiento social. Luego deben comentar por qué tienen esos temores y esperanzas y qué comportamientos pondrán en práctica para superar los temores que han identificado. En este momento se persigue que los adolescentes visualicen la manera en que van a superar los temores y alcanzar sus esperanzas, considerando la integración de información referida a los aspectos que conocieron en el momento previo.

Momento de cierre

Se presentan a los adolescentes una serie de frases incompletas relacionadas con el trabajo realizado y que ellos han de completar a partir de sus vivencias y valoraciones. Una vez recogidas todas las hojas, el coordinador leerá en voz alta las respuestas dadas a cada frase y comentará lo más relevante de las mismas.

La evaluación de esta sesión de trabajo grupal permitió identificar en las propias palabras de los adolescentes que aprendieron “*muchas cosas y me voy con una experiencia nueva*”, “*acerca de la inteligencia emocional, ser espontánea*”, otro aprendizaje referido estuvo vinculado a “*relacionarme, prestar atención*”. Por otro lado, mostraron sorpresa “*porque hice nuevas amistades*”, “*las actividades que realizamos*”, “*lo maravillosos y amables que son estas personas*”.

La sesión de trabajo grupal promovió la expresión de los recursos personales que poseen los adolescentes y se generó un adecuado ambiente de aprendizaje colaborativo en la preparación de las dramatizaciones y su análisis.

Experiencias de intervención en la virtualidad

Otra experiencia de intervención -que aún se desarrolla- es el trabajo en la virtualidad con el grupo “*Dame la mano y ganaremos*” que funciona a través de la red social WhatsApp y que se dirige al acompañamiento psicoeducativo a las familias cuyos niños, niñas y adolescentes hayan padecido la enfermedad Covid-19. No obstante, el grupo fue creciendo y ampliando su alcance hacia todas aquellas familias que demandaran ayuda y orientación psicoeducativa.

Para el uso de la plataforma WhatsApp consideramos la utilización de fotografías, audios y textos, de forma que el contenido se transmita de manera creativa a las familias. Y otro detalle en cuanto a la organización es el montaje previo del diseño a través de la propia plataforma en un grupo de coordinadores, de manera que la interacción pueda fluir y evitar inconvenientes de tiempo por la escritura *in situ*, igualmente se facilita así el proceso de feedback con los sujetos que participan

Se concibió la sesión grupal para su desarrollo en un tiempo de dos horas de duración con el tema central planteado en forma de interrogante *¿Pilares para educar?* El objetivo de la sesión se centró en explicar los pilares de la educación enunciados en el informe Delors para promover la reflexión en cuanto a las prácticas educativas en el hogar y la escuela y sus repercusiones en la formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

El trabajo durante la sesión implicó la alternancia entre momentos en que el chat permanecía cerrado para presentar los distintos contenidos referidos al tema; y momentos en que todos los participantes del grupo tenían la oportunidad de escribir para responder a las preguntas elaboradas por la coordinación y plantear sus experiencias desde su función educativa.

El trabajo realizado durante la sesión se dirigió a promover en los participantes las siguientes habilidades:

- Definir los pilares de la educación considerando sus características distintivas y esferas que abarcan.
- Reflexionar respecto a las prácticas educativas actuales al interior de la familia y la escuela y la medida en que se relacionan con los pilares de la educación de la UNESCO.
- Proponer acciones y/o actividades para promover prácticas educativas cuyo sustento lo constituyan los 4 pilares de la educación de la UNESCO.

Momento inicial

Comentario: Saludos a todos y todas, un abrazo en la distancia y bienvenidos a otra oportunidad de intercambio y aprendizaje en nuestro chat.

Comentario: Hoy les invito a edificar... a construir... pero para ello debemos tener claridad en qué necesitamos. Les pregunto: ¿en qué pensamos primeramente si tenemos la tarea de edificar un inmueble?, ¿por dónde debemos empezar a construir necesariamente?

Tiempo de intercambio con los participantes

Comentario: Al iniciar el proceso de edificar un inmueble, debemos considerar necesariamente por ejemplo los ciclópeos, las zapatas de hormigón, las columnas..., debemos trabajar lo mejor posible en las bases para que dicha edificación se sostenga en el tiempo. Se trata de conformar primero y con calidad, los pilares que sostendrán la edificación.

Momento de desarrollo

Audio: Hemos tomado como referencia la construcción de inmuebles por la similitud que posee con el tema que hoy proponemos, pues para educar también existen pilares a considerar y hoy la intención es que juntos compartamos información sobre los pilares de la educación y reflexionemos en cuanto a nuestras prácticas educativas y su repercusión en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Comentario: El libro “La educación encierra un tesoro”, es un informe realizado para la UNESCO preparado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, elaborado junto a otras catorce eminentes personalidades del mundo, procedentes de diversos medios culturales y profesionales.

Comentario: ¿Qué significa aprender a conocer? Veamos algunas ideas:

- Aprender a conocer se refiere a compaginar una cultura general amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias.
- Aprender a conocer hace referencia al hecho de adquirir la capacidad para conocer, explorar y comprender el mundo. Esto está muy relacionado con la competencia de aprender a aprender.
- **Comentario:** Todos y todas tenemos una función en la educación de las jóvenes generaciones sea desde el rol de madres, padres, docentes, pero también como vecinos, funcionarios de alguna organización política o de masas... Por ello les invito a que analicemos nuestras prácticas educativas y su relación con los pilares que iremos presentando, para que luego intercambiamos experiencias y reflexiones. Podemos preguntarnos, por ejemplo: ¿de qué manera enseño a pensar a las jóvenes generaciones?, ¿qué herramientas pongo en práctica para que aprendan a aprender?
- **Comentario:** ¿A qué nos referimos con aprender a hacer?
- Aprender a hacer en el sentido de no limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio sino también a adquirir unas competencias que permitan hacer frente a situaciones imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo.
- Aprender a hacer consiste en influir en el propio entorno y hacer frente a diversas situaciones y problemas, poniendo en práctica aquello que se ha aprendido de forma teórica.

Comentario: Hemos presentado el segundo de los pilares y seguimos mirando nuestras prácticas educativas con el fin de reflexionar sobre ellas y su vínculo con los pilares que la UNESCO ha declarado para la educación del siglo XXI. Pensemos: ¿qué competencias estamos enseñando a las jóvenes generaciones?, si les observamos y analizamos críticamente ¿qué saben hacer ellos

con todo el conocimiento que ya poseen y aquellos que les estamos presentando actualmente?, ¿estamos inculcando en ellos el sentido de contribuir desde sus conocimientos al mejoramiento de la sociedad en que viven?

Comentario: Aprender a convivir... ¿de qué se trata?

- Implica aprender a comprender mejor al otro, al mundo, al entendimiento mutuo de diálogo pacífico y de armonía.
- Se refiere a poseer las habilidades sociales suficientes para vivir con la diversidad de personas de forma pacífica y armoniosa. Para ello, hay que entender y respetar a los demás, demostrando los valores que se poseen.
- **Comentario:** Este pilar nos lleva a pensar como comunidad, como provincia, como nación: ¿estamos inculcando en las jóvenes generaciones habilidades para el diálogo pacífico, para la comprensión y aceptación de lo diferente, la sensibilidad y empatía para comprender al otro?
- **Foto :** Y el último pilar y verdaderamente no menos importante.
- **Comentario:** ¿A qué nos referimos cuando decimos aprender a ser?
- Aprender a ser desvela los tesoros enterrados en cada persona, como por ejemplo la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás...
- Aprender a ser consiste en desarrollar todas las potencialidades individuales, adquiriendo la capacidad de autonomía, juicio y de responsabilidad personal. Este pilar de la educación integra los tres anteriores.

Comentario: El último de los pilares nos lleva a pensar en cómo las jóvenes generaciones están construyendo su identidad y qué papel estamos desempeñando en ello: ¿cómo contribuimos a que desarrollen su autonomía, su autoconocimiento, su creatividad?, ¿en qué medida nuestras prácticas educativas les enseñan a ser?

Momento de cierre

Audio: El tiempo de intercambio de hoy ha permitido visualizar los pilares que se consideran necesarios para la educación en el siglo XXI. Las interrogantes compartidas nos condujeron a mirar críticamente nuestras prácticas educativas y nos invitan también a repensar cómo asumimos el rol que tenemos en la formación de las jóvenes generaciones.

Comentario: El informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, pone la mirada en una nueva concepción de la educación que implica necesariamente llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros. La sesión de trabajo en la virtualidad promovió la reflexión en los participantes respecto a las funciones educativas que despliegan la familia y los docentes en sus espacios de actuación. A la vez propició la visualización de esferas que deben potenciarse en la educación de las jóvenes generaciones que promuevan aprendizajes referidos a la convivencia y aprender a ser.

Las primeras experiencias de diagnóstico e intervención desde la estrategia “Creciendo desde adentro” permitieron identificar necesidades diversas en los sujetos con los que se trabajó, y a partir de la socialización de dichas experiencias en instituciones gubernamentales, se determinó la necesidad de continuar el trabajo realizado ampliando el alcance del trabajo realizado.

Proyecciones de trabajo de la estrategia “Creciendo desde adentro”

La Dirección Provincial de Educación en Santiago de Cuba aplicó encuestas durante el mes de octubre de 2021 a niños, niñas, adolescentes, jóvenes, familias y docentes convalecientes de la Covid-19. El objetivo fundamental del estudio estaba en función de investigar la sistematicidad de la visualización de las actividades televisivas y los efectos de la Covid-19 en la esfera socioemocional y comportamental (CDO, 2021).

Los datos del estudio realizado constituyeron fuentes diagnósticas a partir de los cuales desde “Creciendo desde adentro” se proyectaron acciones para el acompañamiento a los actores principales del proceso docente educativo con el objetivo de promover el desarrollo del mismo con calidad. Los especialistas del CDO reflejaron los resultados atendiendo a los grupos estudiados y se pueden identificar como aspectos más significativos los siguientes (CDO, 2021):

- Niños, niñas y adolescentes: la mayoría de los estudiantes encuestados considera que las emisiones televisivas les ayudaron a aprender y más del 35% recibió la ayuda de su familia para poder visualizar los temas tratados. Un aspecto que es necesario referir es que, aunque cerca del 22% dijo que no tenía acceso a ningún dispositivo tecnológico (celular, tableta o computadoras) preocupa que al menos el 18% dijo pasar más de 6 horas frente a estos dispositivos; conjuntamente llama la atención que poco más o menos el 42% reveló que estudia algunos días contra solo el 19% que lo hace todos los días. Las principales manifestaciones en el orden emocional que provocó tanto el contagio como el confinamiento fueron por orden: la alegría, la tristeza y la confusión.
- Familias: los adultos refieren que la ansiedad es la manifestación más notable en sus menores como resultado del periodo de confinamiento, seguida por la alegría y la tristeza; y por otro lado cerca del 25% de los representantes legales considera que sus menores expresaron más apego a ellos como comportamiento que no habían manifestado antes, mientras que cerca del 17% dijo que fue la irritabilidad. Cerca del 12% de los adultos refieren que sus menores prácticamente no estudian, mientras que aproximadamente el 15% alerta que los menores se pasan más de 6 horas bajo el influjo de los medios digitales. Entre las medidas que utilizan los adultos cuando los menores no cumplen las tareas escolares se encuentra la conversación en mayor prevalencia, seguido del regaño con menos incidencia y el castigo.
- Docentes: cerca del 32% de los docentes refiere que en sus estados de ánimo predomina la preocupación por su salud, aproximadamente en el 12% el miedo y en el 0,9% el enojo; la ansiedad también prevalece como sentimiento post Covid entre los docentes, seguida por la desmotivación y la sensación de inquietud; igualmente algunos docentes se consideran afectados por el insomnio como secuela de la enfermedad. Los docentes emplearon durante este período la vía de orientación familiar en periodo de confinamiento, las actividades de superación y el apoyo a sus estudiantes mediante hojas de trabajo.

Los datos expuestos permiten identificar la repercusión positiva de las actividades televisivas en la preparación de los estudiantes con el acompañamiento de las familias y docentes, a la vez que se constatan emergentes que llaman la atención en cuanto a las expresiones emocionales tanto de educandos como de docentes, a las relaciones entre los adultos y los menores en el hogar, así como el nivel del desarrollo de los hábitos de estudio durante el confinamiento y el uso indiscriminado de dispositivos electrónicos.

Sobre la base de estos resultados se organizaron las proyecciones de trabajo de la estrategia “Creciendo desde adentro” definiendo objetivos a corto plazo y a mediano plazo, lo que

determina la delimitación de acciones que han de implementarse en una primera fase de intervención y otras que se desarrollarán luego de dicha fase primera.

Objetivos a corto plazo

1. Fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los educandos que propicien un afrontamiento adecuado de las situaciones derivadas de la pandemia en el plano personal y educativo.
2. Capacitar (habilitar) a los psicopedagogos para el asesoramiento a las familias y el acompañamiento terapéutico a los estudiantes, en temáticas referidas al proceso docente educativo en las condiciones que la pandemia impone.
3. Orientar a la familia en cuanto a las situaciones diversas y a la adecuación de la dinámica familiar a las exigencias del proceso docente educativo en el contexto de la pandemia.
4. Propiciar con los docentes el intercambio, reflexión y nuevas proyecciones acerca de las formas de diagnóstico y evaluación de las habilidades escolares que implica el proceso educativo en la situación epidemiológica actual.

Objetivos a mediano plazo

1. Intercambiar las experiencias de trabajo de los psicopedagogos a través de talleres de socialización que propicien la presentación de estudios de casos u otras formas de trabajo psicopedagógico.
2. Realizar a través de las Escuelas de Educación Familiar, el diagnóstico para identificar el grado o nivel de implementación de las diversas acciones orientadas y los resultados obtenidos en las familias en el acompañamiento a los procesos instructivos y educativos de los estudiantes desde el hogar.

Estos objetivos a mediano plazo tienen como finalidad promover el aprendizaje colaborativo y la autoevaluación y coevaluación a partir del conocimiento de los modos de ser, hacer, saber y convivir de todos los implicados en la estrategia, considerando la instrucción de pares.

A modo de conclusiones

Aun cuando las acciones diseñadas en una estrategia tienen validez en un momento y contexto específicos y el resultado tiene un carácter práctico, algunas acciones pueden replicarse en otros espacios y pueden existir aportes teóricos en su diseño (Fernández et al., 2020; Rodríguez, s.f.). Por ello, “Creciendo desde adentro” ha ido diversificando el alcance de sus acciones, ajustándolas a las nuevas problemáticas y a las demandas de atención y orientación en los espacios educativos; y los resultados conducen al planteamiento de interrogantes cuyas alternativas de respuesta dirigen a referentes teóricos que propicien su mejor comprensión; todo lo cual influya en la optimización del desarrollo psicológico de los sujetos.

Referencias

- Centro de Diagnóstico y Orientación - CDO (2021). *Resultados preliminares del estudio indicado por el MINED a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, familias y docentes convalcientes de la Covid-19*. Dirección Provincial de Educación Santiago de Cuba.
- Dirección Provincial de Salud Pública - DPS (2021). *Análisis de las demandas de orientación psicológica y asistencia en el contexto de la pandemia Covid-19*. Programa Provincial de Salud Mental y Abuso de Sustancias en Santiago de Cuba.
- Domínguez, L. (2007). *Psicología del Desarrollo. Problemas, Principios y Categorías*. Editorial Félix Varela.
- Fernández, E. (2000). *Explicaciones sobre el desarrollo humano*. Ediciones Pirámide.

- Fernández, E., Moleiro, O. y Rodríguez, Y. (2020). Pertinencia del empleo de estrategias psicoeducativas en la prevención del consumo de drogas. *EDUMECENTRO*, 12 (2), 223-229. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v12n2/2077-2874-edu-12-02-223.pdf>
- Hernández, G. (2011) *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Editorial Paidós. http://www.academia.edu/43353608/hernandez_rojas_paradigmas_en_psicologia_de_la_educacion
- Rodríguez, M. (s.f.) *La estrategia como resultado científico de la investigación educativa*. Universidad Pedagógica “Félix Varela”. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas.
- Suárez, C., Del Toro, M.; Mercerón, Y. y Verdecia, L. (2017). Un enfoque dialéctico en la intervención psicosocial. En Y. Santana. (Ed.), *Herramientas Para la Intervención Psicosocial en el Desarrollo Humano en el Oriente Cubano, desde una Perspectiva Integradora*. (pp.4-15). GRIN Publishing.
- Vega, Y. (2016). *La religiosidad como mediación del desarrollo psicológico en adolescentes cristianas*. [Tesis de maestría, Universidad de Oriente, Cuba].
- Vega, Y. (2020). Identidad religiosa en contextos educativos: pautas para la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 190-209. <https://www.researchgate.net/publication/347537999> Identidad religiosa en contextos educativos pautas para la inclusion educativa

1.5

Desigualdades educativas y brecha digital en Ecuador en tiempos de COVID-19

Desigualdades educacionais e a exclusão digital no Equador em tempos de COVID-19

Claudio López-Calle

Universidad de Cuenca. Ecuador

Universidad Nacional Autónoma de México. México

claudio.lopez@ucuenca.edu.ec

Cristina Cedillo-Quizhpe

Universidad de Cuenca. Ecuador

Universidad de Oviedo. Ecuador

Ruth Clavijo-Castillo

Universidad de Cuenca. Ecuador

Universidad Nacional de Educación a Distancia. España

María Dolores Pesántez Palacios

Universidad Nacional de Educación. Ecuador

Jaime Ullauri-Ullauri

Universidad Nacional de Educación. Ecuador

“No dejar a nadie atrás”
(Naciones Unidas, 2015)

Resumen

En Ecuador, las desigualdades educativas condicionadas por las desigualdades económicas y sociales estaban presentes como parte de la normalidad, la pandemia las evidenció y profundizó, poniendo en peligro la educación como un derecho humano. El presente capítulo, mediante el análisis de fuentes documentales, presenta una visión general sobre las desigualdades educativas y la brecha digital en Ecuador como una forma de sistematizar información sobre los efectos que la pandemia deja en la educación ecuatoriana.

Palabras clave: desigualdad, desigualdad educativa, brecha digital, Ecuador, COVID-19

Resumo

No Equador, as desigualdades educacionais condicionadas pelas desigualdades econômicas e sociais estavam presentes como parte da normalidade; a pandemia realçou-as e aprofundou-as, pondo em perigo a educação como um direito humano. Este capítulo, por meio da análise de fontes documentais, apresenta uma visão geral das desigualdades educacionais e da exclusão digital no Equador como forma de sistematizar a informação sobre os efeitos da pandemia na educação equatoriana.

Palavras-chave: desigualdade, desigualdade educativa, exclusão digital, Equador, COVID-19

Desigualdades económicas

La desigualdad y sus diferentes dimensiones ha sido tema de estudio desde hace muchos años (CEPAL, 2016), una de las más estudiadas es la económica o también llamada de ingresos, puesto que condiciona otras como la social, la educativa, de género, entre otras. Hay esfuerzos para reducirla y acortar los extremos de los que tienen mucho y los que apenas tienen. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptada en la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (2015) plantea entre sus objetivos: “Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo”, “Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible” y “Reducir la desigualdad en los países y entre ellos”. Aunque Latinoamérica no es la región más pobre es la más desigual del mundo, en cuanto a la distribución de ingresos (CEPAL, 2016).

Antes de presentar información sobre las desigualdades educativas en Ecuador revisemos de manera general algunas otras como las económicas y sociales que condicionan el desarrollo educativo y permitirán entender las brechas educativas.

Ecuador le debe su nombre a la línea ecuatorial, tiene cuatro regiones, la Costa, la Sierra, el Oriente y la Región Insular donde se están las Islas Galápagos. Las ciudades más importantes son Quito (capital del país), Guayaquil y Cuenca, su moneda es el dólar estadounidense (dolarizado en el año 2000), actualmente tiene unos 17'510.643 habitantes. Se autoidentifican como mestizos el 71.9%, indígenas 7%, blancos 6%, afroecuatorianos 4%; hablan español el 93% y otras lenguas el 4%; el promedio de edad es de 29 años y la población urbana del 64% (CIA, 2021; INEC, 2021e).

La economía depende principalmente de las exportaciones de productos agrícolas, petróleo y las remesas de los migrantes ubicados en EE-UU, España e Italia. Tiene una fuerte dependencia del petróleo (ha tenido dos *booms* petroleros, el primero en los setenta durante la Junta Militar y el segundo desde 2008 hasta 2014 en el periodo del presidente Rafael Correa). En 2019 el PIB del país fue de 108.108 millones de dólares, en 2020, con la pandemia decreció 7.8 puntos del PIB (CEPAL, 2021).

La desigualdad económica — medida con el Coeficiente de Gini— tenía una tendencia a la baja desde el 2002 (0.538), sobre todo en el periodo del presidente Rafael Correa (2006-2017) que en 2017 fue de 0.459. Sin embargo, desde el gobierno del presidente Lenín Moreno (2017-2021) — que regresó al Fondo Monetario Internacional y empezó con la reducción del Estado— el coeficiente empezó a subir: en 2019 fue 0.476 y en 2020 con la pandemia subió a 0.500 (INEC, 2021a).

En cuanto al salario mínimo mensual en 2020 y 2021 fue de 400 dólares. Para enero de 2021 el ingreso familiar mensual promedio fue de 747 dólares, pero la canasta básica familiar fue de 712 dólares y la canasta vital 501 dólares (INEC, 2021d) lo que implica muy poca capacidad de ahorro. Además, en septiembre de 2021, sólo el 34% (2.8 millones de una población económicamente activa de 8.5 millones) tenía empleo adecuado, los demás tenían empleo no adecuado: 23% subempleo, 28% empleo no pleno y el 11% empleo no remunerado (INEC, 2021b).

Con los procesos de reducción del Estado desde 2017 y la pandemia en 2020, el desempleo y la pobreza subieron. El desempleo a finales del 2019 era del 3.8%, en 2020 subió a 4.9%; en 2019 la pobreza era del 25% y la pobreza extrema 9%, en 2020 subió a 32% y 15%, respectivamente (INEC, 2021a). Estos y otros datos se pueden explicar, en primer lugar, por las medidas de ajuste gradual que el gobierno del presidente Lenín Moreno (2017-2021) y Guillermo Lasso (2021-2025) han aplicado como requisito para los préstamos del Fondo Monetario Internacional y, en segundo lugar, por la pandemia.

Desde hace décadas, varias han sido las recomendaciones desde diferentes organismos y estudiosos del tema para disminuir la desigualdad y acortar la brecha económica en la región. Crecer económicamente es importante, sin duda, pero, como dice uno de los objetivos del desarrollo sostenible: “el crecimiento debe ser sostenido, inclusivo y sostenible” (Naciones Unidas, 2015) de manera que nadie se quede atrás. Una de las maneras que tienen los gobiernos para disminuir la desigualdad es disponer de un adecuado cobro de impuestos de manera progresiva: quien más gana más debe contribuir. En política social, en cambio, quien menos tiene más apoyo debe recibir. Las políticas redistributivas son claves si se quiere acortar las brechas. Según los datos, un gran problema es que las grandes mayorías son las que más pagan impuestos y los que más tienen, menos. Según Data Igualdad (Dataigualdad, 2021), en Latinoamérica en 2017, el 10% más rico tenía el 68% de la riqueza, mientras el 50% más pobre sólo accedía al 3.5% de la riqueza total de la región. En Ecuador la media de cobro de impuestos fue del 3.4% (2013) pero debió ser del 35% (2016). Con lo que se evade en impuestos en Ecuador según Data Igualdad se podría contratar 137.476 maestros o 55.208 médicos, 1´645.013 niños se podrían matricular o 1´345.546 computadoras con un año de internet se podrían entregar.

Desigualdades sociales

Revisemos también algunas desigualdades sociales como una forma de contextualizar las desigualdades educativas. Conocemos por la ciencia que los primeros años de la vida son importantes, sobre todo los primeros mil días, desde la concepción hasta los dos años (Berman et al., 2016). Se ha demostrado incluso que económicamente es rentable para los gobiernos invertir en estos años, puesto que habrá un retorno posterior cuando los niños sean adultos. No obstante, hay una deuda pendiente con la atención a la infancia. En 2018, el 8.9 % del total de niños nacidos en los últimos cinco años tuvo bajo peso al nacer; el 27% de los niños menores de 2 años tuvo desnutrición crónica y el 23% en los menores de 5 años, para este último caso, Ecuador ocupa el segundo puesto luego de Guatemala (UNICEF, 2021).

Hay también desigualdades de género. En 2021 el empleo adecuado pleno para los hombres fue del 39% y para las mujeres el 27%; en cuanto al ingreso laboral promedio, a finales del 2019 — antes de la pandemia— era 345 dólares para los hombres y 293 dólares para las mujeres, a finales del 2020 bajó a 306 y 259, respectivamente (INEC, 2021b). Las mujeres tienen una mayor carga de trabajo no remunerado a la semana (22:40 más): 31:49 horas frente a 9:09 de los hombres (INEC, 2012). Por otro lado, el 65% de mujeres había recibido algún tipo de violencia a lo largo de su vida y en el último año el 32%; la violencia psicológica y de pareja es la más alta; en el ámbito educativo la violencia a lo largo de la vida fue del 19% y en el último año el 12%; las afroecuatorianas e indígenas reportan más violencia (INEC, 2019). Durante la pandemia, la violencia al interior de los hogares creció y también el trabajo no remunerado para las mujeres.

Desigualdades educativas

La educación no está deslindada de la matriz productiva, es un subsistema y depende de un macrosistema donde la ideología y las decisiones políticas determinan sus procesos y resultados. Las mejoras en educación no dependen únicamente de lo que se haga en ella, sino que requieren también cambios en las dimensiones económica y social. La tesis educacionista, el pensar que la educación lo puede todo, que con sólo hacer cambios en ésta es suficiente, a menudo lleva a pensar que los males de la educación son culpa de los docentes e incluso de los mismos estudiantes, lo cual no es cierto. La desigualdad económica condiciona la desigualdad educativa, si se quiere cambiar la educación, se debe mejorar también las condiciones económicas y sociales de las familias, de los estudiantes y los docentes.

Aunque no existe un consenso sobre lo que es la desigualdad educativa podríamos mencionar que consiste en que los beneficios de la educación no llegan de la misma manera a todos. Hay grupos privilegiados —“cultura del privilegio” (CEPAL, 2016)— que pueden acceder y aprovechar las ventajas de la educación y grupos en desventaja que no pueden. La famosa igualdad de oportunidades no es la misma para todos; unos parten con ventaja y se benefician y otros parten desde muy atrás y no llegarán, por tanto, la desigualdad se mantiene y se perpetúa. La educación como un derecho —algo que no debería comprarse ni quitarse—, como la gran posibilidad para desarrollar capacidades no es para todos.

El sistema educativo ecuatoriano lo conforma la educación ordinaria, la educación especial y popular permanente. Está dividido en Educación Inicial I y II (niños de 3 y 4 años), Educación General Básica (dura diez años, niños de 5 a 14 años) y el Bachillerato General Unificado (dura tres años, adolescente de 15 a 17 años). En 2017 el promedio de escolaridad estaba en 10.2 años (11.3 hombres y 7.5 mujeres). La tasa neta de matrícula en primaria (primero a séptimo grado) era del 93.9%, Educación General Básica (primero a décimo grado) del 96.2%, secundaria (octavo a tercero de Bachillerato General Unificado) del 84.8% y únicamente el Bachillerato General Unificado el 71%, en este último ya existe una gran diferencia por sexo: hombres 76% y mujeres el 62% (INEC, 2017). En Educación General Básica hemos alcanzado buenos niveles de lo que se conoce como universalización de la educación.

Hay menos instituciones, docentes y estudiantes luego de la pandemia por COVID-19. En el periodo escolar 2021-2022 existían 15.127 instituciones educativas (fiscales 81%, privadas 15%, fiscomisionales 3% y municipales el 0,6%), si comparamos con el periodo 2019-2020 —antes de la pandemia— hay una disminución del 8% (1.296); las particulares se redujeron un 29% (940) (MINEDUC, 2021b). En el 2020-2021 existían 206.875 docentes (28% hombres y 72% mujeres), respecto al 2019-2020 hay una reducción del 6%; en el sector fiscal hay menos un 2.6% (3.993) de docentes y en el sector privado menos el 16% (8.474) (MINEDUC, 2021b). Buena parte de esta disminución se debe a la pandemia y también a la reducción del Estado, a muchos docentes no les renovaron sus contratos temporales.

En cuanto al número de estudiantes desde Educación Inicial hasta tercero de Bachillerato (4 a 17 años), a nivel nacional, en el año escolar 2021-2022 eran 4'296.051 distribuidos en Educación Inicial 6.5% (277.480), Educación General Básica 72.4% (3'109.864) y Bachillerato el 21.2% (908.707); comparado con el 2019-2020 hay una disminución del 2.5% de estudiantes (110.970). Otro aspecto que resaltar es que en las instituciones fiscales subió el número de estudiantes un 7% y en las privadas bajó un 29% (MINEDUC, 2021b). No encontramos datos actuales de deserción escolar luego de la pandemia, en 2017 en Educación General Básica era del 2.3% y en el Bachillerato General Unificado del 2.1%.

Para finalizar esta sección y al tratarse de desigualdades educativas, presentamos información sobre rendimiento educativo en la etapa escolar y algunos datos sobre educación superior.

Desde hace varios años Ecuador tiene problemas en matemáticas y lectura, aunque en los últimos años ha mejorado, todavía está muy lejos de los países desarrollados. Los resultados de Ser Estudiante en la Infancia (2017-2018) que evaluó el nivel de desarrollo de los niños de Educación Inicial II (4 años) y el primero año de Educación General Básica (5 años) determinó que sólo alrededor del 60% tienen desarrollo satisfactorio; a nivel de dominios existió dificultades en habilidades cognitivas en los dos niveles (INEVAL, 2019).

Los resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) (LLECE, 2015) que evalúa los logros de aprendizaje de estudiantes de tercer y sexto grado en lectura, matemática y ciencias naturales —cuyo promedio son 700 puntos con una desviación típica de 100— ubica a Ecuador en los siguientes niveles: lectura en tercer grado 698 puntos (dentro de la media

regional), sexto grado 683 puntos (bajo la media regional); matemática de tercer grado 703 y sexto grado 702 puntos (dentro media regional); ciencias naturales en sexto grado 711 puntos (dentro de la media regional). Los resultados del Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) en 2019 indican que no hay mayores avances respecto al TERCE. Ecuador mejoró en matemática y ciencias, en lectura mantiene los promedios (LLECE, 2021).

Ecuador participó por primera vez en 2017 en las pruebas PISA-D (PISA para el desarrollo) junto con países de ingresos medios y bajos como son Bután, Camboya, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Senegal y Zambia (INEVAL/OCDE, 2018). Tuvo el mejor desempeño entre los países participantes. Entre los resultados se encontró que los estudiantes de las escuelas urbanas tienen un mejor desempeño que las rurales, las niñas tuvieron mejor puntaje en lectura, pero menor puntaje en matemáticas. A pesar del buen desempeño en PISA-D, si se compara con los países de Latinoamérica está dentro de la media (lectura y ciencias ligeramente sobre la media y, en matemáticas, ligeramente bajo la media). Los mejor evaluados en la región son Chile y Uruguay.

En cuanto a la educación superior según la SENESCYT (2020) Ecuador registraba 60 universidades y escuelas politécnicas: 33 públicas y 27 privadas. En 2018 en las universidades y escuelas politécnicas existieron 35.324 docentes (40% mujeres); se autoidentificaban como mestizos el 78%, afroecuatorianos 1.7%, indígenas 0.31%. En el mismo año había 632.541 estudiantes matriculados (53% mujeres) en educación superior universitaria; se autoidentificaban como mestizos el 71%, afroecuatorianos 5%, indígenas 2.61%. El 60% de la matrícula corresponde a instituciones públicas. En 2017 la tasa neta de matrícula en toda la educación superior (universitaria y técnica) fue del 22.2% y la tasa bruta del 30%; y únicamente en educación superior universitaria la tasa neta fue del 20% y la tasa bruta del 27% (SENESCYT, 2019). Comparado con la Educación General Básica y el Bachillerato General Unificado el acceso a la educación superior es bajo.

Brecha digital

Otra gran desigualdad y que se notó con fuerza en el mundo durante la pandemia fue el acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). En general, los países más desarrollados tienen más acceso a las TIC. Hay una gran brecha entre países; aunque la brecha también está al interior de los países como una especie de islas (Abascal et al., 2016): países pobres donde sólo una minoría tiene acceso, países ricos con grupos que no tienen acceso como los pobres, las minorías étnicas, los migrantes, entre otros.

El término brecha digital (*digital gap* o *digital divide*) fue acuñado por el Departamento de Comercio de los Estados Unidos en los '90 y se refería a la desigualdad en el acceso, posteriormente se amplió hacia la apropiación de tecnologías (Lloyd, 2020). Los dos aspectos clave de las TIC son el acceso y la alfabetización digital (competencia informacional). Para el primer caso se necesitan equipos y una conexión a internet y, para el segundo, formación de estudiantes, profesores y padres de familia en las TIC. A nivel de política pública a menudo se busca lo primero, pero se descuida lo segundo.

En 2019, según la *International Telecommunication Union* (ITU, 2021) en las Américas (35 países, incluido EE-UU y Canadá) el 61% tenía una computadora en casa. En 2020, en Ecuador, era el 57% (25% computadora de escritorio y el 31% computadora portátil); el uso personal de la computadora era de del 34% (urbano 41%, rural 21%) (INEC, 2021c).

El acceso a internet usando algún artefacto fijo de banda ancha o celular es muy dispar. En 2019 el acceso a internet mediante un artefacto fijo de banda ancha era muy bajo: en mundo 15%, las Américas 21% y Ecuador 12% (puesto 20 en las Américas). En cambio, el acceso a internet

mediante un celular era mucho más alto: en el mundo 75%, las Américas 99% y Ecuador 54% (puesto 23 en las Américas) (ITU, 2021). El que exista un mayor acceso a internet por medio de los celulares se debe principalmente a que existe una buena cobertura de red celular (2020): mundo 97%, las Américas y Ecuador 96% (ITU, 2021). Sin embargo, aunque la cobertura para red celular sea alta, la condición para acceder es tener un celular apropiado y conexión a internet, allí está la brecha: en 2020 en Ecuador, las personas que tenían un celular eran el 63% y un celular o teléfono inteligente (*Smartphone*) el 52% (INEC, 2021c).

Un poco más de la mitad de los hogares acceden a internet: en 2019 en el mundo era el 57% (urbano 72% y rural 37%), en las Américas 70% y Ecuador, el 2020, el 53% (ITU, 2021). El uso de internet en las instituciones educativas en 2019 era muy bajo, apenas el 5,2%; en 2020, ya con la pandemia, cayó a 0,47% (INEC, 2021c). En Ecuador el analfabetismo digital en 2020 fue del 10,2% (INEC, 2021c).

La brecha digital en Ecuador es grande. Resumiendo: el 57% de la población tiene una computadora en casa, el 12% un artefacto fijo de banda ancha, el 52% un celular o teléfono inteligente y el 53% de los hogares acceden a internet. Sin duda, durante la pandemia se hicieron esfuerzos desde las familias para dotar de dispositivos electrónicos y alguna conexión a internet a los estudiantes, no obstante, la brecha no ha disminuido.

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2021d) 5.494 instituciones públicas tienen conectividad (su meta es tener 6.794), pero el país tiene 12.302 instituciones públicas; afirma que 6.789 docentes tienen dispositivos, pero en el país son 148.156 docentes del sector público; plantea que 2'794.769 estudiantes tienen conectividad, pero en el país hay 4'296.051 de estudiantes (sector público 3'457.108) (MINEDUC, 2021b).

Por otro lado, se había mencionado que el acceso a las TIC era sólo el primer paso, que otro aspecto fundamental es la formación en su uso, la famosa alfabetización digital o competencia informacional. En 2019 en Ecuador, según la *International Telecommunication Union* (2021) sólo el 26% tenía habilidades básicas, el 16% habilidades estándar y el 3% habilidades avanzadas. Es urgente cerrar la brecha en el acceso y también en la alfabetización digital.

Como ejemplo, Uruguay es el único país de Latinoamérica que mejor llevó la crisis sanitaria, y lo hizo gracias al Plan Ceibal (CEIBAL, 2021) que inició en 2007 como un plan de inclusión e igualdad de oportunidades. Cada estudiante que ingresa al sistema educativo tiene una computadora y una conexión gratuita a internet en la institución educativa, y para la formación de en TIC se considera a los estudiantes, docentes y también los padres de familia. Lleva muchos años cerrar la brecha digital, pero hay que hacerlo cuanto antes, si se quiere personas formadas para el futuro.

Respuesta del gobierno durante la pandemia

Cuando la pandemia llegó estaba gobernando el presidente Lenín Moreno (2017-2021). Su mandato se caracterizó por el retorno al Fondo Monetario Internacional, reducción del tamaño del Estado y por poca obra social. Sus argumentos fueron que el gobierno del presidente Rafael Correa, su predecesor, había creado un *Estado obeso*, se había gastado el *boom* petrolero entre obras monumentales y corrupción y que había dejado al país endeudado a la China. En estas circunstancias la pandemia sorprendió al gobierno del presidente Moreno que apenas pudo reaccionar. Se critica su falta de liderazgo y el colapso del sistema sanitario durante la pandemia, entre escándalos de corrupción de los principales hospitales públicos del país y el abandono de la parte social.

A nivel educativo, Ecuador suspendió las clases presenciales el 13 de marzo de 2020. Durante el tiempo de la pandemia la educación presencial fue reemplazada por una educación no-presencial

que se la llamó educación virtual, aunque los expertos la han denominado Enseñanza Remota Emergente que es un término más exacto: no fue educación presencial ni fue educación virtual. El gobierno del presidente Moreno creó el *Plan Educativo Covid-19* (MINEDUC, 2021c) con tres fases. La primera denominada *Aprendamos Juntos en Casa* donde se priorizaron aspectos del currículum, se creó un portal educativo con recursos e implementó *Educa Contigo* una serie de programas transmitidos por televisión (*A-prender la Tele*) y radio; la segunda fase se llamó *Juntos Aprendemos y nos Cuidamos* un plan de continuidad educativa y uso progresivamente las instituciones; y la tercera se denominó *Todos de regreso a la Escuela* que buscó el retorno a las escuelas de manera presencial.

El retorno a clases presenciales inició desde septiembre de 2021. El regreso ha sido progresivo y lo han hecho las instituciones privadas combinando presencialidad y virtualidad. La mayoría de públicas se han mantenido en la virtualidad pues muchas no tienen las condiciones básicas para el retorno y durante la pandemia se han deteriorado; las que han regresado forman parte de un plan piloto y son instituciones de zonas rurales. Luego de un exitoso plan de vacunación para adultos y niños desarrollado por el presidente Guillermo Lasso, se espera un retorno a la presencialidad para 2022. Las instituciones privadas han regresado a la presencialidad luego de un año y medio y las públicas lo harán a los dos años.

Por otro lado, desde el Estado no se han entregado masivamente equipos tecnológicos o planes de internet a estudiantes y profesores; existen entregas muy pequeñas que para nada cierran la brecha. Los que han corrido con los gastos durante la pandemia han sido los padres de familia y los docentes. Para los grupos en desventaja la brecha educativa se hizo cada vez más grande, sólo el tiempo dirá sus efectos.

Ecuador tiene un nuevo gobierno, el presidente Guillermo Lasso (2021-2025), un banquero de derecha, que ha seguido con la lógica del gobierno anterior: continuidad con el Fondo Monetario Internacional, reducción de Estado, anuncios de venta de instituciones gubernamentales, poca obra social, entre otras medidas. Un aspecto positivo ha sido una exitosa campaña de vacunación para adultos y niños. A nivel educativo, en consonancia con sus ideas liberales, ha empezado una campaña de *Apadrina una Escuela: desde un borrador, hasta una idea* (MINEDUC, 2021a), lo que de alguna manera refleja que el Estado no es capaz de hacerse cargo de la educación como un derecho humano y deja la educación a la caridad y buena voluntad del sector privado; un buen sistema de cobro de impuesto progresivo sería más justo.

A manera de cierre

En Ecuador, aunque se diga que la educación es importante, los datos demuestran que no es una prioridad. Los políticos la siguen considerando un gasto, por eso cuando hay problemas económicos, junto con la salud, es lo primero que recortan. La educación como un derecho humano queda sólo en los enunciados. Sin embargo, la educación es un baluarte contra las desigualdades, una buena educación desarrolla nuestras capacidades y nos permite vivir una vida digna.

La educación está condicionada por aspectos sociales y, sobre todo, económicos. No se pueden hacer cambios sustanciales en la educación de un país sin que las condiciones sociales y económicas mejoren. Una buena política económica, social y educativa es necesaria. Los recursos económicos son fundamentales y los cambios educativos sólo se ven en el mediano y, sobre todo, a largo plazo.

Es urgente cerrar la brecha digital, que no se resuelve con regalar unos pocos equipos; todos los estudiantes deberían tener una computadora de buena calidad y todas las escuelas deberían tener

una adecuada conexión a internet. El acceso sólo es el primer paso, el segundo, es desarrollar habilidades para el uso de TIC en estudiantes, docentes y padres de familia.

Ecuador, dentro de Latinoamérica, no está ya dentro de los últimos países en indicadores económicos y sociales, más bien se ubica dentro de la media. Esto no implica que haya que conformarse; hay que presionar a los gobiernos de turno para que mejoren la educación, puesto que las brechas no son obras del destino ni de Dios, sino de siglos de injusticia, de un sistema que beneficia a pocos en detrimento de muchos.

Referencias

- Abascal, J., Barbosa, S., Nicolle, C., & Zaphiris, P. (2016). Rethinking universal accessibility: a broader approach considering the digital gap. *Universal Access in the Information Society*, 15(2), 179–182.
- Berman, I., Ortiz, O., Pineda, L., & Richeimer, R. (2016). Los primeros mil días de vida. Una mirada rápida. *Anales Médicos de la Asociación Médica del Centro Médico ABC*, 61(4), 313–318.
- CEIBAL. (2021). *Acerca del Plan Ceibal*. Plan CEIBAL. <https://www.ceibal.edu.uy/es/>
- CEPAL. (2016). *La matriz de la desigualdad social en América Latina*. Naciones Unidas.
- CEPAL. (2021). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2021: dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CIA. (2021). *Ecuador*. Central Intelligence Agency. <https://www.cia.gov/index.html>
- Dataigualdad. (2021). *Para enfrentar la crisis quienes tienen más deben pagar lo que corresponde*. DataIgualdad. <https://bit.ly/3ILZZu6>
- INEC. (2012). *Encuesta de uso del tiempo*. Ecuador en cifras. <https://bit.ly/3s8xxwE>
- INEC. (2017). *Encuesta Nacional de Empleo y Subempleo (ENEMDU)*. Ecuador en cifras. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion/>
- INEC. (2019). *Encuesta nacional sobre relaciones familiares y violencia de género contra las mujeres (ENVIGMU)*. Ecuador en cifras. <https://bit.ly/3IQZ5wp>
- INEC. (2021a). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU)*. Ecuador en Cifras. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/proyecciones-poblacionales/>
- INEC. (2021b). *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU)*. Ecuador en cifras. <https://bit.ly/3q3Ra6v>
- INEC. (2021c). *Encuesta Nacional Multipropósito de Hogares: Tecnologías de la Información y Comunicación*. Ecuador en Cifras. <https://bit.ly/3oWwD4u>
- INEC. (2021d). *Índice de precios al consumidor*. Ecuador en cifras. <https://bit.ly/30w5hIV>
- INEC. (2021e). *Proyecciones poblacionales*. Ecuador en Cifras. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/proyecciones-poblacionales/>
- INEVAL. (2019). *Informe de resultados Ser Estudiante en la Infancia 2017-2018*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEVAL/OCDE. (2018). *Educación en Ecuador. Resultados de PISA para el Desarrollo*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- ITU. (2021). *Digital trends in Americas region 2021. Information and communication technology trends and developments in the Americas regions, 2017-2020*. ITU. <https://bit.ly/3yv18Bs>
- LLECE. (2015). *Informe de resultados TERCE. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Cuadernillo No 2. Logros de aprendizaje*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en Educación.

- LLECE. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En IISUE/UNAM (Ed.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115–121). IISUE/UNAM.
- MINEDUC. (2021a). *Apadrina una escuela*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/apadrina-una-escuela/>
- MINEDUC. (2021b). *Estadísticas educativas: Índice de tabulados*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/indice-de-tabulados/>
- MINEDUC. (2021c). *Plan Educativo COVID 19*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/plan-educativo-covid-19/>
- MINEDUC. (2021d). *Tecnología y conectividad*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/apadrina-una-escuela-tecnologia-y-conectividad/>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://bit.ly/329Ghre>
- SENESCYT. (2019). *Información estadística*. Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://bit.ly/329vsFF>
- SENESCYT. (2020). *Boletín anual, educación superior, ciencia, tecnología e innovación*. Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- UNICEF. (2021). *Desnutrición Crónica Infantil. Uno de los mayores problemas de salud pública en Ecuador*. UNICEF Ecuador. <https://uni.cf/3p0IMpa>

1.6

La educación en Puerto Rico durante la pandemia del COVID 19: Intervenciones y recursos desde la psicología escolar

Educação em Porto Rico durante a Pandemia da COVID 19: intervenções e recursos da Psicologia Escolar

Frances Boulon-Jiménez

Psicóloga Escolar, Facultad adjunta de Universidad Ana G. Méndez y Universidad de Puerto Rico, miembro del Grupo de Trabajo SIP Psicología y Educación. Puerto Rico. frances.boulon@gmail.com

Nellie Zambrana-Ortiz

Psicóloga Escolar y Catedrática en la Facultad de Educación Eugenio Ma. de Hostos, y Coordinadora del Proyecto Inducción al Magisterio de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Puerto Rico

Mayra R. Martínez Plana

Psicóloga Académica-Investigativa y Catedrática Asociada del Departamento de Educación y Coordinadora del Programa de Maestría en Psicología Escolar e Infantil de la Universidad Ana G. Méndez, Recinto de Carolina. Puerto Rico

Resumen

La pandemia del COVID 19 tuvo implicaciones complejas para la educación pública y privada en Puerto Rico tanto en los niveles primarios, como secundarios y universitarios. La pandemia se sumó a una serie de desastres que nos afectaron. Los huracanes Irma y María en 2017, el pobre manejo gubernamental de la devastación, seguido en diciembre de 2019 por terremotos y temblores, causaron daños considerables a los sistemas educativos. El manejo de estas situaciones estaba aún en progreso cuando surgió la pandemia en marzo de 2020 y trajo nuevas complicaciones: la continuación en el cierre de planteles, cuarentena, educación a distancia con escasos recursos tecnológicos, pérdida de empleo e ingresos y sus secuelas en la salud mental de la niñez y toda la población. Organizaciones de psicología escolar y docentes en programas de educación y psicología, de pregrado y postgrado, diseñaron proyectos e intervenciones socioeducativas y psicoeducativas basadas en la perspectiva histórica cultural. Estas fueron centradas en los contextos específicos en los que impactamos y que nos impactaron recursivamente, dirigidas a promover el bienestar socioemocional, el manejo de retos académicos y de fortalezas ante los escenarios académicos virtuales e híbridos y las experiencias traumáticas de la pandemia. Se describen modelos de intervención creados, logros, retos, lecciones aprendidas y recomendaciones que faciliten procesos educativos resilientes ante crisis futuras y el mejoramiento educativo en general. Reconocimos el crítico desbalance entre los factores de protección y de riesgo de los diversos contextos en los que laboramos.

Palabras clave: Puerto Rico, retos de la educación a distancia, docentes ante desastres, estrategias comunitarias, precariedad y pobreza, pandemia

Resumo

A pandemia da COVID 19 teve implicações complexas no ensino público e privado em Porto Rico a nível primário, secundário e universitário. A pandemia veio juntar-se a uma série de catástrofes que nos afetam. Furacões Irma e Maria em 2017, a má gestão governamental da devastação, seguida em dezembro de 2019 por terremotos e tremores de terra, causaram danos consideráveis aos sistemas educativos. A gestão destas situações ainda estava em curso quando a pandemia surgiu em Março de 2020 e trouxe novas complicações: encerramento contínuo das escolas, quarentena, educação à distância com recursos tecnológicos limitados, perda de emprego e rendimentos, e o seu rescaldo na saúde mental das crianças e de toda a população. Organizações de psicologia escolar e professores em programas de educação e psicologia de graduação e pós-graduação concebidos projetos e intervenções sócio-educacionais e psico-educacionais baseados numa perspectiva histórica cultural. Estes concentraram-se nos contextos específicos em que tivemos impacto e que nos impactaram de forma recorrente, visando promover o bem-estar sócio-emocional, gerir os desafios e os pontos fortes académicos face a cenários académicos virtuais e híbridos e as experiências traumáticas da pandemia. Descrevemos modelos de intervenção criados, realizações, desafios, lições aprendidas e recomendações para facilitar processos educativos resilientes face a futuras crises e melhorias educativas em geral. Reconhecemos o desequilíbrio crítico entre factores de protecção e factores de risco nos diversos contextos em que trabalhamos.

Palavras-chave: Porto Rico, desafios da educação à distância, professores face aos desastres, estratégias comunitárias, precariedade e pobreza, pandemia.

Introducción

La pandemia del COVID-19 causó la mayor disrupción que ha sufrido nunca la educación, según suscribió António Guterres (2020), Secretario General de las Naciones Unidas, en el Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Esta situación de alcance mundial presenta retos nóveles para la educación, pero, a la vez, ha provocado respuestas creativas y oportunidades para el pleno desarrollo de la niñez y juventud que es necesario dar a conocer. En este escrito, compartimos experiencias sobre educación durante la pandemia desde Puerto Rico, archipiélago en el Caribe que consta de una “Isla Grande” y dos islas municipio: Vieques y Culebra. Nuestras perspectivas incluyen la docencia universitaria, en la formación de profesionales de educación y psicología, liderazgo en organizaciones comunitarias y profesionales, y énfasis al servicio desde la psicología, a la educación. Desde esas miradas ubicamos en contexto cómo, hasta ahora, hemos realizado intervenciones con recursos disponibles.

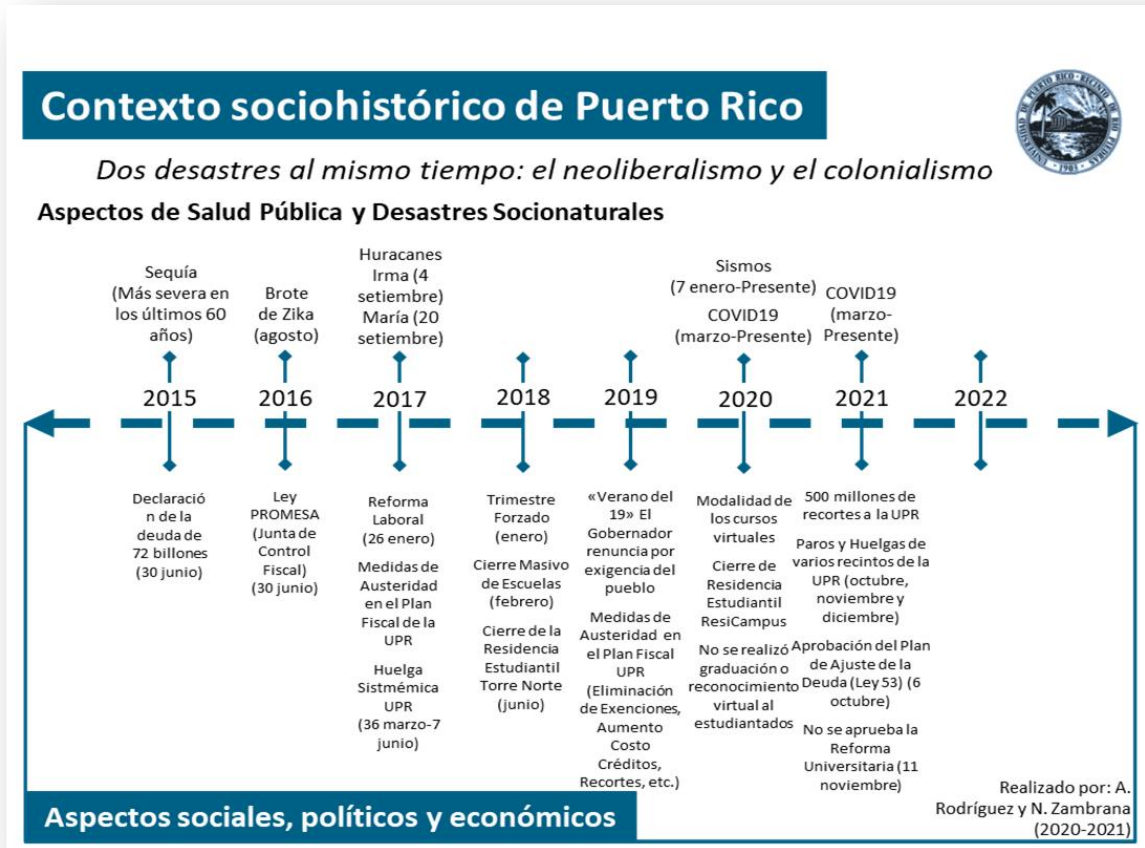
Contexto histórico

El estado de emergencia por la pandemia del COVID 19 se declaró en Puerto Rico el 12 de marzo del 2020, por la gobernadora Vázquez Garced (Orden Ejecutiva 2020-020). De inmediato se cerraron planteles escolares y se inició un proceso complejo de gestiones para ofrecer educación a distancia. Dicha interrupción en servicios educativos debido a la pandemia no fue la única experimentada en el 2020, ya que, desde enero del mismo año, las escuelas afectadas por una serie de sismos no estaban en operación (Rivera, 2021).

Puerto Rico ha experimentado una serie continua de desastres: el paso de dos huracanes de gran fuerza ciclónica, Irma y María en 2017, y una serie de sismos repetidos desde diciembre 2019 que afectaron severamente los municipios del sur de la isla, pero se sintieron en todo el país. Todos estos eventos ocurrieron ante una situación económica precaria asociada a la condición

política colonial que incluye deuda pública impagable, corrupción gubernamental y la presencia de una Junta de Control Fiscal establecida por los Estados Unidos de Norteamérica. La Figura 1, resume eventos sociales, políticos y económicos experimentados desde el 2015 hasta el 2021.

Figura 1
Contexto sociohistórico de Puerto Rico



Fuente: Realizado por Ana Victoria Rodríguez y Nellie Zambrana (inédito)

Al comenzar los efectos de la pandemia del COVID 19 en marzo de 2020 se ordenó el cierre inmediato de escuelas y universidades, cuando estudiantes y docentes, especialmente en la región sur de la isla, estaban aún lidiando con traslados y cierres de escuelas debidos a los sismos y decisiones gubernamentales. Se experimentaron altos niveles de condiciones de salud mental y limitado acceso a servicios asociados a las diferentes situaciones estresantes en proceso. Se añade el cambio súbito a educación a distancia, el cierre de negocios que precipita altos niveles de desempleo y el disloque general en los estilos de vida por la necesidad de guardar distancia social.

Dentro de ese panorama complejo, colegas de psicología de todas las especialidades nos convocamos para atender los retos que experimenta la comunidad, en áreas de economía, salud mental y educación. Las experiencias que reseñamos destacan intervenciones para apoyar el proceso educativo, desde la universidad pública y privada; asociaciones profesionales y grupos de acción comunitaria y política.

Intervenciones desde la docencia universitaria

La psicología aplicada a la educación está presente en programas de pregrado y postgrado en universidades públicas y privadas en Puerto Rico. Describimos, primeramente, contribuciones al manejo de la pandemia del COVID 19 desde un programa de formación de docentes, a nivel de pregrado o bachillerato, como se le conoce en este país, en la Universidad de Puerto Rico, del sistema público. Luego se presentan acciones tomadas dentro del programa de Maestría en Psicología Escolar e Infantil de la universidad privada Ana G. Méndez, Recinto de Carolina. En ambos programas universitarios, se afirma la importancia de la educación en servicio y que la formación de estudiantes trasciende las aulas, impactando a la comunidad.

La Universidad de Puerto Rico: acciones psicoeducativas e investigativas antes y durante la pandemia

Es el primer centro docente del país, establecido en el 1903 y actualmente mantiene once recintos con programaciones académicas diversas. El programa educativo pionero de la universidad pública estuvo dirigido a la formación de docentes o pedagogía. Ofrece grados de bachillerato (pregrado), maestría y doctorado en muy diversas disciplinas, campos transdisciplinarios y posgrados en alianzas con otras instituciones internacionales. Tiene, además, la corriente alterna llamada Universidad En Línea (UEL) que ofrece una amplia gama de cursos a distancia y que funciona paralelamente con la universidad presencial. Esta modalidad universitaria no ha estado exenta de serios debates entre la docencia y la administración. Paradójicamente, la administración universitaria no hizo un estudio institucional de las necesidades de sus docentes ni de sus estudiantes al comenzar la pandemia COVID19. Fue la Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios (APPU), la que realizó un sondeo dirigido a entender la complejidad de la situación estudiantil y docente al momento del cierre del país y todas las agencias públicas y privadas. La APPU realizó una encuesta sistémica, exploratoria para conocer las condiciones laborales de la docencia en esta nueva realidad de educación a distancia de emergencia. Se tituló *Datos y posturas sobre las condiciones en que debe continuar el semestre en tiempos de la pandemia de COVID19* (APPU, 2020).² Las respuestas se recogieron desde el 18 de marzo al 31 de marzo de 2020, lo cual permitió ver datos de la semana preparatoria y la semana de implantación de la cátedra a distancia.

Un total de 314 docentes y 1983 estudiantes contestaron el cuestionario durante la semana de preparación (del 18 al 23 de marzo) y 272 docentes y 1103 estudiantes adicionales contestaron durante la primera semana de implantación (24 al 31 de marzo), sumando un total de 586 docentes y 3086 estudiantes. Un 76% de los estudiantes que contestaron la encuesta reportó tener responsabilidades domésticas, trabajar con ruido excesivo, niños pequeños, o tener que lidiar con situaciones interpersonales conflictivas en sus casas. Otro 24% indicó no tener ninguna situación de dificultad. Un 36% de los estudiantes señaló tener acceso incómodo, limitado o ningún acceso a un lugar en su casa donde pudiera estudiar conectado al internet y un 42% dijo tener acceso limitado al internet por conexión inestable o porque tener un plan de datos limitados. Más de una tercera parte (39%) indicó que prefería el sistema alterno de calificación aprobado /no aprobado (que elige el mismo estudiante) y un 41% que prefería el sistema de notas (A, B, C, D, F). El reclamo estudiantil por mayor flexibilidad y justicia en el proceso de calificación se hizo evidente en la sección de comentarios.

² Docentes investigadores: Nellie Zambrana, Isar Godreau, Juan Negrón y Verónica Fuentes.

La APPU se opuso a la exigencia apresurada de una “certificación” para dar cursos en línea y a que se extendiera el semestre académico. Esto último porque en promedio, el 40% de nuestro profesorado está contratado bajo condiciones precarias con escalas de salarios muy bajas y la extensión del semestre no les garantizaba más paga y precarizaría aún más sus condiciones laborales. La certificación requería un curso tipo módulo autodirigido que se diseñó en la plataforma Moodle. El curso, sin acompañamiento, mentoría, ni tiempo para practicar resultó insuficiente para montar un curso en línea, sobre todo para docentes que no habían utilizado recursos en línea para la enseñanza de sus cursos (42% de la muestra). Lejos de sentirse como una ayuda para aumentar las competencias tecnológicas, la imposición de “certificarnos para crear cursos en línea” se tornó una instrucción apresurada y punitiva.

Un 58% de los docentes encuestados indicaron que incorporaban algún recurso en línea en cursos presenciales. La exhortación debió ser apoyar al docente con las alternativas que ya conoce y otras que podía incorporar para proseguir con su cátedra. Igualmente, rechazamos prácticas de vigilancia, supervisión excesiva y evaluación a destiempo en un periodo extraordinario. Varios administradores universitarios exigieron a colegas que demuestren que reúnen a sus estudiantes virtualmente y que cumplen con los objetivos de sus cursos con evidencias que van más allá de los procedimientos regularmente utilizados para documentar aprovechamiento. Un 96% de los profesores indicaron que tuvieron contacto con estudiantes por correo electrónico y redes sociales durante la semana de preparación. Las respuestas a esta pregunta para la semana de preparación y la semana de implantación no arrojan diferencias significativas (96.47% vs 96.15%). El 57% del estudiantado contestó que tuvo contacto virtual con todos sus profesores, un 41% con algunos y solo un 2% indicó que no tuvo contacto alguno con sus profesores durante la semana de implantación. Comunicamos los hallazgos a todos los recintos y al Presidente de la Universidad, se continuó la discusión de las condiciones materiales (equipo, conectividad, estabilidad energética, y otras) que la pandemia empeoraba y se logró que los Senados Académicos y Decanatos Académicos aprobaran medidas académicas y administrativas más solidarias.

A pesar de algunas victorias, en agosto de 2020 la APPU decretó dos días de paro virtual docente por falta de acciones concretas que mejoraran las condiciones de la educación remota obligada por la pandemia, por hacer una migración a destiempo de correos electrónicos que aún sigue causando problemas de comunicación y por no defender el presupuesto de la universidad pública que seguía confrontando reducciones millonarias. Por dos días “interrumpimos” nuestros cursos para ofrecer foros en línea, abiertos a la comunidad universitaria y general, sobre las mejores prácticas de educación a distancia, la defensa de nuestro presupuesto y el reclamo con propuesta para detener la migración de correos -e. Tuvimos miles de visitas y reproducciones, anunciando un año lleno de retos.

Foro magisterial y experiencias de campo en escuelas, comunidades virtuales y presenciales durante 2020 y 2021

En mayo del 2020, el Proyecto Inducción al Magisterio coordinó un foro titulado: *Educación en la pandemia: Voces Magisteriales*. Participaron cinco educadoras del sistema público, una maestra Montessori, una directora escolar de escuela Montessori Pública, una trabajadora social, la coordinadora del Proyecto, y un moderador.³ En el foro problematizamos: educación pública en la pandemia, la decisión de terminar abruptamente el semestre y las

³ Lourdes Torres, Rosa Recondo, Viviana Vélez, Iliá Ballester, Luz Marrero, Lisandra Bonilla y Jan de la Paz: Voces Magisteriales

propuestas para agosto - diciembre 2020. Se esbozaron varias trayectorias: el trabajo comunitario y acompañamiento con las familias, como parte integral de la educación a distancia; la defensa de la educación pública ante las prácticas neoliberales de venta de escuelas y hacinamiento de estudiantes; la reconstrucción urgente de escuelas, especialmente en el sur del país, el establecimiento de protocolos de seguridad anti contagios en escuelas donde se requería la presencialidad, capacitación, equipo y materiales para la docencia y la adopción de prácticas pedagógicas centradas en derechos humanos, solidaridad y justicia social.

Lamentablemente, las escuelas con problemas estructurales no se atendieron, los protocolos se implantaron con muchas fallas, educadores no recibieron capacitación en tecnología de calidad, el gobierno incurrió en un monopolio tecnológico millonario. En medio de la emergencia de salud, altos funcionarios gubernamentales junto a empresas privadas fueron acusados de actos de corrupción con fondos públicos millonarios para pruebas COVID19. Ante este cuadro, el magisterio no abandonó a los estudiantes, y muchos maestros repartían materiales, se llevaron cajas de materiales Montessori a las familias, se llevaban tareas a las bibliotecas públicas, se usó tiempo adicional para atender necesidades, crearon canales de YouTube para ofrecer clases y las dejaban grabadas, entre otras. Algunos municipios autónomos del país, usando los paquetes de fondos de emergencia, convirtieron los coliseos y canchas techadas en salones con computadoras e impresoras y estaciones de recarga de equipo y teléfonos. Las organizaciones profesionales interdisciplinarias, sociopolíticas, culturales, comunitarias y cívico-religiosas siguieron siendo una respuesta rápida y eficaz, donando espacios, servicios especializados, materiales, equipo, ropa, comida, conectividad y consuelo.

A través de los cursos de psicología educativa, necesidades del aprendiz excepcional y la práctica clínica en Educación Especial Diferenciada, las Dras. Ana Miró y Nellie Zambrana⁴ documentaron prácticas exitosas en la enseñanza remota durante enero-mayo de 2021, luego de dos semestres en los cuales apenas se pudo documentar experiencias de campo y clínicas de alta calidad. Esto fue debido a falta de adiestramientos a maestros y personal de apoyo que tuvo que trabajar a distancia. Las experiencias de campo en salas virtuales para conectar teorías de la psicología educativa y escolar con 8 a 15 horas al semestre y las prácticas clínicas durante cuatro meses del semestre académico proveyeron material relacionado a condiciones de los hogares, el manejo de plataformas, inconvenientes de poca conectividad y fluctuaciones de energía eléctrica, así como la motivación y el compromiso con la tarea. La integración de las familias en el proceso educativo, el desarrollo de páginas web de uso sencillo para los padres y sistemas de comunicación diaria devolvieron la confianza de las familias en la escuela. Se documentaron serios problemas de planta física y abandono institucional y también se observaron prácticas socioemocionales y académicas de excelencia⁵. Varias egresadas fueron puntales en denunciar ante los medios noticiosos -prensa y televisión- la responsabilidad ministerial que aún en agosto de 2021 el sistema gubernamental no había atendido (Ibarra, 2021).

Un Grupo de Interés Internacional sobre Doble Excepcionalidad, con colegas de Nueva Zelanda, Holanda, Australia y Puerto Rico publicó los avances del proyecto educativo en servicio:

⁴ Foros auspiciados por el Centro de Investigación Interdisciplinaria CRiiAS en la UPRRP, Sra. Zobeida Díaz y Dra. Carmen Maldonado Vlaar.

⁵ Agradecemos a las/os docentes Nicolás Ramos, Chavely Santiago, Reynaldo Marrero, Ilia Ballester, Zorimar Siaca, Patricia Mattei y Janelly Sullivan, mayo 2021 y a Wanda De Jesús y Jacelyn Smallwood -diciembre 2021 su participación en el Conversatorio-Encuentro Presencial que realizamos al finalizar ambos semestres.

Serving Puerto Rico's 2e Students en la revista Variations 2e (Miró et al., 2020)⁶. La población llamada de doble excepcionalidad o *twice exceptional* en inglés, incluye personas con dotación intelectual o alta capacitación, que a su vez se han diagnosticado con alguna condición de reto funcional, como, por ejemplo dislexia, perlesía cerebral, retos de atención y otras. En medio de la pandemia se logró recoger datos que permitieron obtener financiamiento institucional por dos años para desarrollar el Perfil Interdisciplinario de la Doble Excepcionalidad (2e) en Puerto Rico. Se documentaron prácticas exitosas con estudiantes de doble excepcionalidad incorporando a familias, maestras de diversas materias y maestras en formación, psicólogas escolares, consejeras en rehabilitación, terapeutas ocupacionales y del habla, intercesoras y administradoras. Mediante múltiples talleres a distancia, para aprender a manejar las tecnologías, se problematizaron procesos de aprendizaje y transferencia del conocimiento, en un contexto de emergencia.

Desde la psicología escolar aplicada, nuestras futuras psicólogas investigan interacciones dinámicas entre madres, maestras, estudiantes y psicólogos escolares antes y en medio de la pandemia. En colaboración con la Ponce Health Sciences University, Nellie Zambrana fue parte del comité de disertación de la candidata a doctora Ingrid Cruz. Los conceptos estudiados fueron: interacciones y roles de participantes dentro del proceso de educación diferenciada (ED). Se indagó sobre estrategias y retos en la prestación o recepción de servicios. La muestra fue de 3 maestros, 3 psicólogos, 3 cuidadores y 3 estudiantes de ED. Los resultados reflejan que existen retos dentro del proceso de ED y que estas dificultades afectan adversamente la salud y bienestar psicológico de quienes componen la comunidad escolar. La literatura sugiere que una intensa orientación en los medios y mayores programas de servicios en la comunidad con apoyo para niños, familias y profesionales pueden reducir el impacto negativo (APEP, 2018; Vargas-Díaz y Zambrana-Ortiz, 2019). A su vez, nos permitió integrar información para promover el bienestar psicológico de las personas que forman parte de la comunidad escolar.

Desde el Proyecto Inducción al Magisterio de la Universidad de Puerto Rico, después de los huracanes, los sismos devastadores y la pandemia COVID19 se provee un puente de servicios para el acompañamiento, orientación y capacitación profesional a docentes principiantes que comienzan en el magisterio, así como a maestros-en formación. Se denunció públicamente el cierre de escuelas desde que se sumaron más de 400 cierres (Zambrana-Ortiz, 2017), y se orientó sobre cómo el gobierno usó y sigue usando a su conveniencia los efectos del huracán María, los sismos y la pandemia sobre los edificios públicos. También se investigaron factores protectores que promueven los maestros luego de grandes desastres (Vargas-Díaz y Zambrana-Ortiz, 2019). La encuesta mostró diecinueve (19) actividades protectoras en áreas como: socio-afectiva, académica, comunitaria, administrativa y cívica luego de los huracanes, y actualmente se analizan entrevistas profundas realizadas a maestras/os y directoras escolares como parte de la segunda fase de este estudio que finalizará en mayo 2022.

La UPR, como universidad pública tiene la misión de servir a la comunidad, y ante los impactos y retos socioambientales, un equipo interdisciplinario de docentes rescató una escuela cerrada en mayo 2017, que sirvió de sede al Centro de Apoyo Comunitario (Zambrana-Ortiz, 2018). Se creó el Comité Interfacultativo Académico al Servicio de la Comunidad, liderado por la Dra. Capella, que luego del embate de los huracanes demostró que debíamos seguir luchando por rescatar instalaciones públicas que albergaban escuelas y que la academia se nutre cuando se articula en las necesidades de comunidades aledañas, combatiendo la invisibilidad ante lo que nos rodea. El

⁶ Grupo de Puerto Rico: Dra. Ana Miró, Perita en Currículo y Educación Especial y Diferenciada; Dra. Nellie Zambrana, Psicóloga Escolar y Clínica; Dra. Maribel Báez, Consejera en Rehabilitación; Dr. Ariel Agosto, Consejero Profesional, y Dra. Sandra Macksaud, Psicóloga Social y Evaluadora.

Comité siguió laborando en la pandemia y tradujo el acompañamiento presencial a las escuelas públicas aledañas en un acompañamiento académico a decenas de estudiantes del nivel elemental y secundario que confrontaron el cambio, con muy poco tiempo de transición, a la educación remota o a distancia. En solo un semestre se logró un banco de 30 estudiantes universitarios, tutores de disciplinas como ciencias naturales, ciencias sociales, educación y administración de empresas que brindaron 4000 horas de tutorías que incluyeron apoyo en tareas escolares, reenseñanza de destrezas, lectura asistida y compartida, apoyo tecnológico con uso de plataformas Zoom, Meet y aplicaciones como WhatsApp, y apoyo a las familias en el uso de tecnologías (Vélez, 2021).

El Recinto de Ciencias Médicas de la Universidad de Puerto Rico convocó actividades para el consumo comunitario sobre la medicina traslacional como un universo infinito de posibilidades para responder a los desafíos del campo salubrista⁷. El Dr. Ariel L. Rivas, Investigador de la Escuela de Medicina de la Universidad de Nuevo México presentó una mirada interdisciplinaria a la complejidad de la pandemia de COVID-19, integrando aspectos biomédicos, modelajes de transmisión, cognitivos y salubristas. En un panel de reacción participaron el Dr. Javier O. Morales Ramírez, especialista en ciencias biomédicas y enfermedades infecciosas, el Dr. Juan C. Orengo Valverde, de salud pública y demografía y la Dra. Nellie J. Zambrana Ortiz, desde las ciencias cognitivas, psicología y educación. Desde la complejidad, hace falta la transdisciplinaria para incluir a actores usualmente olvidados: pacientes, sus familias, manejadores de medios y redes sociales y gestores de política pública. No es posible articular la ciencia sin los ciudadanos que la comunican, los servidores públicos que legislan y gobiernan, y los/las vulneradas por las enfermedades y sus secuelas físicas, emocionales y ético-morales.

En el Recinto de Mayagüez de la Universidad de Puerto Rico, se ofrecen programas de psicología en el nivel de bachillerato (pregrado) y además un recién creado programa de doctorado en Psicología Escolar. Durante la pandemia, han continuado los servicios a comunidades en desventaja, mediante los proyectos de Impacto Juventud que dirige el Dr. Eduardo Lugo, Psicólogo Comunitario-Clínico. Este proyecto coordina actividades educativas y recreativas a estudiantes en comunidades aisladas de la región oeste de Puerto Rico, y está en planes de expandir hacia otros municipios. El Aula en la Montaña provee actividades los sábados que integran a las familias e incluyen eventos dirigidos a la seguridad alimentaria mediante el cultivo de plantas comestibles, eventos artísticos que fomentan la salud mental y refuerzo de destrezas académicas. Otra iniciativa llamada Chiqui Impacto, publica mediante redes sociales la lectura de cuentos infantiles con mensajes educativos todos los sábados en las mañanas.

Formación de Internas en Psicología Escolar en la universidad privada

Durante la pandemia del COVID 19 el Programa de Maestría en Psicología Escolar e Infantil de la Universidad Ana G. Méndez en Carolina, realizó ajustes en beneficio de su estudiantado para mantener los requisitos curriculares sin afectar el desarrollo de las competencias requeridas. Sin embargo, existían dos situaciones muy diferentes: un grupo que ya había realizado la experiencia de internado y otro que no. Primero que todo, enfrentamos la realidad de que escuelas y universidades estaban cerradas. Esto significaba que, el estudiantado que no había iniciado la experiencia de internado no tenía dónde hacerlo. El otro reto era manejar las diversas limitaciones para hacer investigaciones que implican contacto directo con la niñez y juventud, búsqueda de información en las bibliotecas del país, cambiar metodologías, previamente seleccionadas, entre otras tantas dificultades.

⁷ Coordinó y moderó el Dr. Rubén García, catedrático del Recinto de Ciencias Médicas.

Estaba claro que el proyecto es el requisito final de grado, sin embargo, la coordinación del programa decidió que el grupo que no había realizado el internado, iniciara el proyecto de investigación vía excepción. La decisión fue que podían comenzar la experiencia de internado cuando el proyecto estuviera aprobado por la oficina que regula las investigaciones en la universidad. Los resultados del cambio fueron alentadores y un grupo de estudiantes que no había tenido la experiencia de internado, terminarían su proyecto a finales del semestre que culmina en mayo de 2022.

El grupo de estudiantes que sí había tenido la experiencia de internado, que se vio interrumpido en marzo de 2020, comenzaron sus proyectos de investigación y en diciembre de 2021, se completaron tres investigaciones para culminar el grado de maestría. Las investigaciones fueron el resultado de ajustes metodológicos significativos a los que tenían planificado para poder recopilar datos sin contacto físico con participantes.

En agosto 2021 se reabrieron las escuelas y comenzó nuevamente la experiencia de internado ante la nueva realidad de mascarillas, distanciamiento físico y las preocupaciones inherentes a la posibilidad de contagio. El inicio de la experiencia ha ocurrido tanto en una escuela pública como una privada especializada en niños con diversidad funcional. La experiencia de internado presencial y virtual les ha permitido, junto a docentes y no docentes, llevar a cabo intervenciones estratégicas y ofrecer servicios terapéuticos y educativos, orientar a las familias, atender situaciones socioemocionales relacionadas con temores de contagio con COVID y retos de las cuarentenas obligatorias. Además, participaron en los procesos de retorno gradual a educación presencial que requirieron planificación cuidadosa de la logística para mantener distanciamiento físico y actividades para fomentar la identificación y colaboración dentro del equipo escolar. Algunos comentarios de internas sobre esta experiencia demuestran la intensidad de este proceso de aprendizaje en servicio:

En las pasadas semanas he podido realizar tanto observaciones conductuales en los salones de clases, y en terapias, y he podido estudiar los expedientes de los estudiantes que he observado en terapia. También he podido conversar y consultar con maestros/as y asistentes sobre distintas destrezas que puedan servir de ayuda para mejorar alguna conducta en particular. Dado la modalidad de la escuela, he tenido la oportunidad de interactuar con niños de diferentes funcionalidades, y observar e intervenir en momentos de crisis debido a sus diagnósticos. [He podido] realizar intervenciones individuales y grupales, y próximamente, tengo pendiente realizar un taller de acoso escolar a distintos grupos. También he realizado evaluaciones a estudiantes de escuela privada como en escuela pública. He participado en talleres y actividades fuera del ámbito escolar que han aportado a mi desarrollo profesional. En dichas actividades pude conversar con estudiantes de los distintos programas de Psicología Escolar en Puerto Rico, e intercambiamos experiencias, ideas e información para mantener las conexiones [profesionales]. (S. Merced, comunicación personal, 6 de diciembre de 2021)

El trabajo realizado con el estudiantado del programa para poder cumplir con las metas académicas y el desarrollo de las competencias esenciales para la especialidad de psicología escolar es puntual. No hay experiencia más poderosa que el internado para el desarrollo de las competencias requeridas. Aprender de la experiencia bajo el fundamento pedagógico del aprendizaje en servicio, fortalece el rigor académico y el desarrollo de profesionales competentes y sensibles ante las diferentes realidades actuales y emergentes (Martínez-Plana et al., 2021).

Publicación de libro sobre Psicología Escolar

Conscientes de los muchos retos que tiene la psicología escolar, Martínez-Plana, et al. (2021) editaron y publicaron durante la pandemia el primer libro en Puerto Rico sobre psicología escolar. Las autoras se percataron de la necesidad de un libro puertorriqueño y establecieron un plan de trabajo que incluyó ajustes, a pesar de la pandemia del COVID-19. Los objetivos y contenido del libro ofrecen una mirada amplia del estado actual de la especialidad en Puerto Rico, que puede ser modelo para seguir en Latinoamérica. El libro se organizó en cinco secciones: a) fundamentos de la Psicología Escolar en Puerto Rico, b) formación profesional, c) áreas de aplicación, d) investigación y evaluación de programas, y e) política pública y derechos humanos para la niñez y juventud. Cada uno de los capítulos incluye recomendaciones para la aplicación de los temas discutidos.

Las autoras del presente escrito contribuyeron con capítulos a dicho libro que cuenta con aportaciones de 23 profesionales de la psicología provenientes de distintos saberes de psicología y educación. Hay siete personas con doctorado en psicología escolar, ocho con preparación en psicología académica-investigativa, cuatro psicólogas clínicas, dos colegas con especialidad en psicología social-comunitaria, una especialista con doctorado en currículo y enseñanza, y una con maestría en salud pública (Martínez-Plana, et al. 2021, vi). La diversidad fortalece el texto y ofrece una riqueza significativa que puede promover reflexiones desde muchas miradas.

El libro fue apoyado por universidades que ofrecen programas de posgrado en Psicología Escolar: la Ana G. Méndez-Recinto de Carolina, Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, Universidad Albizu y Ponce Health Sciences University. Además, la Asociación de Psicología Escolar de Puerto Rico lo endosó y la Asociación de Psicología de Puerto Rico otorgó una beca para aportar a gastos de publicación.

Organizaciones profesionales y grupos de acción comunitaria

En Puerto Rico, muchos grupos profesionales y cívicos están activos en promover la recuperación del país ante desastres recientes. Entre estos, la Asociación de Psicología de Puerto Rico (APPR) y la Asociación de Psicología Escolar de Puerto Rico (APEP) han desarrollado múltiples iniciativas de servicio, orientación y enlace con las autoridades gubernamentales. En muchas gestiones se han establecido alianzas entre asociaciones de Psicología, el Colegio de Médicos de Puerto Rico, el grupo comunitario Mesa Social, entre otros.

Algunos ejemplos de iniciativas dirigidas a atender los retos de la pandemia y otros desastres, se describen a continuación.

La Asociación de Psicología de Puerto Rico (APPR), fundada en 1954, afiliada a la Sociedad Interamericana de Psicología y la American Psychological Association, entre otras entidades internacionales, agrupa profesionales y estudiantes de todas las áreas de psicología. Algunas actividades sobresalientes coordinadas por APPR desde enero de 2020 en adelante fueron:

1. Misiones de apoyo a comunidades afectadas por terremotos desde enero de 2020, en las cuales se ofreció apoyo psicológico, suplido de artículos de primera necesidad, actividades de integración de grupos desplazados de sus hogares o temerosos de regresar a los mismos.
2. Creación de grupos de apoyo virtuales para profesionales de primera respuesta, educadores, y la comunidad en general, que se diseñaron para ofrecer reuniones semanales con voluntarios. En estas reuniones se proveyó oportunidades de ventilar las dificultades del encierro forzoso en diferentes generaciones de las familias, el ajuste a la enseñanza remota desde el hogar, las situaciones laborales retantes, para quienes debían

continuar con trabajo presencial, así como los que trasladaron a su hogar el lugar de trabajo.

3. Desarrollo de materiales de orientación para padres sobre el manejo inquietudes acerca del estado emocional de sus hijos e hijas durante la pandemia, y posibles intervenciones para apoyarles. Los mismos se publicaron en redes sociales y a través de otros medios de comunicación social.
4. Alianza con el Colegio de Médicos para atender líneas telefónicas de auxilio para ciudadanos experimentando altos niveles de ansiedad.
5. Participación en grupos de acción comunitaria como la Mesa Social, descrita más adelante.

La Asociación de Psicología Escolar de Puerto Rico (APEP) fundada en 1998, agrupa a profesionales y estudiantes interesados en el mejoramiento de los servicios en contextos educativos y la promoción del pleno desarrollo de la niñez y juventud. Está afiliada a la National Association of School Psychologists (NASP) de los Estados Unidos de América.

1. Coordinó viajes a sectores afectados por terremotos para llevar materiales escolares y de diversión para niños, ofrecer apoyo a menores y orientación a padres sobre el manejo de miedos y cambios en conducta de menores ante la inestabilidad en el ambiente.
2. Mantuvo comunicación con oficiales de sistemas educativos público y privado para ofrecer asesoramiento sobre el manejo de la salud mental y promoción del aprovechamiento académico ante las nuevas realidades.
3. Publicaron pronunciamientos relativos a los requisitos de evaluaciones psicológicas para estudiantes que reciben servicios de educación especial y recomendaron medidas para ajustar estos servicios a las realidades variables requeridas por la pandemia.
4. Ofrecieron recomendaciones y respondieron a consultas del público y de la prensa sobre el manejo de enseñanza, el ajuste de requisitos académicos, el manejo de la conducta de menores durante la enseñanza remota y ante el regreso a la escuela presencial.

Mesa Social

Varios grupos comunitarios han mostrado compromiso continuo con apoyar esfuerzos de recuperación, servir de enlace y entes de fiscalización ante problemas de respuesta de servicios públicos, y promover el empoderamiento de diversos sectores como líderes comunitarios, profesionales de diversas disciplinas y familias. Destacamos el grupo: Mesa Social, que agrupa representantes de comunidades en todas las áreas geográficas del país, profesionales de diversas disciplinas y ciudadanos voluntarios. Realizan labores de fiscalización de políticas públicas que afectan en especial comunidades en desventaja. Durante la pandemia han organizado varios encuentros en modalidades virtual e híbrida para identificar necesidades y estrategias de acción. Sus áreas de intervención incluyen Salud, Economía, Ambiente y Educación. Las autoras colaboran con las gestiones en el área de educación. En los encuentros de esta área se aseguró que se escuchen las voces de padres, educadores y estudiantes para presentar propuestas de acción a oficiales concernidos. Las tres autoras participamos activamente en la redacción y revisión de documentos, propuestas y webinaros desde marzo de 2020 hasta el presente.

Desde la educación y la psicología apoyamos comunidades híbridas y virtuales

Los sismos en diciembre de 2019 y comienzo de 2020 y la pandemia nos movieron a convocar a egresadas/os maestras/as, directoras de escuelas, consejeras, psicólogas educativas y escolares a compartir sus experiencias de éxito a través de la mentoría entre pares aprovechando las plataformas de videoconferencia, y cuando fue posible de manera presencial. Visitamos siete

comunidades abatidas por los sismos en el mes de febrero 2020 los municipios del sur como Ponce, Guayanilla y Peñuelas para llevar a refugios ya identificados, comida ligera donada por vecinos de nuestras comunidades, literatura infantil donada por librerías del área norte, artículos de primera necesidad donados por estudiantes de la Escuela Secundaria de la UPR, cartas solidarias y marca libros confeccionados a mano por estudiantes de la Escuela Elemental de la UPR y la Escuela Luis Muñoz Rivera⁸. En las visitas a hogares y refugios las necesidades no cubiertas por el gobierno iban desde ayuda en duelo hasta custodia de niños y pudimos ayudar en la coordinación de servicios de consejería, trabajo social, psicología clínica y escolar y servicios legales como parte de la red de servicios de apoyo.

En medio de la pandemia, abrazamos la narración oral de cuentos, historias y anécdotas de y para nuestras familias, niñez, juventud con el Junte de CuentaCuentos (Universidad Interamericana Metro), Colectivo ContArte (artistas profesionales), Fundación y Editorial SM, y la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (UPRRP)⁹. A pesar de la angustia, el miedo, la infodemia de las redes y el encierro, logramos enriquecer la comunidad virtual que comenzamos de manera híbrida desde el 2016 con el Día Mundial de la Narración Oral. Juntamos en nuestra página web, a través de grabaciones de historias inéditas, cuentos, biografías y otros géneros en nuestro canal de YouTube, a decenas de escuelas, universitarios, maestros de diversas materias y organizaciones de lectura y servicios comunitarios. En el 2020 el tema fue “*La tierra tembló y así te lo cuento yo*” (<https://www.facebook.com/diamundialdelanarracion/photos/a.1854335828147242/2567823506798467/>) y se iba a realizar en el área sur del país, donde los sismos azotaron con gran furia, pero el COVID19 nos empujó a realizarla totalmente virtual, uniendo a cuenteras de calibre nacional como Tere Marichal, en una red de grabaciones que pregonaron la solidaridad, el respiro psicológico que da la palabra, la denuncia y la acción comunitaria. En marzo de 2021, realizamos el evento “*Narrando desde la virtualidad por la Convivencia en la Diversidad*” que incluyó videos, transmisiones e imágenes de diferentes narraciones en el cual colaboraron 40 estudiantes del curso psicología educativa de la UPRRP y de psicología social y escolar y el colectivo Impacto Juventud y Chiqui Impacto de UPR Mayagüez. También recibimos aportaciones maravillosas de Puerto Rico, Cuba, México, España y Estados Unidos.

Trabajo legislativo, campañas y posturas en medio de la pandemia

Nos unimos asumiendo posturas públicas y denuncias desde las distintas asociaciones de psicología y otras comunitarias y académicas para visibilizar la impunidad de la corrupción pública y privada, la desvalorización del magisterio y las profesiones de la salud mental y denunciarnos las precarias y abandonadas condiciones en las que muchas escuelas comenzaron a operar en agosto de 2021, exponiendo al magisterio y a sus estudiantes a peligros y riesgos innecesarios. Exigimos que se dotara a las escuelas del país con los equipos necesarios para tener un componente virtual óptimo y las restauraciones estructurales requeridas para garantizar seguridad y vida en el regreso a la actividad presencial en planteles escolares. El magisterio puertorriqueño se caracteriza por ser de los profesionales que primero responden en sus comunidades ante desastres naturales y emergencias (Vargas Díaz y Zambrana-Ortiz, 2019). La labor del magisterio en el año académico 2020-21 logró que el 91% de los estudiantes del sistema público, es decir 248.000, aprobaran el grado. La educación es

⁸ Profesoras y personas aliadas: Prof. Wanda De Jesús, Dra. Linda Clark, Prof. María de L Ferrer, Prof. Milagros Cintrón, Coralys Rivera; Rep. Denis Márquez, Gerardo Cordero; Comunidad González y Colectivo Familia Kayak.

⁹ Dra. Anita Yudkin; Thalia Rivera, Tere Marichal Lugo, Dra. Zulma Ayes, Dr. Eduardo Lugo, Maria Robles, Samille Esquilín, M.Ed. Yamira Flores, M.Ed., Decana Dra. Mayra Charriez, y Amilcar Rivera, Servicios Tecnológicos.

un derecho constitucional de la niñez y juventud en Puerto Rico y ha sido un puente para la movilidad social (Zambrana-Ortiz, 2020) y económica de muchas generaciones y por ello denunciamos públicamente la negligencia de no habilitarlas estructuralmente, teniendo los fondos estatales para ello (Zambrana-Ortiz, 2021). La pandemia no detuvo las legislaciones que laceran la educación y la salud mental de la niñez y juventud, por ello elaboramos campañas mediáticas y posturas públicas en contra de proyectos de ley que amenazaban el bienestar de grupos en desventaja. Estos son: el proyecto para legalizar las llamadas terapias de conversión en niños y adolescentes dirigidos a cambiar orientaciones no binarias a heterosexuales, en contra de las preferencias de personas menores de edad. También nos opusimos a un nuevo y terrible proyecto para regular los servicios de educación especial y diferenciada, que representaba una reducción en servicios especializados para una población que requiere de los mismos para fortalecer su desarrollo. En ambas luchas prevalecimos.

Conclusión y Cierre

Las iniciativas compartidas ilustran el activismo y compromiso social de profesionales de la psicología vinculados a la educación. Se ilustra la importancia de trascender los escenarios escolares y universitarios para acercarnos a la comunidad. Esto provee a estudiantes de psicología y educación experiencias de valor único para su formación. Agradecemos la oportunidad de compartir estas experiencias con colegas de Latinoamérica; confiamos en fortalecer enlaces para continuar aprendiendo de vivencias de todos y todas.

La psicología escolar y educativa se activó en la militancia política y la transgresión; nos involucramos en legislación a favor de la niñez y juventud; rehabilitación de escuelas, exigimos el restablecimiento de factores protectores en escenarios educativos y laborales, la valoración del magisterio y la docencia universitaria y del trabajo interdisciplinario. Nos involucramos realizando análisis y contrapropuestas a intervenciones gubernamentales ante el manejo del COVID19 y sus consecuencias a mediano y largo plazo. Se lograron varias conquistas: tener psicólogos escolares en las escuelas públicas, acuerdos con el Departamento de Educación para reducción de cupos, distribución más justa de equipo tecnológico, reconocimiento de que poblaciones vulneradas económicamente urgían conectividad gratuita, y transformamos proyectos institucionales universitarios en academias al servicio de estudiantes de escuela pública que necesitaban acompañamiento y tutorías en todas las materias.

Referencias

- Asociación de Psicología de Puerto Rico (APPR) (diciembre 2021). *Red de Respuesta en Salud Mental para Emergencias y Desastres*. <https://www.asppr.net/rrsmed>
- Asociación de Psicología de Puerto Rico (APPR). (2021) *¿Presencial o Virtual? Recomendaciones para el Regreso a Clases*. <https://www.asppr.net/rrsmed?clid=IwAR3ndfb7E7rJk3x11qsIqn1nlccUIKw1-10U7BG7HDQxDkjcDKmXG9IEfo>
- Asociación de Psicología de Puerto Rico (APPR). Facebook 28 de septiembre 2021. *Hacia una Psicología de la Liberación: El caso del Aula en la Montaña*. <https://www.facebook.com/watch/?v=642340256732356>
- Asociación de Psicología Escolar de Puerto Rico (APEP) (2021). (6 de septiembre de 2021) La Asociación de Psicología Escolar de Puerto Rico se expresa ante la noticia sobre el reclutamiento de enfermeras para trabajar manejo de traumas post María. <http://www.apepr.org/>
- Asociación de Psicología Escolar de Puerto Rico (APEP) (2021). (octubre de 2018) Las Asociaciones de Psicología Escolar de Puerto Rico y la Asociación de Psicología de

- Puerto Rico se expresan sobre la necesidad de promover el bienestar y la salud mental en las escuelas de PR. Comunicado de prensa. <http://www.apeppr.org/>
- Asociación de Psicología Escolar de Puerto Rico (APEP) (2021). Comunicado oficial sobre la reapertura de las escuelas en marzo 2021. <http://www.apeppr.org/>
- Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios (APPU). (8 de abril de 2020). Datos y posturas sobre las condiciones en que debe continuar el semestre en tiempos de la pandemia de COVID19. Autor. <https://www.appu.org/post/datos-y-posturas-sobre-las-condiciones-en-que-debe-continuar-el-semestre-en-tiempos-del-covid>
- Gutiérrez, A. (agosto de 2020) Informe de Políticas de Educación: Durante el COVID y Después de Ella. Recuperado de: <https://www.un.org/es/coronavirus/un-secretary-general>
- Ibarra, G. (11 de agosto de 2021). Maestras denuncian abandono de sus escuelas. El Nuevo Día <https://www.elnuevodia.com/noticias/locales/notas/maestras-denuncian-abandono-de-sus-escuelas-asi-yo-no-puedo-trabajar/>
- Martínez Plana, M., Moreno Torres, M.A. & Serrano-García, I. (Eds.) (2021). Aportaciones desde Puerto Rico a la Psicología Escolar. COATTI, Inc.
- Miró, A.; Zambrana, N., Viana, N., Báez, M., Agosto, A., & Macksoud, S. (Summer, 2020). Serving Puerto Rico's 2e Students: Benefits of an Interdisciplinary Intervention Model. *Variations 2e*, 4, 32-36. <http://www.2enews.com>
- Rivera, M. (25 de marzo de 2021) Alerta por escuelas en caso de sismo. *El Vocero* (https://www.elvocero.com/educacion/alerta-por-escuelas-en-caso-de-sismo/article_f1b63664-8d1a-11eb-9371-c7bf3006d7d7.html)
- Vargas-Díaz, S. & Zambrana-Ortiz, N. (2019). *De regreso a la escuela luego del Huracán María: Factores protectores que promueven los maestros luego de un desastre socionatural*. Revista de Educación de Puerto Rico, 2(2), 1-26. <http://hdl.handle.net/11722/2560>
- Vélez, N. (15 de enero de 2021) Estudiantes universitarios brindan apoyo académico a niños y jóvenes a pesar de la distancia. Noticias UPRRP <https://www.uprrp.edu/2021/01/estudiantes-universitarios-brindan-apoyo-academico-a-ninos-y-jovenes-a-pesar-de-la-distancia/>
- Zambrana Ortiz, Nellie (2020). La Convención de los Derechos de la Niñez: Herramientas y posibilidades para la psicología escolar. En Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (Eds.) pp 81-94, *Descolonizar la paz: entramado de saberes, resistencias y posibilidades*. Volumen conmemorativo del 25 aniversario. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. ISBN 978-0-578-23166-2
- Zambrana-Ortiz, N. (15 de junio de 2018). La investigación y el voluntariado pos María. Revista 80grados <https://www.80grados.net/la-investigacion-y-el-voluntariado-pos-maria/>
- Zambrana-Ortiz, N. (19 de marzo de 2021). Las escuelas, los 78 municipios y sus alcaldes/as Revista 80grados <https://www.80grados.net/las-escuelas-los-78-municipios-y-sus-alcaldes-as/>
- Zambrana-Ortiz, N. (24 de noviembre, 2017). Primer Encuentro de Comunidades Escolares. Revista 80grados <https://www.80grados.net/1er-encuentro-de-comunidades-escolares/>

SECCIÓN 2

INVESTIGACIONES EN PROCESOS DE ENSEÑANZA Y ESCOLARIZACIÓN

2.1

Investigaciones vinculadas a las relaciones entre psicología y educación en Latinoamérica tiempos de la COVID-19

Investigação ligada à relação entre psicologia e educação na América Latina durante o período da COVID-19

Gonzalo Salas

Universidad Católica del Maule. Chile

Yerco E. Uribe-Bahamonde

Universidad de Talca. Chile

Lilian Vergara

Universidad de Playa Ancha. Chile

Priscilla Santander

Universidad Central de Chile. Chile

Eddy Paz-Maldonado

Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Honduras

Resumen

Las investigaciones entre psicología y educación en tiempos de pandemia han sido escasamente exploradas y, dada su importancia, el presente manuscrito releva la participación de autoras y autores de Latinoamérica en una diversidad de estudios vinculados a dicha temática. Se utiliza la metodología PRISMA, la que permite identificar con precisión documentos científicos mediante una categorización y descripción sistemática. Se identificaron 287 documentos publicados en la base de datos *SCOPUS* en la ventana de tiempo 2019 y 2021. Los resultados demuestran que la investigación en Latinoamérica representa un porcentaje menor de la investigación mundial en la materia. Las revistas en las que se publican dichos contenidos no pertenecen al ámbito de la psicología educacional o ciencias afines, sino que la mayoría de ellas son revistas del ámbito de las ciencias de la salud o de psicología general (misceláneas). Adicionalmente, solo siete de las dieciocho revistas núcleo son revistas editadas en algún país de Latinoamérica. Es importante destacar que el liderazgo investigativo es encabezado por Brasil, México, Colombia y Argentina. Se sugiere en futuros estudios analizar bases de datos regionales como SciELO y Redalyc para trazar un mapa más completo y situado de la investigación realizada desde Latinoamérica.

Palabras clave: Psicología, Educación, COVID-19, Bibliometría, Latinoamérica.

Resumo

A investigação entre psicologia e educação em tempos de pandemias tem sido pouco explorada e, dada a sua importância, o presente manuscrito revê a participação de autores latino-americanos numa variedade de estudos relacionados com este tópico. Foi utilizada a metodologia PRISMA, que permite a identificação precisa de documentos científicos através de uma categorização e descrição sistemáticas. Identificámos 287 documentos publicados na base de dados SCOPUS na janela temporal de 2019 e 2021. Os resultados mostram que a investigação na América Latina

representa una pequeña porcentaje da investigação global no terreno. As revistas em que tal conteúdo é publicado não pertencem ao campo da psicologia educacional ou ciências afins, mas a maioria delas são revistas no campo das ciências da saúde ou psicologia geral (diversas). Além disso, apenas sete das dezoito revistas principais são revistas publicadas num país latino-americano. É importante notar que a liderança da investigação é liderada pelo Brasil, México, Colômbia e Argentina. Sugere-se que futuros estudos analisem bases de dados regionais como SciELO e Redalyc, a fim de desenhar um mapa mais completo e situado da investigação realizada na América Latina.

Palavras-chave: Psicologia, Educação, COVID-19, Bibliometria, América Latina.

Introducción

El presente capítulo tiene por objetivo presentar un panorama general de las investigaciones vinculadas a las relaciones entre psicología y educación realizadas en tiempos de la COVID-19 donde hayan participado autoras y autores latinoamericanos. Se realiza un primer mapeo, y para ello se revisan las investigaciones en formato de artículos científicos y revisiones (sistemáticas-narrativas) en los distintos niveles educativos entre los cuales se encuentran la etapa preescolar, escolar (primaria y secundaria) y educación superior.

Como es sabido, la enfermedad del Coronavirus (SARS-CoV-2) fue declarada el 11 de marzo de 2020 como Pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Ante ello, los gobiernos de todo el mundo generaron medidas de contención del virus para prevenir y limitar la transmisión de la COVID-19, como el distanciamiento físico, las cuarentenas, el cierre de las escuelas, lo que ha provocado trastornos generalizados en las rutinas diarias de padres y niños (Ortega & Martínez, 2021; Ortega & Barrero, 2022). La mayoría de los países han adoptado políticas de ‘bloqueo’ para reducir la propagación espacial de la COVID-19, sin embargo, se ha dañado el tejido económico y moral de la sociedad (Lazebnik & Bunimovich-Mendrazitsky, 2021).

Desde la vacunación masiva el año 2021 el panorama ha cambiado de manera distinta en los diferentes lugares del mundo generando aperturas, reaperturas y modificando los patrones de confinamiento, aunque todo eso ha sido muy diverso. Cerda y García (2021) sugieren que los gobiernos puedan proporcionar la vacuna de forma gratuita a los grupos con más dificultades económicas y permitir que los de mayores ingresos la adquieran a través del sector privado pagando. Esto será útil especialmente para los países que tienen una economía de menor escala. Una nota de prensa publicada el 28 de noviembre de 2021 en el diario *El País* informa que apenas tres de cada cien personas han sido completamente vacunadas en las naciones que presentan mayor pobreza. En África, el escenario es muy preocupante, la cifra de vacunados es únicamente del 7% (Ansedé, 2021). Al interior de dicho continente en la República Democrática del Congo (0,1%) y Chad (0,5%) la situación es insostenible. Si bien en Latinoamérica no se llega a esos datos, de todas formas el contexto es muy desigual, mientras en países como Chile se ha vacunado al 85% o en Cuba el 82,9%, Guatemala solo ha vacunado al 26,2% y Bolivia solamente al 37,9% de su población (University of Oxford, 2021).

La pandemia no solo ha afectado los temas sanitarios sino también aspectos relacionados con la educación. Cuando se cerraron las escuelas se perdió una fuente esencial de apoyo no académico en forma de servicios de salud y salud mental, asistencia alimentaria, prevención de la obesidad e intervención en casos de falta de vivienda y maltrato (Hoffman & Miller, 2020). Entre marzo y abril de 2020, 188 países cerraron sus escuelas afectando con esto a más del 90% de estudiantes matriculados de todo el mundo, lo que se traduce en aproximadamente 1.200 millones de niñas y

niños en edad escolar (UNESCO, 2020). La reapertura de las escuelas no ha sido una cuestión sencilla, sin embargo, un cierre sostenido no era factible particularmente en los países de ingresos bajos y medios, por lo que se ha hecho importante enfrentarse a la pandemia y considerar estrategias en torno a esta reapertura (Fernández-Guzmán et al., 2021).

Al momento del presente análisis [con fecha de 12 de abril 2022] solamente tres países cuentan con sus escuelas totalmente cerradas (Uzbekistán, Nepal y Filipinas) lo que representa a 37.806.225 millones de estudiantes afectados (UNESCO, 2021). Por supuesto que hay un grupo grande de países que tienen sus escuelas parcialmente abiertas debido a brotes, rebrotes o contingencias de prevención asociadas a la COVID-19 como la llegada de una nueva cepa del virus. Existen por lo tanto diversas estrategias en los lugares de trabajo, las escuelas y los institutos. A modo de ejemplo las y los trabajadores se dividen uniformemente en dos turnos que se alternan diaria o semanalmente; o bien Estrategias On-Off, en las que todo el grupo alterna periodos de interacción laboral normal con el teletrabajo completo. Esto ha sido relevante para lidiar con personas que actúan como superdifusores, individuos asintomáticos infecciosos o bien personas con períodos infecciosos pre-sintomáticos (Mauras et al., 2021).

Al igual que en la educación escolar, en el ámbito universitario se ha adoptado la enseñanza y las evaluaciones en línea. Las y los estudiantes que asisten a prácticas y evaluaciones modificadas bajo el estrés de la pandemia, tienen un rendimiento y una puntuación diferentes en comparación con las prácticas normales (Aaraj et al., 2022), cuestiones que necesitan seguir siendo investigadas.

En Estados Unidos casi el 93% de los estudiantes realizaron algún tipo de aprendizaje a distancia. Estas interrupciones escolares influyen negativamente en la salud mental de los adolescentes. Los factores de protección, como sentirse conectado a la familia o a la escuela, tienen un efecto amortiguador, moderando potencialmente los resultados negativos en torno al bienestar psicológico. Las y los estudiantes que asisten a la escuela virtualmente informaron de una peor salud mental que los estudiantes que asisten de forma presencial. Los adolescentes que recibieron instrucción virtual informaron de más días con dificultades a nivel de salud mental, síntomas persistentes de depresión y una mayor probabilidad de considerar seriamente el intento de suicidio que los estudiantes en otros modos de formación (Hertz et al., 2022).

En el campo de la enseñanza es importante mencionar que se han realizado ciertas sugerencias al momento de crear e impartir un curso en línea, los que tienen relación con a) la novedad del contenido del curso, b) su importancia para el desarrollo profesional y la carrera, c) estructura clara y presentación coherente del contenido del curso, d) secuencia de tareas cuidadosamente elaborada. Es fundamental considerar la creación de un espacio fuera de la clase (plataforma online) donde los estudiantes puedan comunicarse con los profesores y entre sí (Kiseleva et al., 2022). Ahora bien, el desafío es preparar un sistema híbrido que anticipe nuevos cambios educativos que considere las problemáticas ya ocurridas en el año en curso ya que si bien se espera retomar la presencialidad completa en todo el mundo, para el 2022 no hay certezas sobre una continuidad como en el contexto pre-pandemia.

Es determinante destacar que los países latinoamericanos deben llevar a cabo el desafío de garantizar el derecho a la educación para todas y todos. Se requiere un nuevo contrato social para reducir las desigualdades estructurales y evitar un potencial retroceso en materia de derechos humanos (Gelber et al., 2021).

En el ámbito de la educación superior deben promoverse políticas de Estado que permitan crear, al menos en tiempos de pandemia empleos para que los estudiantes universitarios consigan asumir sus responsabilidades educativas sobre todo en el sector de postgrado para así lograr mayores oportunidades (Pacahuala & Medina, 2022).

Estudios Bibliométricos

La *investigación mainstream*, es decir focalizada en Estados Unidos, Canadá, Europa del este, Australia y Nueva Zelanda representa una gran parte de la investigación en general. Los países del grupo de los siete (G-7: Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido) tienen de la misma forma mayor capacidad investigativa que el resto de los países del mundo. Es primordial señalar que existe una relación significativa y positiva entre las exportaciones de alta tecnología y los factores de crecimiento. Las y los investigadores que participan en actividades de I+D aumentan significativamente el PIB per cápita de estas naciones (Khan et al., 2017).

Este tipo de cuestiones se pueden visualizar en los artículos que nos muestran dichas tendencias y además nos permiten cuantificar otros temas vinculados a las revistas científicas, las palabras claves, los artículos más citados, entre otros aspectos de relevancia. En 2020, la Revista española *Profesional de la Información*, publicó un análisis bibliométrico que evaluaba las tendencias generales en la investigación sobre el —hasta ese momento— nuevo COVID-19, el cual se basó en una metodología bibliométrica combinada con enfoques de análisis de rendimiento y enfoques de cartografía científica (Cobo et al., 2011) abriendo su utilización por medio de las co-palabras y el índice h, con el fin de detectar y visualizar subdominios conceptuales ocultos (Herrera-Viedma et al., 2020). En un caso más cercano a América, O'Brien et al (2020) realizan un análisis bibliométrico en torno a la COVID-19 en la *Revista Chilena de Anestesia* enfocado en realizar una síntesis cuantitativa que permite evidenciar los países que más publican, las instituciones y los artículos más citados hasta abril del 2020, cuando recién se iniciaba la pandemia.

Ya entrado el 2021, Casado-Aranda et al (2021) realizaron un estudio bibliométrico enfocado en la Investigación medioambiental y como la COVID-19 afectó a la producción científica del área. Por otro lado, en una publicación tardía, la *International Journal of Environmental Research and Public Health*, publicó un artículo de redes bibliométricas enfocado en los primeros ocho meses desde que fue anunciada la COVID-19 (Furstenau et al., 2021). El último estudio publicado, es expuesto por la *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, mediante un análisis bibliométrico de la producción peruana sobre la COVID-19 (Vásquez-Uriarte et al., 2021).

Método

El análisis general se cataloga como descriptivo, transversal y retrospectivo (Hernández et al., 2014), realizando un estudio del total de documentos, por medio de una descripción y categorización sistemática y ordenada de indicadores, tanto generales como específicos, los cuales son suministrados por medio de bases de datos en los que se encuentran indexados (ver tabla 1). La búsqueda de los documentos fue elaborada bajo la metodología PRISMA (Moher et al., 2009) (ver figura 1). El estudio incluyó 287 documentos publicados en la base de datos SCOPUS en la ventana de tiempo 2019 y 2021. La recopilación de los documentos se realizó por medio de palabras y conceptos representativos de “COVID-19” y su vinculación con temas psicológicos y educativos en distintos niveles utilizando para ello la base de datos SCOPUS. La búsqueda se llevó a cabo con la siguiente fórmula:

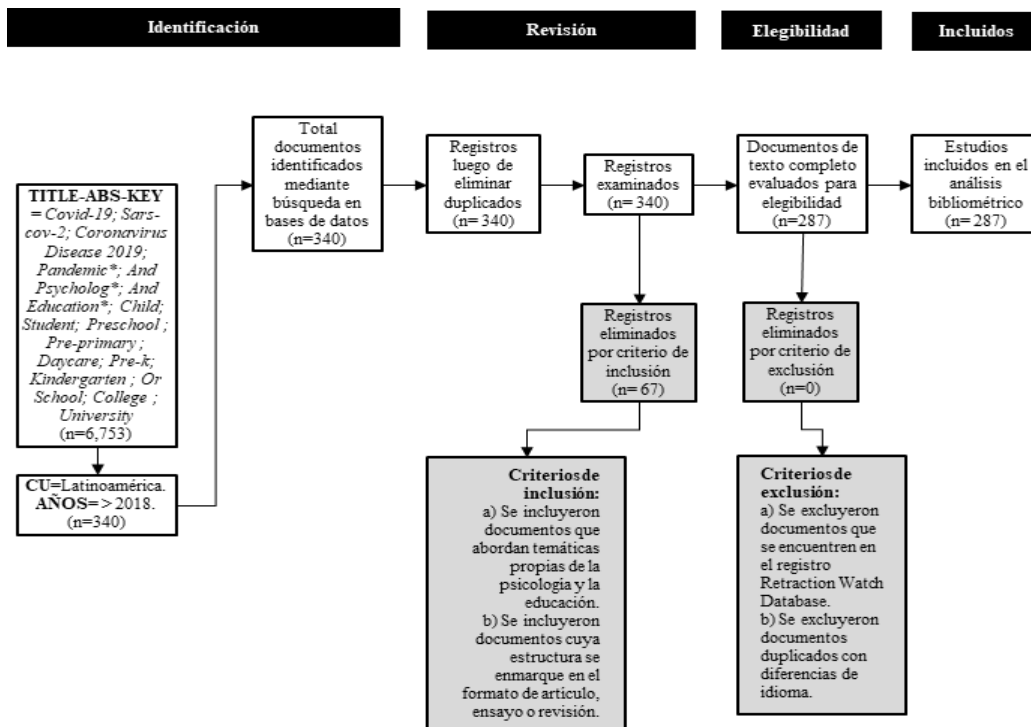
TITLE-ABS-KEY= Covid-19 OR Sars-Cov-2 OR Coronavirus Disease 2019 OR Pandemic* AND Psycholog* AND Education* AND Child OR Student OR Preschool OR Pre-primary OR Daycare OR Pre-k OR Kindergarten OR School OR College OR University

Tabla 1
Indicadores, descriptores y variables de tipo bibliométrico

Variable	Descripción de la variable
Número de documentos	Totalidad de documentos recuperados desde WoS
Tipo de documentos	Corresponde al tipo de publicación, de acuerdo con la clasificación por jueces.
Resumen	Texto que condensa las ideas más importantes del documento.
Título del documento	Corresponde al nombre de la publicación.
País	Nacionalidad de la institución asociada a cada uno de los autores.
Internacionalización	Participación internacional y/o nacional en la elaboración de los documentos.
Autor	Nombre normalizado de cada uno de los autores.
Número de autores	Cantidad de autores que participan en la elaboración del documento.
Año	Año de publicación del documento.
Journal	Nombre de la revista científica donde es publicado el documento.
Palabras claves	Palabras claves desarrolladas por los autores.

La base de datos fue filtrada y normalizada. La muestra de los indicadores de actividad, al igual que tablas y gráficos, fueron elaborados y computarizados en *Microsoft Excel* para luego ser contrastados con *R Studio* y su paquete de bibliometría *BiblioShiny* perteneciente a *Bibliometrix* (Aria & Cuccurullo, 2017).

Figura 1
 Diagrama de flujo del proceso de selección y tamizado de la documentación



Resultados

Los resultados demuestran que la investigación en Latinoamérica representa un porcentaje menor de la investigación mundial en la materia. Si se observan datos del año 2021 la investigación mundial tiene 3.870 documentos y la investigación en Latinoamérica 195 documentos. No cambia mucho el panorama si se agrega la investigación producida en España y Portugal que representa el 9.8% de la muestra, lo cual se refleja en la figura 2. La totalidad de los documentos se ve representada en 267 artículos científicos y 20 revisiones de la literatura. El 49.13% de las referencias de los documentos tienen menos de 1 año de antigüedad. La colaboración de los autores se distribuye de la siguiente forma. Documentos con solo un autor = 7 documentos, número de autores por documento (Subramanyam=7.56), coautores por documento (Lawani=8.03) e Índice de colaboración = 7.72. Es importante destacar que la colaboración académica resultante es de relevancia, ya que en otros estudios en el ámbito de la psicología no se supera el valor de 4,5 (Lawani) lo que se demuestra en estudios realizados en las revistas *Psykhe*, *Suma Psicológica*, *Acta Colombiana de Psicología e Interdisciplinaria* (Barboza-Palomino et al., 2021; Morgado-Gallardo et al., 2018; Salas et al., 2017; Salas et al., 2018). De todas formas, es importante destacar que la comparación es relativa, dado que la evidencia tiene relación con temáticas generales de la psicología y no específicamente en el marco de las relaciones entre psicología y educación en el ámbito de la COVID-19. Por otra parte, dichos datos surgen de estudios que son publicados en tramos distintos y algunos incluyen artículos desde el año 2013 en adelante.

Figura 2

Cantidad de documentos a nivel mundial, latinoamericano e iberoamericano

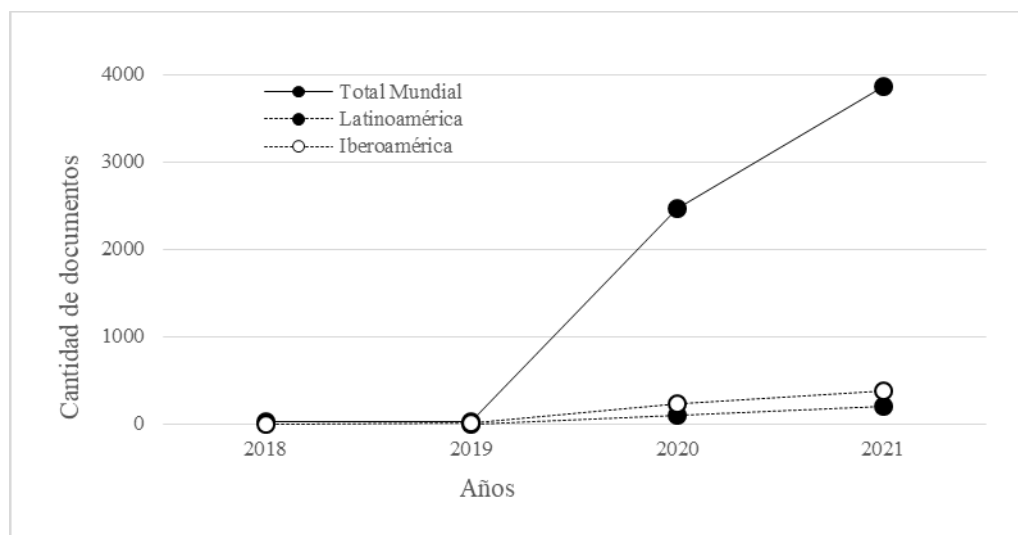


Tabla 2

Revistas núcleo según ley de Bradford, cantidad de documento, cuartil y SJR (Scimago Journal Rank).

Journals	Frecuencia	Frecuencia acumulativa	Cuartil	SJR
International Journal of Environmental Research and Public Health	24	24	Q2	0.75
Frontiers in Psychology	11	35	Q1	0.95

Plos One	11	46	Q1	0.99
Revista Brasileira de Enfermagem	8	54	Q3	0.27
Ciencia e Saude Colectiva	5	59	Q2	0.70
Revista Colombiana de Psiquiatría	4	63	Q3	0.25
Revista Cubana de Pediatría	4	67	Q4	0.15
Advances in Physiology Education	3	70	Q2	0.50
BMC Psychiatry	3	73	Q1	1.44
Cadernos de Saude Pública	3	76	Q2	0.63
Gaceta Médica de Caracas	3	79	Q4	0.11
JMIR Research Protocols	3	82	Q4	0.38
Journal of Affective Disorders	3	85	Q1	1.89
Nutrients	3	88	Q1	1.42
Sustainability	3	91	Q2	0.61
Annals of Surgery	2	93	Q1	4.15
Archivos Argentinos de Pediatría	2	95	Q3	0.24
Total Journals		184		

Nota: Cuartil y SJR representan al año 2020. Última actualización en el Ranking Scimagojr. <https://www.scimagojr.com/>

La Tabla 2 expone las revistas núcleo según la ley de Bradford (1934) la cual representa el 33% del total de la muestra. Es interesante destacar que ninguna de estas revistas son del ámbito de la psicología educacional o ciencias afines, sino que la mayoría de ellas son revistas del ámbito de las ciencias de la salud o de psicología general (misceláneas). Adicionalmente, solo siete de las 18 revistas núcleo son revistas editadas en algún país de Latinoamérica (Brasil, Cuba, Venezuela y Argentina). Por otra parte, la distribución de los cuartiles demuestra que seis de ellas se encuentran ubicadas en el cuartil 1 y solo una presenta un SJR diferencial. Nos referimos al *Annals of Surgery* (SJR= 4.15). Más específicamente la distribución de los cuartiles opera de la siguiente forma: Q1 (36,33%), Q2 (24,82%), Q3 (24,46%) y Q4 (14,438%).

Tabla 3

Liderazgo investigativo y cantidad de autores separados por participación nacional e internacional

País	N autores	Artículos	Frecuencia	SCP*	MCP**	MCP RATIO***
Brasil	360	83	28.91%	62	21	0.25
México	117	24	8.36%	21	3	0.12
España	79	22	7.66%	0	22	1
USA	168	19	6.62%	0	19	1
Colombia	61	17	5.92%	11	6	0.35
Argentina	90	16	5.57%	11	5	0.31
Cuba	31	12	4.18%	11	1	0.08
Ecuador	47	8	2.78%	6	2	0.25
Chile	51	6	2.0%	5	1	0.16
Perú	37	5	1.74%	3	2	0.4
Canadá	35	5	1.74%	0	5	1
Australia	18	4	1.39%	0	4	1
Alemania	18	4	1.39%	0	4	1
Portugal	56	4	1.39%	0	4	1
Reino Unido	34	4	1.39%	0	4	1
Italia	23	3	1.04%	0	3	1
Bélgica	9	2	0.69%	0	2	1

Francia	26	2	0.69%	0	2	1
Honduras	6	2	0.69%	1	1	0.5
Malasia	12	2	0.69%	0	2	1
Nigeria	8	2	0.69%	0	2	1
Noruega	6	2	0.69%	0	2	1
Antigua y Barbuda	1	1	0.34%	1	0	0
Rep. Dominicana	9	1	0.34%	0	1	1
Egipto	10	1	0.34%	0	1	1
Grecia	3	1	0.34%	0	1	1
Irán	11	1	0.34%	0	1	1
Japón	6	1	0.34%	0	1	1
Luxemburgo	1	1	0.34%	0	1	1
Suiza	3	1	0.34%	0	1	1
Uruguay	3	1	0.34%	1	0	0
Total	1544	287				

Nota. SCP* (*Single Country Publications*) número de documentos donde todos los autores corresponden al mismo país. MCP** (*Multiple Country Publications*) número de documentos donde los autores son —al menos— de dos países distintos. MCP Ratio*** (*Multiple Country Publications Ratio*) del total de artículos de un país, el porcentaje que tienen con colaboraciones internacionales.

La Tabla 3 expone el liderazgo investigativo presente en la muestra, la cual es encabezada por Brasil, México, Colombia y Argentina como los principales países latinoamericanos con 83, 24, 17 y 16 documentos respectivamente. De los países que no pertenecen a Latinoamérica destacan España (22) y Estados Unidos (19). A la derecha de la tabla, se puede apreciar los indicadores de colaboración internacional, estos están separados por publicaciones de un solo país (SCP) —Single Country Publications— y publicaciones de múltiples países (MCP) —Multiple Country Publications— (Mattsson et al., 2011), estos indicadores enseñan la diferencia de la nacionalidad de la filiación del autor de correspondencia en contraste a la nacionalidad de la filiación de sus colaboradores en cada una de las publicaciones. Al analizar los países latinoamericanos con mayor promedio de colaboraciones internacionales, destaca Cuba con el 87.5% de sus documentos con apoyo extranjero, seguido por México y Brasil, con el 84% y 72.3% correspondientemente. En cuanto a número de autores en relación a la cantidad de documentos con representación de correspondencia, es Cuba junto a Honduras (3 autores) quienes presentan el mejor desempeño en la región, seguido por Brasil y Colombia con 4 autores por cada documento liderado.

Tabla 4

Top 20 de documentos más citados de la muestra

Documento	DOI	Local Citations	Global Citations	LC / GC Ratio
Ruiz-Roso et al., 2020	10.3390/nu12061807	1	100	1
Gómez-Salgado et al., 2020	10.3390/ijerph17113947	4	71	5.63
Serrano-Ripoll et al., 2020	10.1016/j.jad.2020.08.034	0	54	0
Pedrosa et al., 2020	10.3389/fpsyg.2020.566212	0	41	0
Pawlak et al., 2020	10.1016/j.gie.2020.06.010	0	41	0

Vasconcellos et al., 2020	10.1590/1413-81232020256.1.10792020	0	41	0
Kola et al., 2021	10.1016/S2215-0366(21)00025-0	1	37	2.7
Canet-Juric et al., 2020	10.3389/fpsyg.2020.565688	3	36	8.33
Yáñez et al., 2020	10.4269/ajtmh.20-0800	2	32	6.25
Gloster et al., 2020	10.1371/journal.pone.0244809	1	32	3.13
Pedrozo-Pupo et al., 2020	10.1590/0102-311X00090520	1	30	3.33
De Figueiredo Cs, 2021	10.1016/j.pnpbp.2020.110171	0	30	0
Costa et al., 2020	10.11606/S1518-8787.2020054002494	0	29	0
Johnson et al., 2020	10.1590/1413-81232020256.1.10472020	0	28	0
Irigoyen-Camacho et al., 2020	10.3390/ijerph17207418	0	27	0
Mikel et al., 2020	10.1098/rsos.200644rsos200644	0	27	0
Flaudias et al., 2020	10.1556/2006.2020.00053	1	25	4
Trabelsi et al., 2021	10.5114/biolsport.2021.101605	0	25	0
Sneyd et al., 2020	10.1016/j.bja.2020.07.011	0	20	0
Ammar et al., 2020	10.1371/journal.pone.0239961	0	20	0

Nota. Se optó por colocar el doi en vez del nombre del documento para facilitar su descarga en caso de ser necesario por las y los lectores de este manuscrito. El nombre de los diez documentos más citados aparece en la descripción cualitativa realizada.

La Tabla 4 expone los 20 artículos más citados de la muestra. A nivel descriptivo se expone a continuación una breve síntesis cualitativa de los diez primeros. Es importante destacar que los artículos más citados tienen relación con otros campos disciplinares. Es decir, no son propios de las relaciones de psicología y educación.

El documento más citado que cuenta con GC=100 es: *Covid-19 Confinement and Changes of Adolescent's Dietary Trends in Italy, Spain, Chile, Colombia and Brazil* (Ruiz-Roso et al., 2020) el cual estudia las modificaciones nutricionales durante la COVID-19 en niños, niñas y adolescentes (NNA) de 10 a 19 años y se comparan con su dieta habitual y con las pautas dietéticas y las pautas dietéticas habituales. Los resultados muestran que el confinamiento en COVID-19 influyó en sus hábitos alimentarios. En particular, se registró una modificación en el consumo de fritos, dulces, legumbres, verduras y frutas. Además, el género, los miembros de la familia en el hogar, ver la televisión durante la comida, el país de residencia y la educación de la madre se correlacionaron de forma diversa con una nutrición adecuada durante el confinamiento COVID-19.

El segundo documento más citado es: *Related Health Factors of Psychological Distress During the COVID-19 Pandemic in Spain* (Gómez-Salgado et al., 2020) con un GC= 71. Se analiza el malestar psicológico durante la pandemia de COVID-19 en el cual se ha realizado un estudio observacional transversal con una muestra fueron las variables sociodemográficas, los síntomas físicos, las condiciones de salud, los antecedentes de contacto con el COVID-19 y ajuste psicológico.

El tercer documento más citado es: *Impact of viral epidemic outbreaks on mental health of healthcare workers: a rapid systematic review and meta-analysis* (Serrano-Ripoll et al., 2020) el cual tiene un GC= 54. Su objetivo fue examinar el impacto de la prestación de asistencia sanitaria durante las emergencias sanitarias causadas por epidemias víricas en la salud mental de los trabajadores sanitarios en el cual se identifican los factores asociados a un peor impacto para así

evaluar la base de evidencia disponible sobre las intervenciones para reducir dicho impacto. Se informaron intervenciones para los trabajadores sanitarios de primera línea: dos intervenciones educativas aumentaron la confianza en la autoeficacia frente a la pandemia y en la resolución de problemas interpersonales, mientras que una intervención multifacética mejoró la ansiedad, la depresión y la calidad del sueño.

Existen tres documentos ubicados en el cuarto lugar de citas (GC= 41). El primero *Emotional, behavioral and the psychological impact of the COVID-19 Pandemic* (Pedrosa et al., 2020). Esta revisión proporciona un acercamiento a los componentes clave de la reacción emocional a la pandemia, cómo: los factores internos y externos, los rasgos de personalidad, el género, los medios de comunicación, la economía y la respuesta gubernamental, influyen en la percepción social y los resultados psicológicos del actual escenario. Además, se explora en profundidad sobre los colectivos con mayor riesgo de sufrir una carga de salud mental secundaria a estas circunstancias. Entre ellos se encuentran los profesionales sanitarios, personas mayores, niños, estudiantes universitarios, afrodescendientes, latinos, la comunidad LGBTQ+, los grupos económicamente desfavorecidos, las personas sin hogar, los presos, la población rural y los pacientes psiquiátricos. Se discuten varias medidas que podrían minimizar el impacto emocional derivado de este escenario.

El segundo documento ubicado en el cuarto lugar de citas se denomina: *Impact of COVID-19 on endoscopy trainees: an international survey* (Pawlak et al., 2020). Es un estudio vinculado a la educación superior. Los principales resultados plantean que el 93,8% de los 770 alumnos de 63 países informaron de una reducción del volumen de casos de endoscopia. Las restricciones en el volumen de casos y la actividad de los aprendices fueron obstáculos comunes. El 71,9% de los encuestados estaban preocupados de que la pandemia pudiera prolongar la formación. El 52,4% de los encuestados manifestó ansiedad y el 18,8%, agotamiento. Las conclusiones fueron que la COVID-19 ha provocado restricciones en los volúmenes endoscópicos y la formación en endoscopia, con altas tasas de ansiedad y agotamiento entre los aprendices de endoscopia en todo el mundo. Por consiguiente, los programas de formación deben adoptar medidas específicas para abordar estos problemas clave con la finalidad de mejorar el bienestar de los alumnos y apoyar su formación.

El tercer documento ubicado en el cuarto lugar de citas se denomina: *Factors associated with people's behavior in social isolation during the COVID-19 pandemic* (Vasconcellos et al., 2020). En esta investigación se presentan los resultados de una encuesta realizada en Brasil sobre la percepción del aislamiento social durante la pandemia. La interacción social fue el aspecto más afectado entre las personas con mayor educación e ingresos (45,8%), los problemas financieros causaron un impacto más significativo (35%) entre las personas con bajos ingresos y educación. Los que practican alguna actividad física mostraron menores niveles de estrés 13%, así como una mayor normalidad en el sueño 50,3%. Las personas que declararon vivir en peores condiciones de habitabilidad manifestaron estar dispuestas a permanecer aisladas durante menos tiempo. El artículo concluye que la percepción sobre el aislamiento físico como acción de mitigación de la pandemia varía según los ingresos la educación, la edad y el sexo.

El séptimo artículo con mayor número de citas es: *COVID-19 mental health impact and responses in low-income and middle-income countries: reimagining global mental health* (Kola et al., 2020) (GC= 37). El estudio plantea que gran parte de la población mundial que vive en países de ingresos bajos y medios, históricamente han recibido escasos recursos mundiales destinados a la salud mental. Sin embargo, la pandemia se ha extendido rápidamente en muchas de estas naciones. Se detectan altas tasas de malestar psicológico y signos de alerta temprana de un aumento de los trastornos de salud mental. Se plantea que la pandemia ofrece la oportunidad

de reimaginar la salud mental de los países de renta alta a los países de renta baja y de los enfoques biomédicos limitados a los enfoques orientados a la comunidad para así establecer las prioridades de las intervenciones y la investigación.

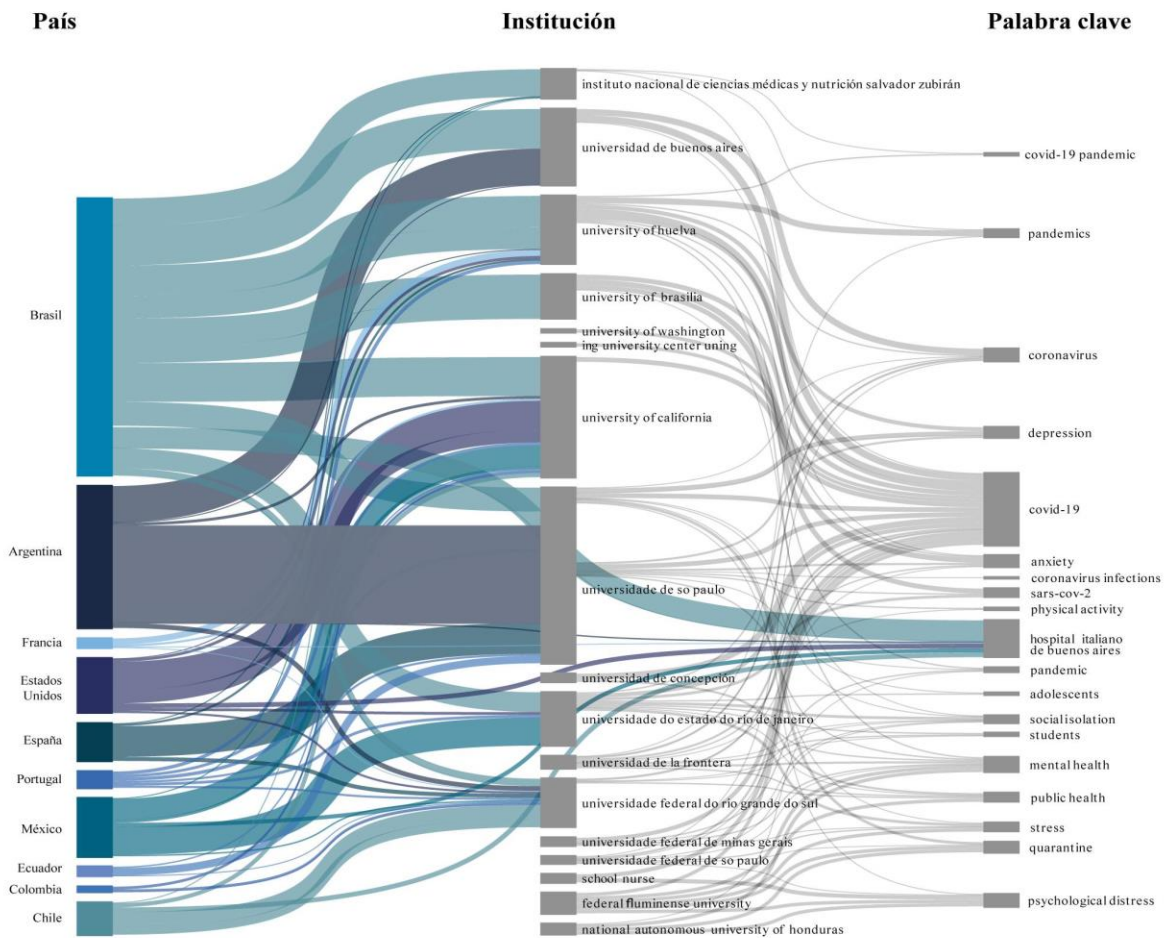
El octavo trabajo con más citas es: *A longitudinal study on the emotional impact cause by the COVID-19 pandemic quarantine on general population* (Canet-Juric et al., 2020). (GC=36). El objetivo fue evaluar el impacto emocional de las medidas de cierre impuestas por el gobierno argentino para luchar contra el virus. Se tuvieron en cuenta diferentes factores sociodemográficos, como los factores de riesgo ante la pandemia como la edad, el sexo, el nivel educativo, la variación de los ingresos familiares debido a la cuarentena, el número de hijos, si tienen adultos mayores a cargo o no y el número de horas de visualización de información sobre la COVID-19. La depresión tiende a aumentar ligeramente, mientras que los niveles de ansiedad y afecto (positivo y negativo) tienden a disminuir. Además, se observaron algunas ligeras diferencias relacionadas con los factores sociodemográficos. Los resultados sugieren que el mantenimiento de las medidas de encierro podría tener un mayor efecto en la salud mental a largo plazo.

Existen dos documentos que comparten el noveno lugar de documentos más citados con un GC=32. El primero de ellos se denomina: *Anxiety, Distress, and Turnover Intention of Healthcare Workers in Peru by Their Distance to the Epicenter during the COVID-19 Crisis* (Yáñez et al., 2020). Se realizó una encuesta para evaluar la ansiedad, la angustia y la intención de cambiar de trabajo (la probabilidad de dejar su empleo actual) de los trabajadores sanitarios en Perú durante la pandemia. Los resultados informaron que el 21,7% de los trabajadores sanitarios experimentaron ansiedad grave, mientras que el 26,1% experimentaron angustia mental grave. Un mayor nivel de educación se relacionó con un menor nivel de ansiedad. Los trabajadores sanitarios del sector privado tenían una mayor intención de rotación que los del sector público. Lo más importante es que las personas que estaban geográficamente lejos de Lima, el epicentro en Perú, durante el brote experimentaron menos ansiedad y angustia mental. Sin embargo, la dirección de estas relaciones puede cambiar dependiendo del tipo de instituciones (públicas frente a privadas) y del tipo de contrato de los empleados (tiempo completo frente a tiempo parcial).

El segundo de estos documentos es: *Impact of COVID-19 pandemic on mental health: An international study* (Gloster et al., 2020). El objetivo fue determinar los resultados de salud mental durante los cierres inducidos por la pandemia y examinar los predictores conocidos de los resultados de salud mental. Los resultados evaluados fueron el estrés, la depresión, el afecto y el bienestar. Los predictores incluyeron el país, los factores sociodemográficos, las características del cierre, los factores sociales y los factores psicológicos. Alrededor del 10% de la muestra languidecía con niveles bajos de salud mental y aproximadamente el 50% sólo tenía una salud mental moderada. Es importante destacar que surgieron tres predictores consistentes de la salud mental: el apoyo social, el nivel educativo y la respuesta psicológicamente flexible. Los peores resultados se predijeron con más fuerza por el empeoramiento de las finanzas y por no tener acceso a los suministros básicos. El nivel más alto de dificultades de salud mental se encontró en aproximadamente el 10% de la población.

Figura 3

Gráfico de los tres campos principales. izquierda: país, centro: institución, derecha: palabras claves



La Figura 3 muestra las principales relaciones entre países, instituciones y palabras claves. En ella se puede visualizar el impacto de la investigación realizada en Brasil y Argentina. De la misma forma por las instituciones líderes entre las que destacan la *Universidade de São Paulo* y la *University of California*. Esta última destaca por sus colaboraciones con diversas instituciones latinoamericanas. Como se ha mencionado en otros apartados del presente estudio, también son escasos los conceptos claves puros del ámbito de las relaciones entre psicología y educación.

Conclusiones

El objetivo de este capítulo fue presentar un panorama general de las investigaciones vinculadas a las relaciones entre psicología y educación realizadas en tiempos de la COVID-19 donde hayan participado autoras y autores latinoamericanos, ámbito en el cual existen escasos estudios. La mayoría de los estudios seleccionados mediante los criterios de búsqueda han producido una mayor cantidad de artículos científicos vinculados a las ciencias de la salud. En este sentido, la carencia de investigaciones propias del campo de psicología educacional visualiza que también son escasos los proyectos de investigación en el área.

Es importante destacar que es difícil conocer a grandes rasgos cuál ha sido el impacto de la pandemia en la educación de Latinoamérica en las distintas etapas educativas, ya que las evidencias sobre la pandemia son escasas y parciales. Por esto mismo, es relevante preguntarse ¿Por qué la producción académica sobre psicología y educación es tan escasa durante la pandemia en general? ¿Será que las investigaciones sobre la materia se encuentran principalmente en bases de datos regionales como SciELO y Redalyc?

Llama la atención que los países de Latinoamérica, con excepción de Brasil, son los que tienen menos colaboraciones internacionales en la autoría de documentos científicos, existiendo países que sólo publican en colaboración internacional, como España, Estados Unidos, Australia, Canadá, entre otros, lo cual coincide, además, con que son los países con mayor producción científica en la materia.

Entre los artículos más citados se encuentran estudios sobre nutrición y salud mental, los que son potencialmente útiles para profundizar en que una de las funciones sociales que cumplen las escuelas en Latinoamérica, tiene que ver con la entrega de raciones alimenticias a estudiantes de escasos recursos. En este sentido, se hace relevante la proyección de estudios en relación al impacto de la pandemia en la nutrición de NNA que recibían/reciben raciones alimentarias en sus escuelas o la medición de otros apoyos entregados al interior de las instituciones educativas, entre los que figura la psicología, junto con otros profesionales pertenecientes a disciplinas afines.

Respecto a la salud mental, parece más relevante aún pensar su relación con psicología y educación, tomando en cuenta que es posible constatar un deterioro a nivel mundial de la salud mental, siendo la educación presencial un factor protector e incluso un factor que reduce el riesgo de ideación suicida (Aaraj et al., 2022; Hertz et al., 2022; Hoffman & Miller, 2020). Asimismo, los estudios realizados durante el periodo de pandemia dan cuenta de la importancia de un abordaje comunitario de la salud mental, en donde las instituciones educativas podrían jugar un rol protagónico en torno a la prevención y promoción.

Es necesario seguir vigilando la dimensión emocional y otros problemas de salud mental en los distintos niveles educativos. También es necesario crear programas destinados a promover la salud mental y distribuir información sobre la misma en las escuelas latinoamericanas y también en la educación superior.

Finalmente, se necesita incorporar iniciativas vinculadas a la educación y a la salud pública, las cuales deberían dirigirse a las personas con escaso apoyo social y a aquellas cuyas economías empeoran como resultado de la pandemia (Gloster et al., 2020).

El presente estudio intentó mostrar un panorama general de las investigaciones vinculadas a psicología y educación. Se sugiere en futuros estudios analizar bases de datos regionales como SciELO y RedAlc para trazar un mapa más completo y situado de la investigación realizada en Latinoamérica y de esta forma comprender las dinámicas de generación de conocimiento en torno a esta temática y así disponer un mayor acercamiento a los estudios realizados en nuestra región.

Referencias

- Aaraj, S., Farooqi, F., Saeed, N., & Khan, S. (2022). Impact of covid pandemic and hybrid teaching on final year mbbs students' end of clerkship exam performance. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 38(1), 113-117. <https://doi.org/10.12669/pjms.38.1.4645>
- Ansele, M. (2021, 28 de noviembre). Tres vacunados por cada 100 personas en los países pobres: el caldo de cultivo para nuevas mutaciones del Coronavirus. *El País*. <https://elpais.com/ciencia/2021-11-28/tres-vacunados-por-cada-cien-personas-en-los-paises-pobres-el-caldo-de-cultivo-para-nuevas-mutaciones-del-coronavirus.html>

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Barboza-Palomino, M., Flores-Kanter, P. E., Salas, G., Caycho-Rodríguez, T., & Ventura-León, J. (2021). Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines. Un análisis bibliométrico (2009-2017). *Interdisciplinaria*, 38(1), 53-68. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.4>
- Bezerra, A. C. V., da Silva, C. E. M., Soares, F. R. G., & da Silva, J. A. M. (2020). Factors associated with people's behavior in social isolation during the covid-19 pandemic. [Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19] *Ciencia e Saude Coletiva*, 25, 2411-2421. <https://doi.org/0.1590/1413-81232020256.1.10792020>
- Bradford S.C. (1934). Sources of information on specific subjects. *Engineering*, 137, 85–86. <http://ci.nii.ac.jp/naid/10016754267/en/>
- Casado-Aranda, L. A., Sánchez-Fernández, J., & Viedma-del-Jesús, M. I. (2021). Analysis of the scientific production of the effect of COVID-19 on the environment: A bibliometric study. *Environmental Research*, 193 <https://doi.org/10.1016/j.envres.2020.110416>
- Cerda, A. A., & García, L. Y. (2021). Willingness to pay for a COVID-19 vaccine. *Applied Health Economics and Health Policy*, 19(3), 343-351. <https://doi.org/10.1007/s40258-021-00644-6>
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics*, 5(1), 146–166. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002>
- COVID-19 on children's physical and mental well-being. World Medical and Health
- Fernandez-Guzman, D., Sangster-Carrasco, L., & Pinedo-Soria, A. (2021). COVID-19 in latin america and the caribbean: What is known about the status of school reopening? *Journal of Public Health (Oxford, England)*, 43(2), e262-e264. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdaa205>
- Furstenau, L. B., Rabaioli, B., Sott, M. K., Cossul, D., Bender, M. S., Farina, E. M. J. D. M., Filho, F. N. B., Severo, P. P., Dohan, M. S., & Bragazzi, N. L. (2021). A bibliometric network analysis of coronavirus during the first eight months of COVID-19 in 2020. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1–24. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030952>
- Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, L., Treviño, E., & Escribano, R. (2021). COVID-19 and the right to education in chile: An opportunity to revisit our social contract. *International Review of Education*, 67(1-2), 79-101. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09881-2>
- Gloster, A. T., Lamnisos, D., Lubenko, J., Presti, G., Squatrito, V., Constantinou, M., . . . Karekla, M. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on mental health: An international study. *PLoS ONE*, 15(12 December). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244809>
- Gómez-Salgado, J., Andrés-Villas, M., Domínguez-Salas, S., Díaz-Milanés, D., & Ruiz-Frutos, C. (2020). Related health factors of psychological distress during the COVID-19 pandemic in spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph17113947>
- Hernández, R., Feránadez, C., & Baptista, M. D. P. (2014). Metodología de la investigación. In *Metodología de la investigación*. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrera-Viedma, E., López-Robles, J. R., Guallar, J., & Cobo, M. J. (2020). Global trends in coronavirus research at the time of COVID-19: A general bibliometric approach and content analysis using SciMAT. *Profesional de La Informacion*, 29(3), 1–20. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.22>
- Hertz, M. F., Kilmer, G., Verlenden, J., Liddon, N., Rasberry, C. N., Barrios, L. C., & Ethier, K. A. (2022). Adolescent mental health, connectedness, and mode of school instruction during

- COVID-19. *Journal of Adolescent Health*, 70(1), 57-63.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.10.021>
- Hoffman, J. A., & Miller, E. A. (2020). Addressing the consequences of school closure due to COVID-19 on children's physical and mental well-being. *World Medical and Health Policy*, 12(3), 300-310. <http://dx.doi.org/10.1002/wmh3.365>
- Kent, W. (1983). A simple guide to five normal forms in relational database theory. *Communications of the ACM*, 26(2), 120–125. <https://doi.org/10.1145/358024.358054>
- Khan, H. U. R., Zaman, K., Khan, A., & Islam, T. (2017). Quadrilateral relationship between information and communications technology, patent applications, research and development expenditures, and growth factors: Evidence from the group of seven (G-7) countries. *Social Indicators Research*, 133(3), 1165-1191. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1402-6>
- Kiseleva, T., Simanovsky, A., Melnikova, I., & Elifantieva, S. (2022). *Students' perception of distance learning during COVID-19 pandemic*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80946-1_42
- Kola, L., Kohrt, B. A., Hanlon, C., Naslund, J. A., Sikander, S., Balaji, M., . . . Patel, V. (2021). COVID-19 mental health impact and responses in low-income and middle-income countries: Reimagining global mental health. *The Lancet Psychiatry*, 8(6), 535-550.
[https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(21\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00025-0)
- Lazebnik, T., & Bunimovich-Mendrazitsky, S. (2021). The signature features of COVID-19 pandemic in a hybrid mathematical Model—Implications for optimal Work–School lockdown policy. *Advanced Theory and Simulations*, 4(5). <https://doi.org/10.1002/adts.202000298>
- Mattsson, P., Sundberg, C. J., & Laget, P. (2011). Is correspondence reflected in the author position? A bibliometric study of the relation between corresponding author and byline position. *Scientometrics*, 87(1), 99–105. <https://doi.org/10.1007/s11192-010-0310-9>
- Mauras, S., Cohen-Addad, V., Duboc, G., Dupréla Tour, M., Frasca, P., Mathieu, C., . . . Viennot, L. (2021). Mitigating COVID-19 outbreaks in workplaces and schools by hybrid telecommuting. *PLoS Computational Biology*, 17(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1009264>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., Atkins, D., Barbour, V., Barrowman, N., Berlin, J. A., Clark, J., Clarke, M., Cook, D., D'Amico, R., Deeks, J. J., Devereaux, P. J., Dickersin, K., Egger, M., Ernst, E., . . . Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.100007>
- Morgado-Gallardo, K., Salas, G., Faúndez, M. J., López-López, W., Ventura-León, J., Barboza-Palomino, M., . . . Guerra-Labbé, L. (2018). 25 años de suma psicológica. Un análisis bibliométrico. *Suma Psicológica*, 25(2), 90-101.
<https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.1>
- O'Brien, N., Barboza-Palomino, M., Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., Sandoval-Díaz, J. S., López-López, W., & Salas, G. (2020). Coronavirus disease (COVID-19). A bibliometric analysis. *Revista Chilena de Anestesia*, 49(3), 408–415.
<https://doi.org/10.25237/REVCHILANESTV49N03.020>
- Ortega, Y.J & Barrero, V. (2022). The impact of school closure on children's well being during the COVID-19 Pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*. 67, art 102957.
<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102957>
- Ortega, Y.J., & Martínez, M. (2021). Domestic violence and COVID-19 in Colombia. *Psychiatry Research*, 300, art 113925. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113925>
- Pacahuala, R. E., & Medina, A. (2022) Nuevas oportunidades para estudiantes de las facultades de salud en el contexto de la COVID-19. *Atencion Primaria*, 54(2)
<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102179>

- Pawlak, K. M., Kral, J., Khan, R., Amin, S., Bilal, M., Lui, R. N., . . . Siau, K. (2020). Impact of COVID-19 on endoscopy trainees: An international survey. *Gastrointestinal Endoscopy*, 92(4), 925-935. <https://doi.org/10.1016/j.gie.2020.06.01>
- Pedrosa, A. L., Bitencourt, L., Fróes, A. C. F., Cazumbá, M. L. B., Campos, R. G. B., de Brito, S. B. C. S., & Simões e Silva, A. C. (2020). Emotional, behavioral, and psychological impact of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.566212>
- Ruiz-Roso, M. B., Padilha, P. C., Mantilla-Escalante, D. C., Ulloa, N., Brun, P., Acevedo-Correa, D., . . . Dávalos, A. (2020). Covid-19 confinement and changes of adolescent's dietary trends in Italy, Spain, Chile, Colombia and Brazil. *Nutrients*, 12(6), 1-18. <https://doi.org/10.3390/nu12061807>
- Salas, G., Ponce, F. P., Méndez-Bustos, P., Vega-Arce, M., de los Ángeles Pérez, M., López-López, W., & Cárcamo-Vásquez, H. (2017). 25 años de *Psykhé*: Un análisis bibliométrico. *Psykhé*, 26(1), 1. <https://doi.org/10.7764/psykhe.26.1.1205>
- Salas, G., Ravelo-Contreras, E. L., Mejía, S., Andrades, R., Acuña, E., Espinoza, F., . . . Pérez-Acosta, A. M. (2018). Two decades of acta colombiana de psicología: A bibliometric analysis. *Acta Colombiana De Psicología*, 21(2), 13-38. <https://doi.org/10.14718/acp.2018.21.2.2>
- Serrano-Ripoll, M. J., Meneses-Echavez, J. F., Ricci-Cabello, I., Fraile-Navarro, D., Fiol-deRoque, M. A., Pastor-Moreno, G., . . . Gonçalves-Bradley, D. C. (2020). Impact of viral epidemic outbreaks on mental health of healthcare workers: A rapid systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 277, 347-357. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.034>
- UNESCO. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2021). COVID-19 Educational Disruption and Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- University of Oxford. (2021). *Coronavirus (COVID-19) Vaccination*. <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations>
- Vásquez-Uriarte, K., Roque-Henriquez, J. C., Angulo-Bazán, Y., & Ninatanta Ortiz, J. A. (2021). Análisis bibliométrico de la producción científica peruana sobre la COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 38(2), 224-231. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2021.382.7470>
- Yáñez, J. A., Jahanshahi, A. A., Alvarez-Risco, A., Li, J., & Zhang, S. X. (2020). Anxiety, distress, and turnover intention of healthcare workers in peru by their distance to the epicenter during the COVID-19 crisis. *American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(4), 1614-1620. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0800>

2.2

Docencia en pandemia: reflexiones y aportes desde el nivel primario

Docência na pandemia: reflexões e contribuições do nível primário

Natalia Monjelat

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE-CONICET/UNR.
Argentina. monjelat@irice-conicet.gov.ar

Virginia Adobato

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación - IRICE-CONICET/UNR.
Argentina

Resumen

El capítulo aborda la particular situación de las prácticas docentes en el nivel primario en el contexto de la pandemia por COVID-19, desde datos recolectados en la ciudad de Rosario (Argentina) y zona de influencia. A través de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas se recuperaron características de las propuestas de continuidad de maestros y maestras durante la primera ola de pandemia (2020), así como también sus vivencias respecto a sus prácticas docentes durante el periodo 2021 en situación de bimodalidad. Los resultados muestran una amplia diversidad de prácticas en cuanto a recursos, tipos de intervenciones y actividades. Aparece el celular como un mediador de los aprendizajes, así como el uso de herramientas antes no empleadas por los docentes, como las plataformas educativas o las videollamadas. Se observa capitalización de la experiencia y resiliencia docente que ha podido estar a la altura de las circunstancias, también mucho agotamiento y agobio. Estos datos resultan relevantes para delinear propuestas de acompañamiento y capacitación a los maestros y maestras en este contexto complejo, cambiante e incierto.

Palabras claves: prácticas docentes, educación primaria, pandemia.

Resumo

O capítulo aborda a situação particular das práticas de ensino em nível primário no contexto da pandemia da COVID-19, com base em dados recolhidos na cidade de Rosário (Argentina) e na sua área de influência. Por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas, foram recuperadas as características das propostas de continuidade dos professores durante a primeira vaga da pandemia (2020), bem como as suas experiências relativas às práticas de ensino durante o período de 2021, em uma situação de bimodalidade. Os resultados mostram uma grande diversidade de práticas em termos de recursos, tipos de intervenções e atividades. O telemóvel aparece como um mediador da aprendizagem, bem como a utilização de ferramentas não utilizadas anteriormente pelos professores, tais como plataformas educativas ou videochamadas. Observa-se uma capitalização da experiência e da resiliência dos professores que conseguiram estar à altura da ocasião, mas também um grande esgotamento e stress. Estes dados são relevantes para delinear propostas de acompanhamento e formação de professores neste contexto complexo, mutável e incerto.

Palavras-chave: práticas de ensino, educação primária, pandemia.

Introducción

El año 2020 estuvo marcado por un evento singular y altamente complejo: la aparición del nuevo coronavirus (COVID-19). Los primeros casos se registraron en la ciudad China de Wuhan y debido a su velocidad de expansión y gravedad, la Organización Mundial de la Salud declaró el 11 de marzo del 2020 la existencia de una pandemia (OMS, 2020). En este contexto, a nivel mundial se tomaron medidas para frenar la curva de contagios, dado su alto nivel de propagación y gravedad, que ha transformado significativamente la vida cotidiana (Johnson et al., 2020).

En Argentina, el 16 de marzo de 2020 se anunció la suspensión de las clases presenciales en todo el país y el día 20 de marzo de 2020 se declaró el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) (Boletín Oficial de la República Argentina, 2020). Esta interrupción impactó con fuerza en el ámbito educativo, generando una modificación obligada de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, en un contexto en donde la virtualidad y el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación tomaron el protagonismo (Ardini, et al. 2020). Las medidas de aislamiento debido al nuevo coronavirus se extendieron en el territorio argentino durante todo el ciclo escolar 2020 y hasta julio de 2021, donde gradualmente y debido a los cambios en la situación epidemiológica se resolvió comenzar la vuelta a las clases presenciales, en línea con las resoluciones N°386 y N°387 del Consejo Federal de Educación (CFE).

En este contexto, se implementaron diferentes estrategias para garantizar la continuidad pedagógica que fueron desarrollándose de diversas maneras en las regiones de nuestro país, en consonancia con lineamientos tanto regionales como internacionales. En este sentido, un aspecto destacado en los estudios sobre este tema es el hecho de que en Argentina amplios sectores de la población no disponen de los recursos simbólicos necesarios para aprender en la virtualidad o colaborar con los hijos en este proceso, además de no contar con los dispositivos tecnológicos o el acceso a internet (Lion, 2020; Ruiz, 2020; Tranier et al., 2020). En este sentido, Anderete Schwal (2021) plantea que la educación a distancia utilizando recursos como internet es solo aplicable para ciertos sectores y con determinadas condiciones, ya que no tiene en cuenta la brecha digital y las desigualdades educativas imperantes no sólo en Argentina, sino en los sistemas educativos de toda Latinoamérica.

En línea con ello, en lo que respecta al nivel primario, los estudios sobre las prácticas de los y las docentes son escasos. Las particularidades de las regiones y del cuerpo docente en cuanto a su formación previa y manejo de los dispositivos tecnológicos hacen que sea difícil generalizar, requiriendo de análisis específicos que pongan en valor la singularidad de las propuestas y sus aportes a la construcción conjunta de lineamientos que sirvan para redefinir y revisar las instancias de enseñanza y aprendizaje al interior del nivel. Asimismo y como reveló el estudio de Perdomo (2021), los estudios sobre educación y COVID en América Latina son escasos, siendo necesario generar publicaciones científicas que recojan las percepciones de los actores del hecho educativo en esta contingencia.

Considerando lo dicho, resulta interesante conocer qué ocurrió al interior de los diferentes contextos, considerando sus particularidades y ofreciendo voz a los participantes, en este caso, a los maestros y a las maestras que se encontraron ante la necesidad de reconfigurar sus propuestas para habilitar procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, nos preguntamos: ¿cómo han sido las prácticas de los y las docentes de nivel primario durante la pandemia por COVID-19? ¿Cómo han sostenido sus propuestas pedagógicas y cómo se caracterizan las mismas?

A partir de lo expuesto, el presente trabajo tiene por objetivo recuperar y analizar las prácticas educativas desarrolladas por docentes de nivel primario en la ciudad de Rosario y ciudades aledañas (Provincia de Santa Fe, Argentina) durante los ciclos lectivos 2020 y 2021.

Antecedentes teóricos

Políticas de continuidad educativa: estrategias en contextos de pandemia

Frente al aumento de los casos de COVID-19, los gobiernos implementaron una serie de medidas que permitieran continuar con los procesos educativos, pero respetando las medidas y restricciones ya establecidas para frenar el avance de la enfermedad.

El relevamiento de políticas efectuado por Sistema de Información de Tendencias Educativas en América latina (SITEAL) del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IPE) evidencia que la mayoría de países ha optado por sostener la continuidad del ciclo lectivo a pesar del cierre de las escuelas, recurriendo a diferentes modalidades de aprendizaje a distancia (SITEAL-UNESCO, 2020).

En el marco de la suspensión de las clases presenciales y el decreto de ASPO, el Ministerio de Educación de la Nación argentina creó el programa “Seguimos Educando”, un sistema multiplataforma que tiene por objetivo colaborar con las condiciones para la continuidad de las actividades de enseñanza (Observatorio de Políticas Educativas, 2020). Desde este programa, dentro de las acciones, también se produjo y distribuyó material impreso para las comunidades educativas sin acceso a internet, priorizando aquellas en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social. A su vez, se generaron acciones con los equipos directivos y los centros de estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo y se desarrollaron estrategias para la continuidad del funcionamiento de los comedores escolares y acciones de formación docente vinculadas al uso de tecnologías (Elisondo et al., 2020).

Desde la Coordinación de Investigación y Prospectiva del Ministerio de Educación nacional se realizó un informe a comienzos de la suspensión de clases y el aislamiento donde se relevaron las medidas adoptadas por las 24 jurisdicciones argentinas para garantizar la continuidad pedagógica en los tres niveles de la escolaridad obligatoria (inicial, primario y secundario). Para la elaboración de este trabajo se exploraron los sitios web oficiales de los ministerios de educación jurisdiccionales, redes sociales oficiales y noticias publicadas en diarios nacionales y locales, realizando además una búsqueda en torno a los temas de preocupación y demandas que plantean los sindicatos docentes provinciales y nacionales (Becerra, 2020).

Según este informe, la provincia de Santa Fe, contexto donde se desarrolla el presente estudio, cuenta con un portal donde se presenta la iniciativa “Seguimos aprendiendo en casa” que ofrece normativa, noticias ministeriales de la jurisdicción y un banner dinámico que permite links a materiales pedagógicos y didácticos organizados por niveles (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior), con una propuesta específica para la modalidad especial. Asimismo, se ofrecen materiales preexistentes y otros producidos en el marco de la pandemia. En la sección “Formación docente” de este portal principal se comparten novedades administrativas relacionadas con la carrera docente de los diferentes niveles y modalidades. Tiene links específicos a repositorios colaborativos de otros materiales preexistentes (“Recursos pedagógicos” y “Experiencias en el aula”), donde los docentes pueden cargar los propios y hacer una selección para el trabajo. También se presentan los cuadernillos elaborados por educadores santafesinos, organizados por nivel educativo para Inicial, Primaria y Secundaria. La provincia propone, como “Herramientas complementarias”, el uso del paquete Google Educación, con apoyo de tutoriales y espacio de preguntas frecuentes. Asimismo, se puso a disposición una plataforma para el “acompañamiento de los programas de formación continua”. Se trata de un campus con entorno Moodle que contiene cursos y materiales elaborados antes del contexto de pandemia. Cuenta también con un espacio específico de información sobre el virus COVID-19, sus características generales, sintomatología y cursos de acción en caso de síntomas. En función

de lo señalado se observa que, en términos generales, la página está organizada de cara a los docentes, aunque la sección de “Cuadernos” también apela a los alumnos y las familias, ya que los materiales están pensados para la actividad hogareña.

Con el correr del tiempo y los cambios acontecidos en relación a la situación epidemiológica, se comenzó a considerar la vuelta a la presencialidad, en el marco de los lineamientos nacionales previamente señalados, emitidos por el CFE. Según datos del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) (Matiovich y Buciarelli, 2021), para el retorno a las clases, las diferentes jurisdicciones podían seguir un modelo puramente presencial, combinado con asistencia alternada (bimodal) o tomar una forma no presencial. Asimismo, era necesario considerar el criterio de agrupamiento y el régimen de alternancia, lo que implica que cuando las aulas no cuenten con espacio suficiente para asegurar el distanciamiento y cumplimiento del protocolo la sección podía dividirse en burbujas. En cualquier caso, el tipo de alternancia indicaba la cantidad de días de asistencia en un modelo combinado. En este sentido, las clases presenciales se organizaron por día o por semana, de esta manera al interior de cada curso las burbujas se alternan, mientras uno está en presencial, el otro está a distancia. Una tercera dimensión asociada también al esquema combinado es el desarrollo de la jornada escolar que prevé cada jurisdicción para los días en que los y las estudiantes asistan a la escuela. En los casos que sea posible, el CFE recomendó sostener la jornada con horario regular en aquellos casos donde la matrícula y la infraestructura lo permitía, sin embargo, en algunos casos la jornada escolar se vio reducida y no superó las cuatro horas.

En el primer momento del retorno, que coincidió con el trabajo de campo en este estudio, la provincia de Santa Fe implementó un régimen bimodal, de alternancia con burbujas en la mayoría de los casos, debido a la gran cantidad de estudiantes por curso, ofreciendo una jornada reducida.

Prácticas educativas en pandemia: experiencias en el nivel primario

Las medidas de aislamiento que implicaron la suspensión de las clases, impactaron de diferentes maneras en las prácticas educativas de todos los niveles, aunque al interior de cada uno de ellos, se observaron diferencias propias debido a las singularidades que en sí presentan cada uno de ellos. En este trabajo, nos interesa relevar las propuestas pedagógicas de maestros y maestras del nivel primario de escolaridad, en el marco de la pandemia ¿cómo diseñaron sus clases? ¿Qué recursos emplearon? ¿Cómo sostuvieron sus prácticas? ¿Qué dificultades encontraron? ¿Qué vivencias y sentires se hicieron presentes en la nueva normalidad?

En nuestra región, y como se señaló previamente, las medidas que los países latinoamericanos han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha originado tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante el empleo de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes (CEPAL-UNESCO, 2020).

Tomando los Informes Preliminares de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020) el 95% de las escuelas del sistema educativo argentino llevaron adelante propuestas pedagógicas en el contexto del ASPO. Sin embargo, las experiencias de educación remota son dispares ya que la dotación de recursos tecnológicos para sostener la actividad educativa en los hogares es desigual según la condición económica y las regiones del país (Hoz et al., 2021). En este sentido, se observa que menos de la mitad de los hogares cuenta con acceso fijo de buena calidad en la señal a Internet y 3 de cada 10 hogares no tienen acceso fijo a Internet, ya que el 27% accede sólo por celular y 3% no tiene internet de ningún tipo. Asimismo, los problemas en las condiciones de acceso a recursos tecnológicos también fueron señalados por los docentes, ya

que el 79% de los directores y docentes presentan limitaciones de conectividad y un 66% problemas con el equipamiento. Según el Informe Preliminar, el teléfono celular fue la vía de comunicación más utilizada para los intercambios entre docentes, estudiantes y familias, en todos los niveles de enseñanza, territorios y sectores sociales. Las mayores dificultades para llevar adelante el proceso de enseñanza durante la pandemia son tecnológicas: falta o limitaciones en la conectividad a internet y limitaciones de recursos electrónicos. Por otro lado, y en tercer lugar, los y las docentes señalan dificultades debido a la poca experiencia en el uso de recursos electrónicos y digitales. Sin embargo, los recursos para la enseñanza más utilizados fueron: clases especialmente grabadas en audio o video (74%), actividades o cuadernos preparados por el docente para imprimir o copiar y resolver (71%) y Cuadernos de la serie “Seguimos Educando” del Ministerio de Educación nacional o por la jurisdicción correspondiente (65%). Asimismo, las plataformas para reuniones virtuales fueron el medio elegido por un tercio de los y las docentes en los tres niveles de enseñanza.

Por su parte, Narodowski et al. (2020a, 2020b), investigaron la situación durante el aislamiento de las familias y los alumnos de distintas escuelas argentinas de nivel primario, pertenecientes al ámbito urbano, de gestión estatal y educación común. Entre los resultados de la investigación, se destaca que 6 de cada 10 alumnos (61,4%) recibieron siempre correcciones o devoluciones de un docente. Asimismo, los autores en otro informe (2020a) señalan que las tareas que propone la escuela utilizan principalmente WhatsApp y los archivos de PDF o Word, lo que revela que frente a un hecho imprevisto como la desescolarización producto del aislamiento, escuelas y familias sostuvieron el vínculo con las herramientas disponibles, adaptando su estrategia pedagógica a ellos.

El estudio de Vergara et al. (2021) analizó las prácticas, percepciones y emociones en el corregir de docentes de tres provincias de Argentina en tiempos de ASPO por la pandemia COVID-19. Sus resultados señalan que en general, los esquemas de clasificación y valoración dan cuenta de disposición a trabajar en circunstancias diferentes, de estar cumpliendo con sus tareas y de hacerlo de modo adecuado. Dichas percepciones se articulan con una práctica caracterizada por la intensificación y cambios entre menos contenidos, emociones y nuevas habilidades. En cuanto a las emociones, se advierte una relación entre los ejes de la tristeza y la impotencia, donde más carga de trabajo hay, aunque las autopercepciones eran positivas. Alegría y orgullo tienen más presencia en nivel inicial y primario, apareciendo mayor impotencia y enojo en el nivel secundario.

Elisondo (2020) realizó un estudio con 30 docentes entre agosto y septiembre de 2020 dando continuidad a una investigación anterior que se realizó en los primeros momentos del aislamiento social. Los resultados indican que el profesorado ha creado múltiples propuestas educativas empleando diferentes mediaciones y generando cambios en sus prácticas. Sin embargo, las participantes perciben sobrecarga en sus actividades y desigualdades educativas. Los datos han permitido identificar aprendizajes inesperados tanto en docentes como en estudiantes, vinculados con la apropiación de recursos tecnológicos, habilidades para resolver problemas complejos y formas transversales, flexibles y abiertas de enseñar y aprender.

Considerando los antecedentes previos, resulta valioso continuar aportando datos que permitan conocer las particularidades de las prácticas docentes en este contexto cambiante e incierto, habilitando espacios de reconocimiento y escucha hacia los actores educativos.

Marco Metodológico

Considerando la novedad de la temática, así como la escasez de estudios locales en torno a las prácticas de docentes de nivel primario en tiempos de pandemia, se realizó un estudio cualitativo

de corte transversal y alcance exploratorio (Hernández Sampieri et al., 2010). Como técnica de recolección de datos se diseñó un cuestionario re-adaptando los ítems propuestos por la Encuesta nacional de Evaluación del proceso de Continuidad Pedagógica (Ministerio de educación, 2020), que tuvo por objetivo conocer las propuestas educativas que las escuelas y sus equipos docentes llevaron adelante durante el período de interrupción de las clases presenciales, así como también las condiciones institucionales de organización y sostenimiento de la continuidad pedagógica. Dicho estudio combinó opciones de respuestas múltiples y preguntas abiertas. La adaptación del instrumento implicó el agregado de algunos puntos para caracterizar a la muestra (ciudad, cursos de formación previos a la pandemia) así como también preguntas relativas a vivencias y sentires respecto a la planificación de las propuestas didácticas durante el año 2021, en el marco de la alternancia y la bimodalidad. El instrumento estuvo compuesto finalmente por 22 preguntas abiertas y cerradas, se distribuyó a través de redes sociales y fue administrado mediante un formulario de Google, donde se incluyó el correspondiente consentimiento informado.

Desde una metodología cualitativa, la muestra se conformó de manera no probabilística, sin pretender que sean estadísticamente representativos de una población determinada. Específicamente, se realizó un “muestreo cualitativo por conveniencia” (Hernández Sampieri et al., 2010), accediendo a casos disponibles a los que se tenía posibilidad de analizar. Para el presente trabajo la muestra está compuesta por las respuestas de 35 participantes pertenecientes a la ciudad de Rosario y ciudades aledañas, todos de escuelas urbanas. El 83% son maestras y el 17% de maestros, 72% de escuelas de gestión pública y 28% pertenecientes a instituciones educativas de gestión privada. La edad media de los y las participantes de la muestra es 44 años.

Respecto al tratamiento de los datos recolectados, inicialmente se realizó un análisis estadístico descriptivo de las preguntas cerradas y con opciones de respuesta y un análisis de discurso (Gee y Green, 1998) en base a categorías emergentes para el caso de las preguntas abiertas. Particularmente para esta publicación se han seleccionado preguntas y respuestas en función de relevar aquellos aspectos más significativos en relación a las prácticas docentes durante la educación remota de emergencia en tiempos de ASPO, privilegiando a su vez las vivencias y los sentires de los y las participantes durante el periodo de bimodalidad y alternancia. De esta forma, se cuenta con datos referidos a dos momentos destacados por lo novedoso de ambas situaciones para el nivel primario en general.

Resultados

Características de las propuestas pedagógicas durante el periodo de ASPO

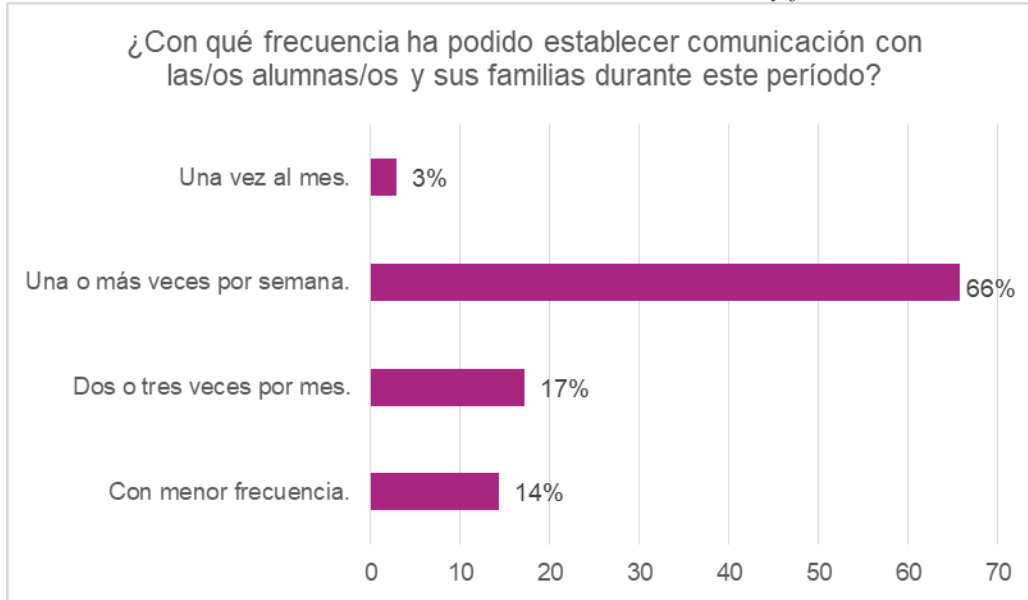
Un aspecto importante en los estudios sobre las prácticas docentes en pandemia ha sido identificar las formas de comunicación que se implementaron en el período en donde la presencialidad no era posible. En relación con ello, destacamos los resultados vinculados con la comunicación que los y las docentes establecieron con las familias y los estudiantes del nivel primario. En relación con la frecuencia del contacto, los datos revelan que durante el ciclo 2020, tal como muestra la figura 1, más de la mitad de los y las encuestados/as se ha comunicado una o más veces por semana con sus alumnos y alumnas.

En otro orden de cuestiones, hemos indagado cuáles fueron los soportes que permitieron esta comunicación, preguntando a los docentes a través de qué medios establecieron estos contactos. En la figura 2 se muestra el lugar destacado de los mensajes de texto por teléfono celular, así como también de las llamadas por este mismo medio. Luego aparece también el correo electrónico y las plataformas para reuniones virtuales. Al interior de la muestra, se observa un escaso uso de redes sociales, YouTube, radios y plataformas creadas por la escuela. En función de los resultados es posible señalar que el teléfono celular aparece como el soporte destacado de

la comunicación docente-estudiantes/familias, en línea con los resultados de otros trabajos que también destacaban el rol de este medio como el eje central de los intercambios durante el periodo de ASPO y educación remota.

Figura 1

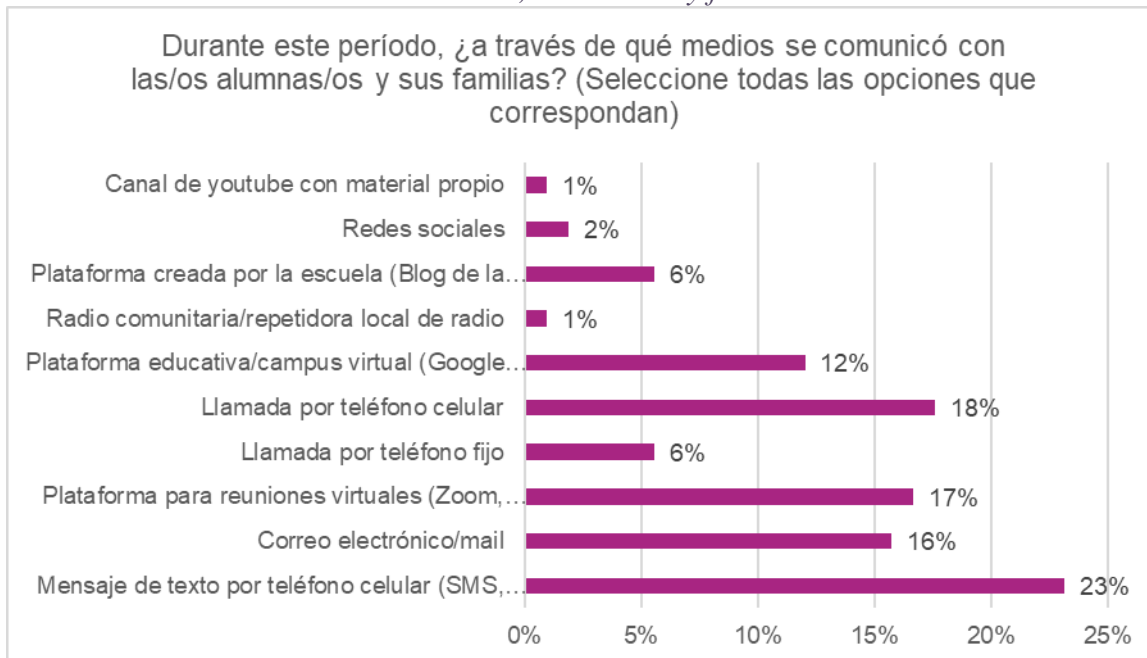
Frecuencia de la comunicación entre docentes, estudiantes y familias



Nota. Elaboración propia.

Figura 2

Medios de comunicación entre docentes, estudiantes y familias

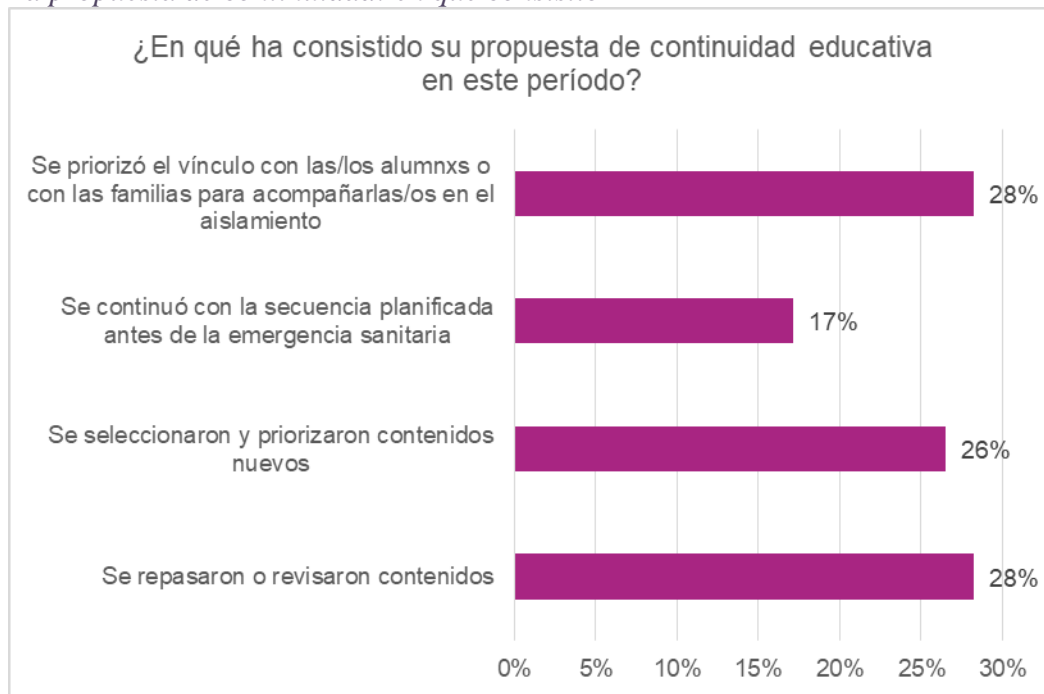


Nota. Elaboración propia.

Otros aspectos que resultaron fundamentales tienen que ver con la caracterización en sí de las propuestas de continuidad, sobre las cuáles se ha indagado desde diferentes dimensiones. Por un lado y para comenzar a entrar en tema, la figura 3 señala los resultados en cuanto a cómo ha sido la propuesta de continuidad en líneas generales. Por un lado, los datos muestran que se ha priorizado el vínculo con el alumnado y sus familias. Por otro lado, en cuanto a los contenidos, se señala un mayor porcentaje de repasos y revisiones, aunque también se han seleccionado y priorizado contenidos nuevos. En este sentido, se observa un menor porcentaje de casos en los que se continuó la secuencia planificada sin cambios.

Figura 3

La propuesta de continuidad: en qué consistió



Nota. Elaboración propia.

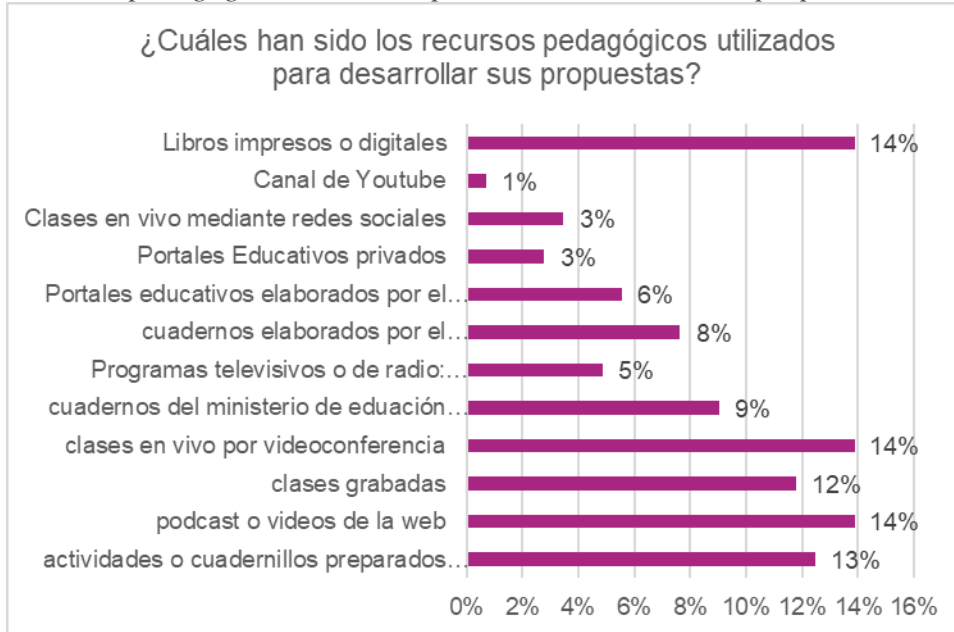
En línea con los estudios previos, nos interesaba conocer cuáles fueron los recursos que emplearon las y los participantes para delinear sus propuestas de continuidad. Con respecto a ello, en la figura 4 se observa una amplia diversidad, siendo los más empleados los vídeos, las clases grabadas y videollamadas, pero también los manuales y libros, tanto impresos como digitales. En relación con este aspecto se observan porcentajes bajos de casos donde se hayan empleado los materiales y plataformas dispuestos tanto por el gobierno nacional como provincial. Pareciera que los participantes del estudio aunque emplearon diferentes recursos y muchos de ellos digitales, se apoyaron en aquello más conocido, ligado al uso de actividades preparadas para imprimir, copiar y resolver.

Asimismo, y para obtener un panorama amplio en cuanto al uso de herramientas por parte de los encuestados y las encuestadas, les consultamos sobre la frecuencia en que empleaban ciertos recursos antes de la pandemia. En ese sentido, la figura 5 señala un uso muy frecuente de manuales y libros de texto por una gran parte de la muestra y a su vez porcentajes elevados en recursos que nunca antes habían sido usados tales como podcast, videoconferencias, mensajes por WhatsApp o telegram. Considerando los resultados mencionados en relación a los medios de

comunicación y a los recursos empleados para desarrollar las propuestas, se observa que, a raíz de la suspensión de la presencialidad, se han comenzado a utilizar recursos tecnológicos que antes no formaban parte de la propuesta pedagógica.

Figura 4

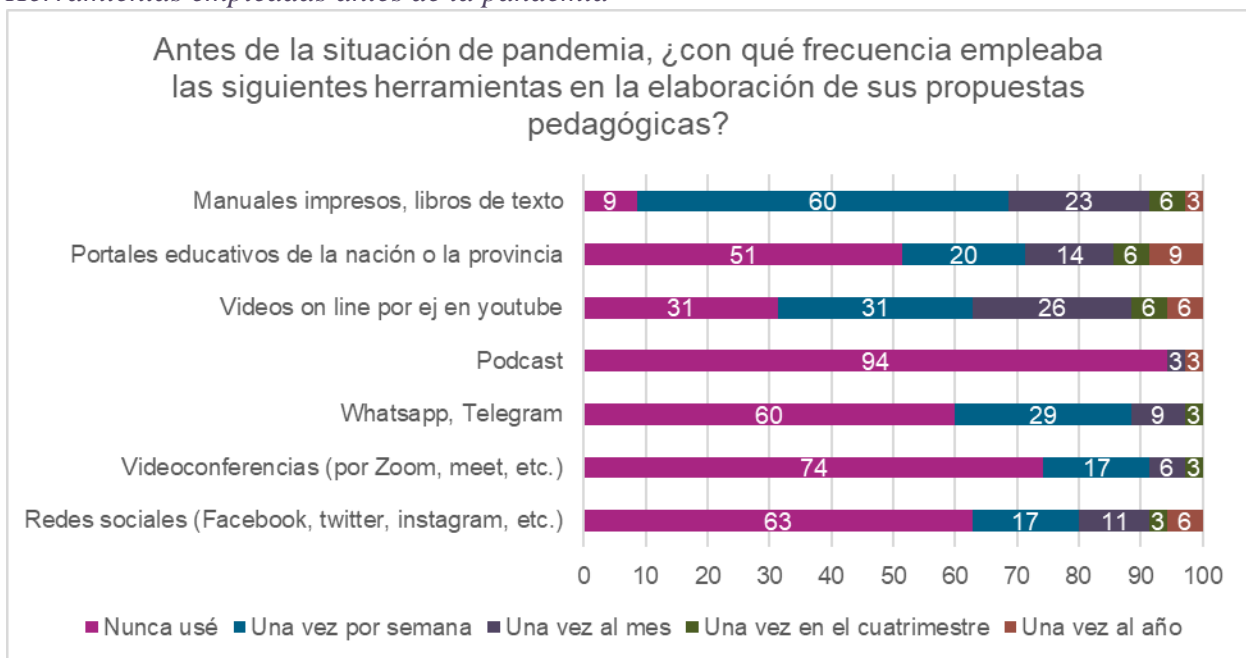
Recursos pedagógicos utilizados para el desarrollo de las propuestas de continuidad



Nota. Elaboración propia.

Figura 5

Herramientas empleadas antes de la pandemia



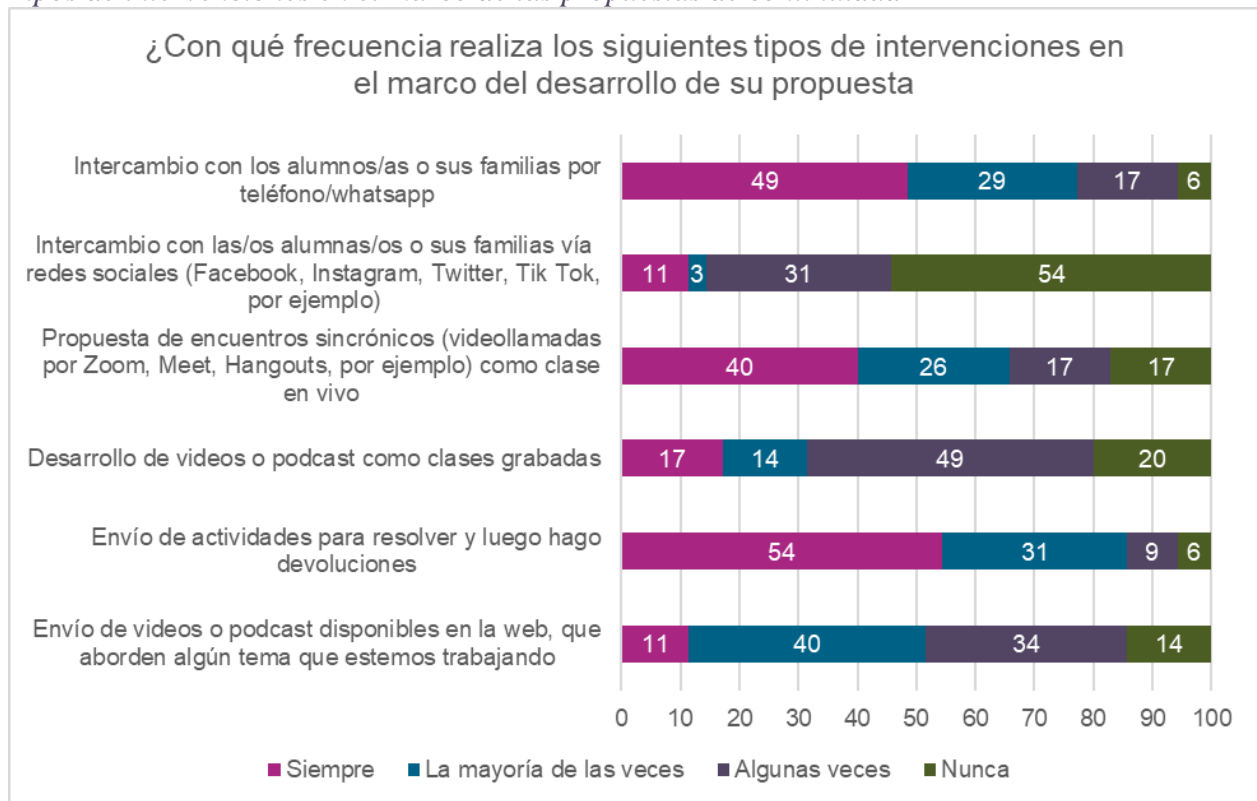
Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, se consultó por cuestiones más ligadas a lo pedagógico, para poder obtener datos que den cuenta de las características didácticas de las propuestas de continuidad. En relación con ello, y como reseña la figura 6, el tipo de intervención más frecuente ha sido el envío de actividades para resolver y luego realizar una devolución. Asimismo, otro tipo de intervención frecuente ha sido el intercambio con el alumnado y sus familias por teléfono/WhatsApp y la propuesta de encuentros sincrónicos. Por otro lado, se observa que los intercambios a través de redes sociales han sido infrecuentes.

De igual manera, también se les consultó por los tipos de actividades propuestas al estudiantado. En este caso, se observa en la figura 7 un predominio de las opciones intermedias de respuesta, con valores altos en “algunas veces” y “la mayoría de las veces”. Tomando este dato, las actividades en la mayoría de las veces implicaron que el alumnado responda preguntas, elabore una síntesis o realice alguna producción. En cuanto a la opción “siempre” aparece la participación en intercambios en el marco de los encuentros sincrónicos, aunque con un porcentaje bajo.

Figura 6

Tipos de intervenciones en el marco de las propuestas de continuidad

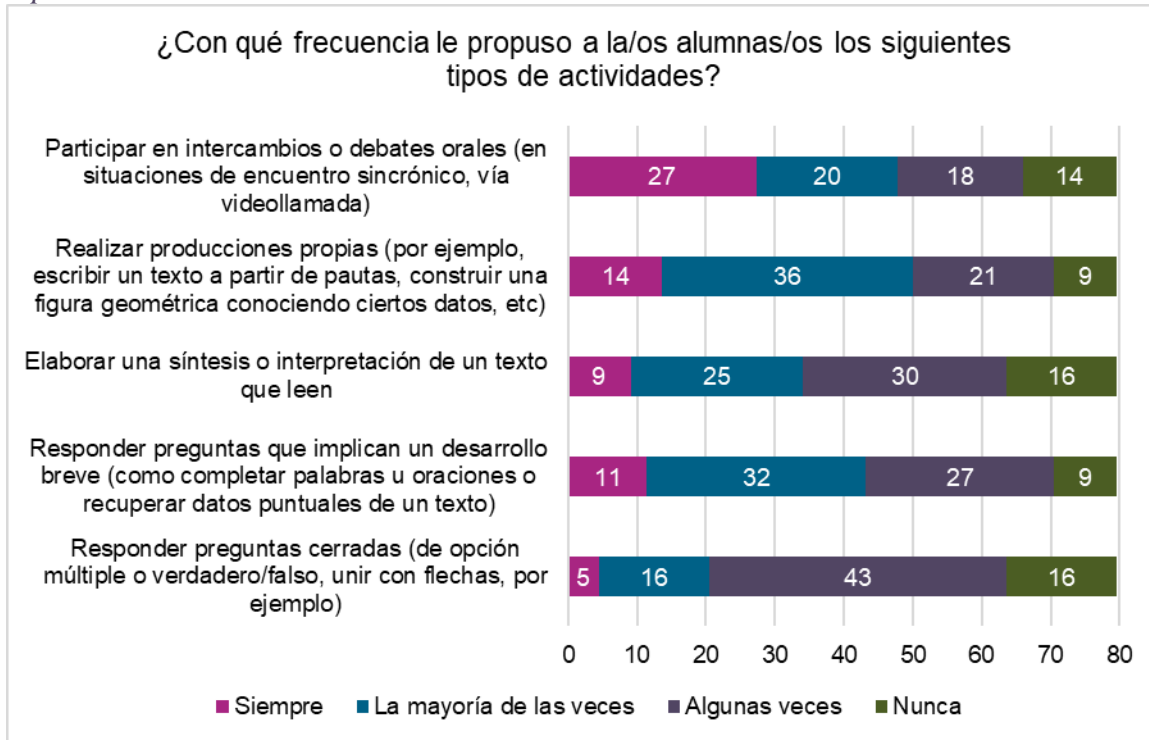


Nota. Elaboración propia.

Por otra parte, al consultarles por la modalidad de resolución de estas actividades, se observa un predominio de actividades resueltas de manera individual, tal como refleja la figura 8. También se observa que la mayoría de las veces predomina una resolución colectiva en el desarrollo de los encuentros sincrónicos, pero solo algunas veces se han propuesto actividades para resolver en pequeños grupos.

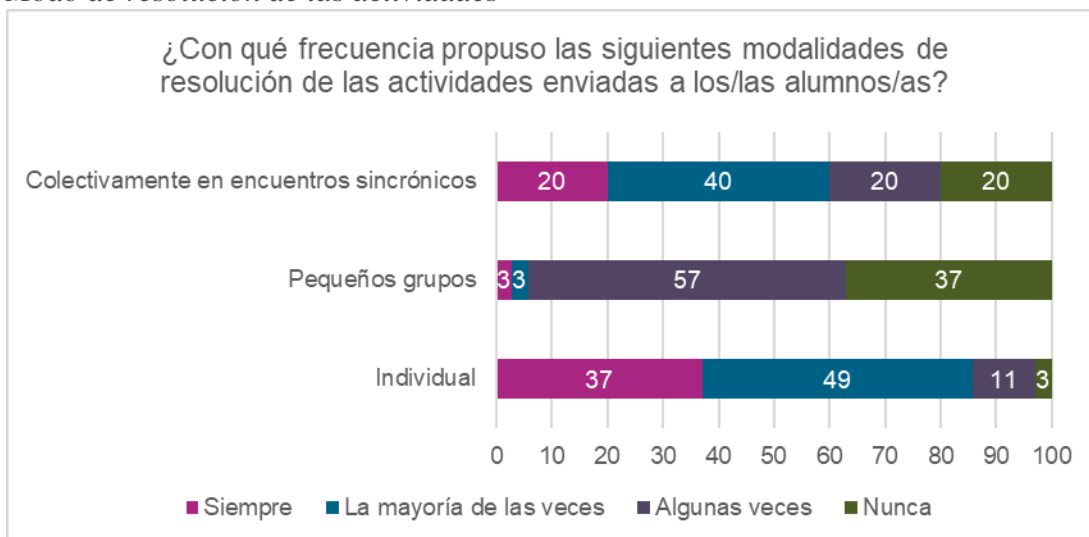
Este dato puede relacionarse con los datos que se presentan en la figura 9, en relación con el aumento considerable en el caudal de trabajo que han señalado los y las docentes al suspenderse la presencialidad.

Figura 7
Tipos de actividades



Nota. Elaboración propia.

Figura 8
Modo de resolución de las actividades

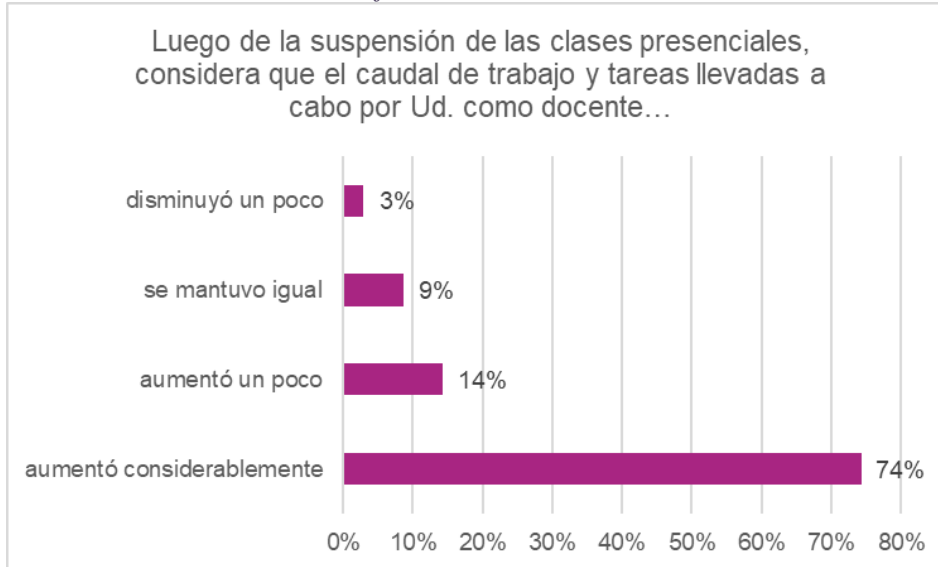


Nota. Elaboración propia.

Sumado a este dato, nos interesaba recuperar las dificultades que han transitado los y las participantes en relación en cuanto al desarrollo de la tarea de enseñanza en este contexto particular.

Figura 9

Aumento del caudal de trabajo



Nota. Elaboración propia.

Figura 10

Dificultades para el desarrollo de la docencia en contexto de pandemia



Nota. Elaboración propia.

En la figura 10 se destaca la incertidumbre, inestabilidad y estrés de la situación actual y su incidencia en la organización de las tareas. Sin embargo, la limitación en la conectividad y en los recursos tecnológicos también aparecen como factores a tener en cuenta y en menor medida, la dificultad para compatibilizar lo laboral con lo doméstico.

Experiencias en la bimodalidad y la alternancia

Como hemos visto en la sección anterior, los maestros y las maestras de la muestra han realizado diferentes tipos de propuestas de continuidad durante el período 2020, marcada por la suspensión de las clases presenciales. Un dato que nos resulta interesante para empezar a reflexionar sobre la vivencia de los actores institucionales, alumnos y familia.

En relación con el diseño de propuestas pedagógicas durante el ciclo lectivo 2021, buscamos relevar diferentes dimensiones, otorgando un lugar privilegiado al discurso docente.

En este sentido, al consultarles sobre cómo se sentían a la hora de planificar sus propuestas en el 2021, las sensaciones de los maestros y las maestras fueron dispares, en un continuo desde sensaciones de agotamiento, soledad e incertidumbre a la preparación y la satisfacción, desde actitudes que pueden enmarcarse en una mirada más bien negativa o positiva frente a la situación. En relación a las sensaciones más bien negativas, destacamos algunos de sus discursos más representativos:

“En incertidumbre, cotidiana, ya que día a día vamos teniendo que adaptarnos a escenarios muy diversos, donde reina la ansiedad, angustia, stress y enojo; Cómo la falta de criterios de las supervisiones y directivos, adecuados al contexto actual. Lo administrativo sigue siendo un factor que ocupa mucho más tiempo del que tenemos para abordar la enseñanza en las aulas” (E15).

“Siento poco acompañamiento familiar referido a la respuesta de actividades propuestas para las semanas de virtualidad” (E27).

“Con doble trabajo al plantear actividades para realizar en la presencialidad, y enviar actividades diferentes por wsp para que resuelvan con ayuda familiar” (E30).

Por otra parte, en cuanto a las sensaciones más bien positivas vinculadas a la planificación, los y las participantes señalan en sus respuestas:

“Entusiasmado, con ganas de recuperar lo positivo, e incorporar muchas estrategias de trabajo exploradas durante el 2020” (E18).

“Más relajada y dar lo mejor para que logren los objetivos propuestos” (E33).

“En condiciones más aptas para la toma de decisión, con una cierta experiencia en el uso de plataformas y didácticas propias de la virtualidad” (E20).

Las palabras empleadas por el cuerpo docente para expresar estas sensaciones han sido re-categorizadas y se presentan en la figura 11.

Por otro lado, al consultarles por los aprendizajes y prácticas efectuados durante el período 2020 que piensan incorporar al ejercicio docente cotidiano, así como por aquellos que no pretenden incluir, se observan múltiples dimensiones y aspectos. En este sentido, la figura 12 destaca como prácticas o aprendizajes a incorporar el uso de determinadas herramientas tecnológicas, tales como la mensajería para envío de materiales y para comunicación, así como el uso de tecnología y material audiovisual. También aparecen referencias a aspectos didácticos tales como la evaluación cualitativa y la autoevaluación, la adaptación de contenidos, el estudio de casos o las reflexiones finales. En sus palabras, los y las participantes destacaban:

“Videollamadas con niños que no puedan asistir” (E22).

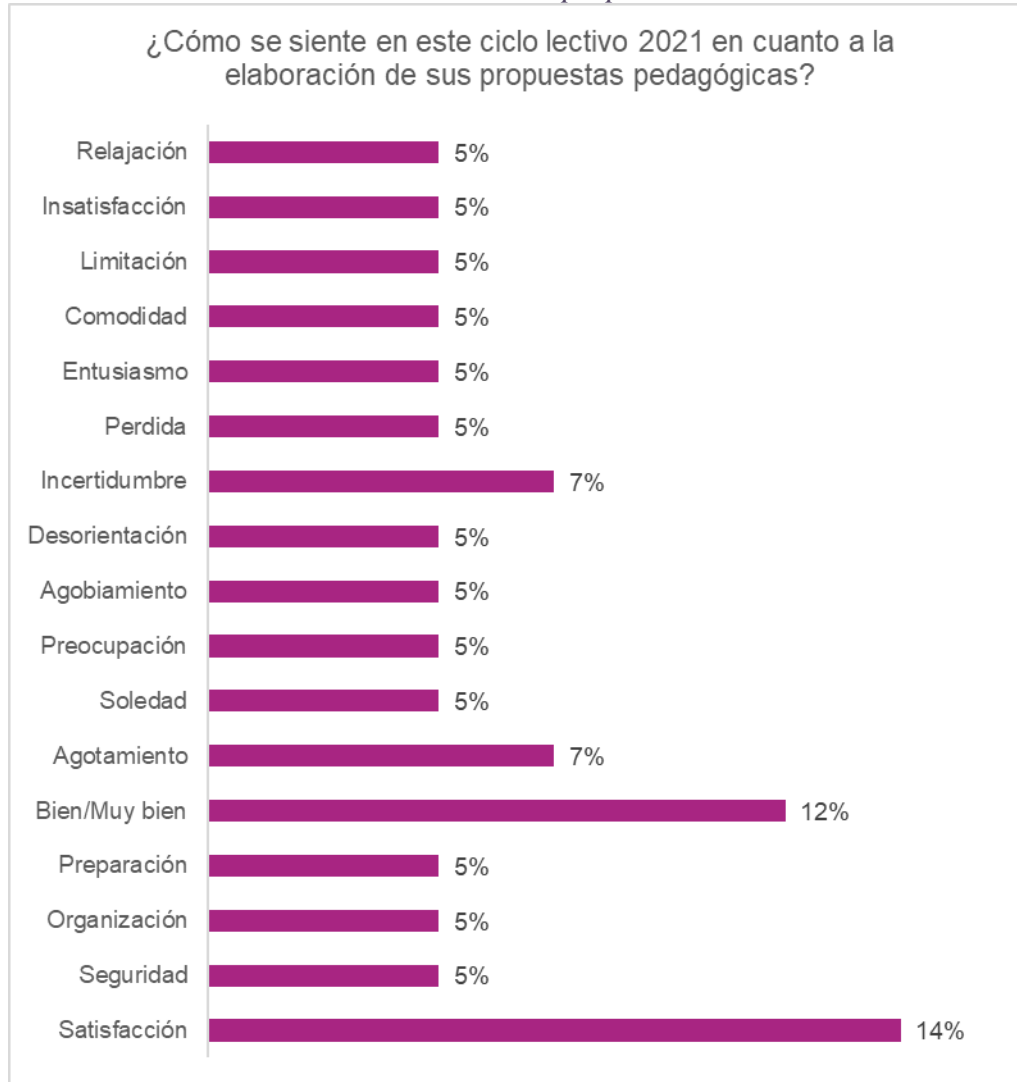
“Utilizar los nuevos canales de comunicación, específicamente la plataforma educativa, para facilitar el envío de recursos digitales complementarios a las clases presenciales, a los alumnos.” (E18)

“coevaluación, selección procesamiento y organización de información” (E20)

Sin embargo, se observa a su vez un porcentaje de personas que no desean incorporar ninguna de las prácticas desarrolladas durante la experiencia remota.

Figura 11

Sensaciones en cuanto a la elaboración de propuestas en el ciclo 2021



Nota. Elaboración propia.

Por otro lado, encontramos en la figura 13 un porcentaje de personas que no sabe qué incorporaría pero también personas que respondieron ninguna o que señalaron que todo era aprendizaje o pensaban capitalizar todas estas experiencias, señalando así una integración de estos aprendizajes novedosos a su ejercicio cotidiano.

En cuanto a qué no incorporar, predominan las videollamadas o videoconferencias, el uso de WhatsApp o del correo electrónico. En cuanto a las estrategias didácticas, aparece el abordaje de

temas difíciles de manera virtual, el envío de material sin explicación, las tareas virtuales, las formas de corrección, el revisar constantemente las estrategias y usar los cuadernillos. Otro punto destacado por el profesorado es la disponibilidad, que también aparece como una cuestión a desechar. En relación con este punto, los y las participantes señalaban:

“El tiempo excesivo de corrección que dificulta el normal desarrollo de la vida fuera del horario laboral” (E5).

“Corrección de la totalidad de los trabajos enviados, con respuestas individuales” (E10).

Figura 12

Aprendizajes del 2020 a incorporar en la práctica cotidiana



Nota. Elaboración propia.

Finalmente, nos interesaba conocer qué aspectos consideraban los participantes como fundamentales para continuar ejerciendo sus roles docentes en el contexto actual.

Al respecto y como reseña la figura 14, sus respuestas destacaron al acompañamiento gremial y ministerial, la presencialidad cuidada, la formación y el equipamiento tecnológico.

Se observa cómo los y las participantes hacen referencia a aspectos que ellos y ellas pueden ofrecer, como ganas de trabajar o mantener el vínculo, pero también requieren un acompañamiento por parte de las figuras de autoridad, en cuanto a poder respetar su labor, proveer un marco de referencia claro y aportar formación y equipamiento. Al respecto los maestros y las maestras señalaron:

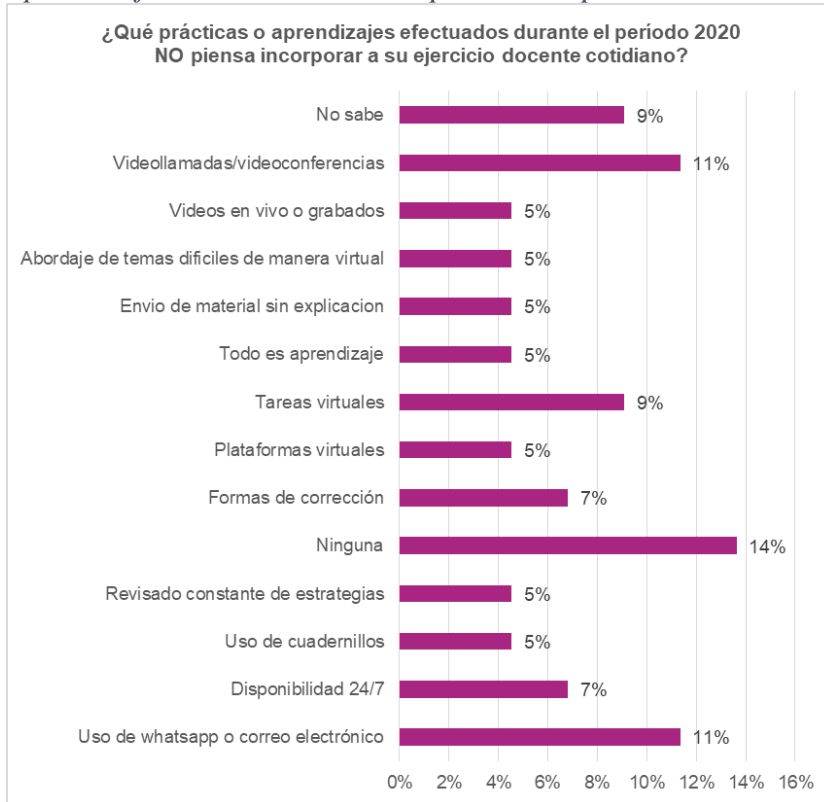
“El respeto de las autoridades ministeriales a la labor docente, sin ese apoyo los docentes tienen muy pocas chances de ejercer su labor” (E14).

“Mucho ánimo y amor” (E22).

“Más seguridad y trabajo ordenado” (E26).

Figura 13

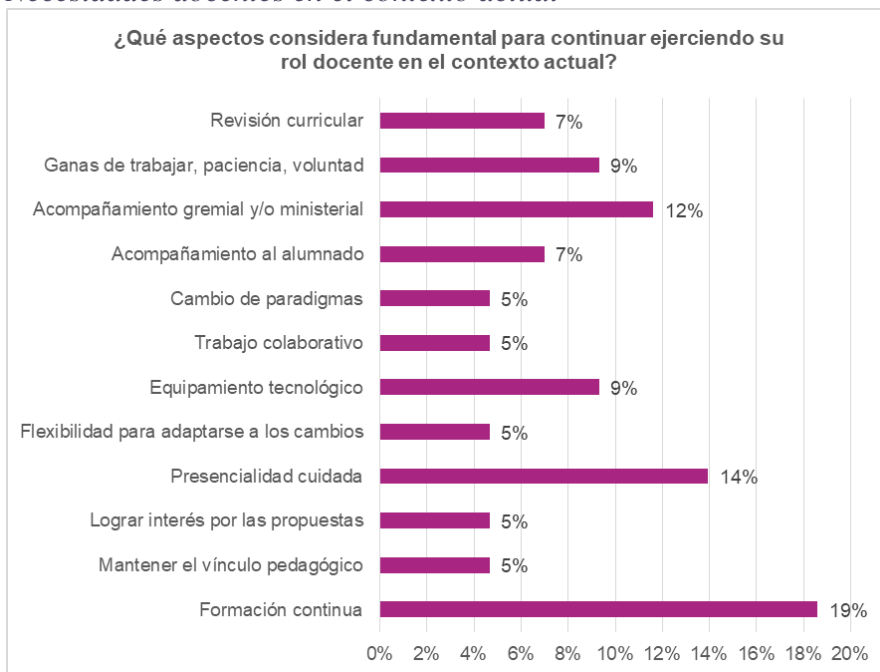
Aprendizajes del 2020 a no incorporar en la práctica cotidiana



Nota. Elaboración propia.

Figura 14

Necesidades docentes en el contexto actual



Nota. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El presente estudio tenía como objetivo analizar la particular situación de las prácticas docentes en el nivel primario en el contexto de la pandemia por COVID-19, a partir de datos recolectados en la ciudad de Rosario (Argentina) y zona de influencia.

A partir de un estudio cualitativo de alcance exploratorio y empleando un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas se recuperaron características de las propuestas de continuidad de maestros y maestras durante la primera ola de pandemia (2020), así como también sus vivencias en relación a sus prácticas docentes durante el periodo 2021 en situación de bimodalidad.

En relación con las propuestas de continuidad, se observa que la comunicación durante el periodo de ASPO se realizó semanalmente. En línea con los estudios previos, aparece el celular como un mediador de los aprendizajes, así como el uso de herramientas antes no empleadas por los docentes de primaria, como las plataformas educativas o las videollamadas.

En líneas generales, las propuestas se caracterizaron por sostener el vínculo con el estudiantado y sus familias, seleccionando y priorizando contenidos nuevos o repasando contenidos previos. Para ello recurrieron a diferentes recursos, donde se observa una combinación de herramientas digitales y analógicas mostrando una mixtura de estrategias y recursos empleados previos a la pandemia y a raíz de la misma. En cuanto a las más tradicionales, se observa la prevalencia de los libros o las actividades del tipo imprimir y resolver, dato que se vincula con las intervenciones más frecuentes por parte de los docentes, ligadas al envío de actividades para resolver y luego realizar devoluciones. Sin embargo, también se realizaron intervenciones vinculadas con herramientas digitales no comunes en las aulas de primaria, como el intercambio por teléfono y WhatsApp, así como también encuentros sincrónicos por plataformas. Al consultarles por el tipo de actividades, se observó también el uso de diferentes opciones, sin un predominio claro de una por sobre toda, pero señalando con mayores porcentajes las actividades de responder respuestas, desde una modalidad individual o colectiva en el desarrollo de los encuentros sincrónicos.

Tomando estos resultados, se observan coincidencias con los estudios previos donde se destacan prácticas novedosas en el marco de las acciones desarrolladas en la ausencia de presencialidad, aunque en una trama compleja donde se hacen presentes e importantes las prácticas ya arraigadas en el nivel.

Por otro lado, los resultados mostraron el aumento considerable en el caudal de trabajo que han señalado los y las docentes al suspenderse la presencialidad, dato presente en todos los estudios previos, dando cuenta del compromiso y dedicación de los maestros y las maestras frente a las situaciones adversas. Asimismo, las tareas docentes no han sido sin dificultades, ya que en relación a ello los resultados señalaron un alto nivel de incertidumbre, inestabilidad y stress de por la situación actual y su incidencia en la organización de las tareas. Asimismo, se observan aspectos ya señalados también por otros estudios, donde las dificultades se vinculan con la limitación en la conectividad y en los recursos tecnológicos, o en la dificultad para compatibilizar lo laboral con lo doméstico.

Por otro lado, en cuanto a las experiencias en la bimodalidad, los y las participantes señalaron vivencias dispares. Los datos mostraron sensaciones que fluctúan entre un reconocimiento de las oportunidades de aprendizaje que trajo la pandemia y un cansancio y necesidad de retorno a lo conocido, la anhelada presencialidad. En este sentido, también se observa coincidencia con los estudios previos que resaltaban cierto agobio por parte del cuerpo docente, pero a su vez una actitud más esperanzadora en esta segunda vuelta, que en la mayoría de casos permitió poner en valor lo aprendido. Sin embargo, los y las participantes señalan como necesario el apoyo de las

instituciones para poder desempeñar su labor, lo cual habla de la importancia de escuchar a los maestros y las maestras, recuperando sus experiencias para poder delinear acciones futuras. Considerando lo expuesto, estos datos permiten pensar en la necesidad de crear espacios no solo de formación sino también de acompañamiento y contención al profesorado, donde el conocimiento y los aprendizajes puedan circular para delinear formas de pensar y diseñar las propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades de todos y todas las personas que forman parte del hecho educativo. Frente al contexto incierto, es menester fortalecer la trama que sostiene las prácticas educativas, desde un lugar de respeto, escucha y reconocimiento que ponga en valor lo realizado y habilite nuevos horizontes.

Referencias

- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23–29. <http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree>
- Ardini, C., Barroso, M. B., & Corzo, L. (2020). Herramientas digitales de comunicación en contexto COVID 19. El impacto en la relación estudiantes-instituciones educativas en Argentina. *ComHumanitas: Revista Científica de Comunicación*, 11(2), 98–122. <https://doi.org/10.31207/rch.v11i2.251>
- Becerra, M. (coord.). (2020). *Relevamiento de iniciativas jurisdiccionales de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio*. Ministerio de Educación.
- Boletín Oficial de la República Argentina (2020). Aislamiento social obligatorio y preventivo por la pandemia COVID-19. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/prime-ra/227042/20200320>
- CEPAL-UNESCO. (2020). Educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Elisondo, R.C. (2021). Transformaciones en las prácticas educativas en contextos de COVID-19. Percepciones de un grupo de docentes argentinos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-31. 10.15517/aie.v21i3.48180
- Elisondo, R. C., Melgar, M. F., Chesta, R. C., & Siracusa, M. (2020). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19. *Diálogos Sobre Educación*, 12(22), 1–19.
- Gee, J. P., & Green, J. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23(1), 119–169.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5th ed.). Mc Graw Hill. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hoz, G., y Wallace, Y. y Heredia, E. (2021). Alfabetizar a distancia en el inicio de la escuela primaria. Un análisis de propuestas publicadas por la provincia de Buenos Aires en Argentina. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 282-293.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L, y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva* 25(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Lion, C. (2020) Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes, saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8.
- Ministerio de Educación. (2020). Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Ministerio de Educación, Argentina.

- Matiovich, I. y Buciarelli, M.E. (2021). El regreso a clases 2021: un análisis de los protocolos provinciales. <https://www.cippec.org/textual/el-regreso-a-clases-2021-un-analisis-de-los-protocolos-provinciales/>
- Narodowski, M., Volman, V. y Braga, F. (2020a). La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento. SEGUNDO INFORME: Dispositivos y medios de comunicación para mantener el vínculo pedagógico en cuarentena. Observatorio argentino por la educación.
- Narodowski, M., Volman, V. y Braga, F. (2020b). La educación argentina durante la pandemia de COVID-19. Un estudio sobre la situación de familias y alumnos durante el aislamiento. PRIMER INFORME: Frecuencia y fines del vínculo pedagógico en cuarentena. Observatorio argentinos por la educación.
- Organización Mundial de la Salud (2020). Update of the Strategy in Front to COVID-19. https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf?sfvrsn=86c0929d_10
- Observatorio de Políticas Educativas (2020). *La escolarización en tiempos de pandemia*. Editorial UNER. https://www.fc.edu.uner.edu.ar/observatorio/wpcontent/uploads/sites/6/2020/04/Art%C3%ADculo_La-escolarizaci%C3%B3n-en-tiempos-de-pandemia.pdf
- Perdomo, B. (2021). Publicaciones científicas de países latinoamericanos sobre educación ante el COVID-19. Revisión sistemática de la literatura. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 344-351.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>
- SITEAL-UNESCO. (2020). *Sistematización de respuestas de los niveles educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19*. https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- Tranier, J.; Bazán, S.; Porta, L. G. y Di Franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-18.
- Vergara, G., Fraire, V., Manavella, A. & Salessi, S. (2021) Prácticas, percepciones y emociones de docentes de Argentina en tiempos de pandemia Covid-19. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 568-584.

2.3

Subjetividade e ação docente na Educação Infantil: um sistema municipal brasileiro em tempos de pandemia

Subjetividad y acción docente en la educación infantil en Brasil: investigación en un sistema municipal brasileño en tiempos de pandemia

Cristina Massot Madeira-Coelho

Professora-adjunto da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. Brasil
cristina.madeira.coelho@gmail.com

Luciana da Silva Oliveira Lemes

Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasil

Carolina Helena Micheli Velho

Pesquisadora Colaboradora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasil

Rhaisa Naiade Pael Farias

Professora Assistente do Núcleo de Educação a Distância do Centro Universitário de Brasília. Brasil

Moara Vilaça Albuquerque Marroquim

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasil

Resumo

O capítulo proposto trata de produção relativa ao recorte de projeto de pesquisa mais amplo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Subjetividade – GPEIS, que ocorre de 2019 a 2022 junto a um Sistema Municipal de Educação do Centro-Oeste brasileiro. O texto objetiva compreender como, ao longo do período de isolamento social cumprido durante a pandemia, as professoras do município configuraram subjetivamente desafios e enfrentamentos sobre quatro dimensões do trabalho docente, a saber, 1. Docência na Educação Infantil; 2. Organização curricular e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, BNCC/EI; 3. O processo de avaliação das aprendizagens e a documentação pedagógica e 4. As relações entre instituição educativa e família. Com base no aporte teórico-epistemológico-metodológico da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa, de González Rey, considera-se o sistema educacional constituído em uma multidimensionalidade na qual se integram processos sociais e individuais, nos quais as pessoas produzem aspectos simbólico-emocionais, os sentidos subjetivos. Acredita-se que as desigualdades sistêmico-estruturais só podem ser enfrentadas com uma perspectiva compreensiva em que se articule, em unidade, essa complexidade na dinâmica temporal dos acontecimentos vivenciados nesse contexto.

Palavras-chave: Subjetividade. Educação Infantil. Pandemia. Sistema Municipal de Educação.

Resumen

El capítulo trata de la producción relacionada con el proyecto de investigación más amplio desarrollado por el Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Subjetividade – GPEIS, que ocurre

de 2019 a 2022 en un Sistema Municipal de Educación en el Medio Oeste de Brasil. El texto pretende comprender cómo, a lo largo del período de aislamiento social cumplido durante la pandemia, los profesores del municipio configuraron subjetivamente desafíos y enfrentamientos en cuatro dimensiones del trabajo docente, a saber: 1. La enseñanza en la Educación Infantil; 2. La organización curricular y la Base Curricular Nacional Común para la Educación Infantil, BNCC/EI; 3. El proceso de evaluación de los aprendizajes y la documentación pedagógica y 4. El proceso de aprendizaje. Las relaciones entre la institución educativa y la familia. A partir del aporte teórico-epistemológico-metodológico de la Teoría de la Subjetividad y Epistemología Cualitativa de González Rey, se considera que el sistema educativo se constituye en una multidimensionalidad en la que se integran procesos sociales e individuales, en los que las personas producen aspectos simbólico-emocionales, los significados subjetivos. Se considera que las desigualdades sistémico-estructurales sólo pueden ser abordadas con una perspectiva integral en la que se articule, como una unidad, esta complejidad en la dinámica temporal de los acontecimientos vividos en este contexto

Palabras claves: La subjetividad. Educación Infantil. Pandemia. Sistema educativo municipal.

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar resultados preliminares de uma pesquisa sobre como as professoras de Educação Infantil, de um Sistema Municipal de Educação, SME, viveram sua profissionalidade docente durante a pandemia. Faz parte de um processo mais amplo¹⁰ em que, originalmente, buscava-se compreender o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, BNCCE/EI, junto a um Sistema Municipal de Educação Infantil, SMEI, do Centro-Oeste brasileiro. O período da pesquisa, no entanto, coincidiu com o sistema remoto emergencial, ao longo dos anos de 2020 e 2021, o que implicou diretamente na complexidade do processo.

As reflexões e construções deste trabalho buscam compreender processos e produções que envolvem a infância e se consolidam em dois eixos: a) organização multidimensional do SMEI e construção equitativa da rede de ensino; b) mudanças epistemológicas propostas por inovações na organização curricular nacional da Educação Infantil, implantada a partir de 2018.

O primeiro eixo diz respeito à multidimensionalidade de processos educacionais envolvidos no funcionamento de um SMEI, abordado, tradicionalmente de forma isolada pela literatura acadêmica (Bjartveit & Kinzel, 2019; Murillo, 2017; Fleer, 2011). Nessa complexidade se imbricam aspectos como gestão-administrativa, políticas públicas, currículo, desenvolvimento profissional, docência, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, protagonismo das crianças e enfrentamentos de iniquidades relacionadas às práticas pedagógicas na Educação Infantil, EI.

O segundo eixo de pesquisa refere-se ao caráter epistemológico da proposta curricular nacional, a BNCC/EI (Brasil, 2017) que, a partir de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, orienta-se pelo conceito de ‘campos de experiências’. Essa proposta evidencia novas construções sociais e concepções acerca de bebês, crianças, infâncias, educação, aprendizagem e desenvolvimento, de modo a definir uma inovadora maneira de compreender a produção de conhecimento ao longo da

¹⁰ Esta pesquisa está ancorada no projeto e grupo de pesquisa GPEIS-CO, da Universidade de Brasília, UnB, em projeto conjunto com a *Teachers College da Columbia University* e a Fundação Lemann, cujo plano de trabalho intitula-se “Compreendendo Complexidades Educacionais: processos equitativos e transformadores de ensino e aprendizagem em um sistema municipal de Educação Infantil”. Ver <https://www.tc.columbia.edu/RTL>

aprendizagem infantil, uma forma epistemologicamente distinta de concepções descritas em documentos e experienciadas em práticas vigentes até então (Marroquim & Madeira-Coelho, 2020; Veras & Madeira-Coelho, 2020).

Apesar das necessárias adaptações decorrentes da pandemia do SARS-CoV-2, esse delineamento inicial nos orientou na continuidade da pesquisa. A pandemia, nos exigiu uma nova dinâmica investigativa, principalmente, na definição de estratégias metodológicas que permitissem vínculos necessários à continuidade da pesquisa.

Diante do avanço dos casos de infecção e morte decorrentes da COVID-19 no mundo, a Organização Mundial de Saúde declara em 11 de março de 2020, situação de pandemia (OPAS, 2020). Em concordância com a maior parte dos municípios brasileiros, em 17 de março de 2020, o município integrante deste estudo lança o decreto¹¹ declarando situação de emergência em saúde pública e suspendendo as aulas em todas as etapas da educação básica municipal.

A partir da imprevisibilidade dos desdobramentos dessa mudança, nosso objetivo principal se ampliou para compreender como, ao longo do período de isolamento social cumprido durante a pandemia, as professoras do município configuraram subjetivamente desafios e enfrentamentos sobre complexidade das dimensões do trabalho docente na Educação Infantil.

Importante ressaltar que as quatro dimensões debatidas nesse texto, muito embora apareçam na literatura pertinente para a temática, não foram definidas *a priori* pelas pesquisadoras. Esse conjunto de aspectos já podem ser considerados como construção-interpretativa, pois resultam das inquietações das professoras, expressadas nos diferentes momentos da pesquisa.

No intuito de apresentar o processo de pesquisa desenvolvido, o texto organiza-se em três partes. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico-metodológico que fundamenta a pesquisa. Em seguida, o desenvolvimento construtivo-interpretativo sobre os processos subjetivos do grupo de docentes relacionados às quatro dimensões do trabalho docente, por fim as considerações finais.

Referencial teórico-metodológico

O estudo foi desenvolvido a partir do referencial teórico-metodológico da Teoria da Subjetividade, TS, na perspectiva cultural-histórica de González Rey (2002, 2005, 2016, 2020).

A partir dessa compreensão teórica procura-se evidenciar processos subjetivos das professoras participantes da pesquisa na dinâmica teia de ações, inter-relações, sentidos, sentimentos desta equipe, que estiveram implicados em suas decisões e ações profissionais durante a pandemia.

A pesquisa enfatiza a dimensão subjetiva da experiência vivida pelas docentes durante esse período, para além dos processos de significação. Em nossa perspectiva, a subjetividade é

ontologicamente definida por um novo fenômeno humano qualitativo que surge como resultado da unidade entre processos simbólicos e emoções, formando unidades qualitativas de diferentes complexidades - sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Estas se entrelaçam intimamente, formando um sistema cuja principal característica é o constante entrelaçamento das dinâmicas sociais e individuais, configuradas reciprocamente nas produções subjetivas de ambos os níveis, conduzindo aos conceitos intimamente inter-relacionados de subjetividades sociais e individuais. (González Rey et al, 2020, p.51, tradução nossa).

Desse modo, nessa investigação nos interessa compreender como, ao longo da pandemia, desafios e enfrentamentos foram subjetivados pelas docentes em sua atuação cotidiana em que,

¹¹ Para preservar a identidade do município, este decreto Municipal não será referenciado.

para além das aflições com a pandemia, havia a implementação de um currículo completamente novo, baseado em campos de experiências, em vez da listagem de conteúdos. Para isso, metodologicamente, a investigação foi desenvolvida em três momentos distintos, porém complementares.

Na fase inicial, em 2019, procurou-se a constituição do cenário social da pesquisa, por meio de visitas presenciais a diferentes instituições de EI do município e entrevistas para um mapeamento inicial. Nesses primeiros contatos, a grande questão para as pessoas da EI do município era a implantação da BNCC/EI e os estudos sobre o documento curricular do Estado do Goiás, DCGO. O segundo momento, em 2020, envolveu um grupo de 86 professoras do município em Curso de Extensão promovido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Subjetividade, GPEIS, em parceria com a Universidade de Brasília, UnB. No terceiro momento, em 2021, a investigação envolveu 15 professoras, que participaram de grupos focais e dinâmicas conversacionais individuais, visando estabelecimento de vínculo mais estreito entre pesquisadoras e participantes de pesquisa, aproximações sobre a compreensão de dinâmicas sociais do contexto das instituições educativas, acesso a suas expressões singulares e produções subjetivas em relação à ação docente. Articulada à Teoria da Subjetividade, TS, a Epistemologia Qualitativa, EQ, se organiza a partir de três princípios: (1) o método construtivo-interpretativo ao invés do método indutivo-dedutivo de construção de conhecimento; (2) a pesquisa como um continuado processo dialógico, o que confere papel central ao pesquisador, que deixa de assumir a neutralidade como característica e passa a ser o elemento que articula ideias integrando-as tanto ao processo empírico quanto à produção teórica; (3) o reconhecimento da singularidade como valor para compreensão de processos humanos e sociais, que é constantemente negado em metodologias tradicionais em que somente processos de generalização são considerados (González Rey, 1997, 2005; González Rey et al, 2017).

Os instrumentos de pesquisa se constituíram em recursos informacionais dinâmicos e variados, opostos à epistemologia de respostas. Guiaram-se pelo interesse em conhecer as dinâmicas dos espaços sociais das instituições, bem como a possibilidade de aprofundamento na compreensão de desafios e enfrentamentos que as protagonistas da pesquisa estão vivendo em suas ações pedagógicas e as necessidades que delas surgem. Desta maneira, ao longo das três fases já descritas realizaram-se intervenções, curso de formação continuada, entrevistas, grupos focais, dinâmicas conversacionais e pesquisa documental e diversas produções escritas das participantes.

Dimensões do trabalho docente na pandemia

Após o primeiro mês de suspensão dos encontros presenciais em função da pandemia, as professoras temporárias contratadas foram exoneradas de seus cargos e coube a cada instituição (re)distribuir, entre coordenadoras de turno e professoras efetivas, as turmas que tinham ficado sem professoras. Essa organização aumentou, de forma expressiva, o quantitativo de turmas e crianças atendidas por cada docente no ensino remoto emergencial que se implementou a partir de então. Mesmo, como será explicado mais à frente, que essa reorganização não tenha significado aumento efetivo no número de crianças participando das turmas, o aumento das responsabilidades, junto com todas incertezas e dúvidas dos momentos iniciais da pandemia foram sentidos como ansiedade e desassossego entre as professoras, produzindo angústias e adoecimentos.

Em seguida, as instituições iniciaram um trabalho de contato com as famílias e responsáveis pelas crianças, a fim de instruí-las sobre como seria desenvolvido o processo educativo das crianças. Inicialmente, a orientação da SME foi para utilização da plataforma *Google Classroom*.

Contudo, não houve acesso efetivo pelas famílias responsáveis pelas crianças. A partir de julho de 2020, a rede implementou grupos no aplicativo do *Whatsapp*, para enviar atividades e manter contato com as famílias.

Em seu trabalho cotidiano, as professoras preparavam atividades em formato digital que eram enviadas pelo grupo de *Whatsapp*, de cada turma, juntamente com vídeos produzidos ou extraídos da *internet*. As mesmas atividades enviadas de modo digital eram impressas na instituição educativa e poderiam ser retiradas por aquelas famílias que estivessem restritas a essa opção (que eram a maioria). De acordo com as professoras, as propostas das atividades apoiavam-se nos pressupostos da BNCC/EI, valorizavam a expressão corporal das crianças, envolviam músicas e contações de histórias.

As docentes acompanhavam o desenvolvimento das atividades mediante o envio, pelo responsável, das produções infantis de fotos, vídeos e áudios. Entretanto, segundo depoimento da maior parte das professoras, poucas famílias demonstraram participação e engajamento na realização das atividades planejadas e na comunicação com as docentes. Ressalta-se que ao longo desta investigação, a discussão e as reflexões relacionadas a esses relatos que inquietavam as professoras se constituíram nos principais desafios compartilhados nesse período da pandemia.

Em análise integrativa, a partir das informações geradas pelos instrumentos de pesquisa, destacamos a seguir quatro dimensões sobre as quais, ao longo do período de isolamento social cumprido durante a pandemia, houve significativa produção emocional e simbólica desse grupo de professoras. Seguem as dimensões configuradas subjetivamente pelas professoras participantes: 1) Docência na Educação Infantil; 2) Organização curricular e a BNCC/EI; 3) O processo de avaliação das aprendizagens e a documentação pedagógica e 4) As relações entre instituição educativa e família.

1. Docência na Educação Infantil

Com o fechamento das instituições e as medidas de distanciamento social, as professoras trabalharam os anos letivos de março a dezembro de 2020 e, em 2021, de fevereiro até setembro utilizando ferramentas tecnológicas.

Segundo uma docente, a pandemia da COVID-19 apresenta “uma nova escola, aquela que ninguém frequenta”. Os relatos das professoras em suas redações realizadas no início do Curso de Extensão evidenciam que, para muitas, a modalidade de ensino remoto se organizou como um grande desafio, não só pelo planejamento e ações diferenciadas, mas pelo manuseio das tecnologias:

As tecnologias neste tempo de pandemia estão nos envolvendo e precisamos buscar e aprender como manusear essas ferramentas e muitas das vezes é um grande desafio, pois não estávamos preparados para essa situação onde precisamos gravar editar, planejar os vídeos, se preocupar com o ambiente para transmitir essas aulas, iluminação, preparar atividades, manusear os aplicativos de edição. O gasto de tempo na elaboração dessa forma de trabalho é grande. (Trecho Redação, 20/07/2020, AN¹²)

Estou no grupo de risco pela idade, hipertensa e pré diabética segundo a minha médica. O terrorismo das mídias, algumas informações desconstruídas em relação a essa pandemia COVID-19, me deixa temerária e abalada. Além de todo esse contexto, existem ainda as preocupações com gravações de vídeos aulas e cursos online. Pois não domino

¹² Para não identificarmos as professoras, optamos por usar as letras iniciais de seu nome e prenome.

bem essas novas tecnologias, tenho dificuldades. Por toda essa situação vivenciada estou muito ansiosa e estressada. (Trecho Redação, 20/07/2020, BA).

Remetendo às definições de nativos e imigrantes digitais (Prensky, 2001), podemos compreender que as dificuldades apresentadas decorrem do fato de as professoras serem imigrantes digitais, geração que precisa reaprender a viver, no caso, ser profissional por meio da tecnologia.

O uso das ferramentas digitais por parte das crianças e sua identidade dentro delas é algo que não podemos relacionar da mesma forma, visto que apesar de nascidos na geração elencada como “nativos digitais” não há o conhecimento preciso do acesso e relacionamento estabelecido com as TIC’s, pois mesmo que o acesso delas seja crescente, ainda está longe de atender à maioria da população, principalmente em países da América Latina, como o Brasil, o que agravou a desigualdade e exclusão social pela exclusão digital. (Rossato, 2014). O isolamento social por conta da COVID-19 potencializou “a exclusão, a injustiça e o aumento das desigualdades, emergindo em aspectos psicossociais e ocasionando em outros problemas de saúde” (Neto et al, 2020, p. 36).

Como profissionais que cotidianamente precisaram enfrentar a desigualdade do acesso das crianças e suas famílias às tecnologias digitais de informação e comunicação, a exclusão digital das crianças foi uma das preocupações latentes das professoras. Elas se preocupavam com aqueles que não têm acesso à tecnologia e se, os que têm essa oportunidade, encontram apoio dos responsáveis tanto para acessar e realizar as atividades.

Em meio a tantas mudanças e sem data certa para retomada das atividades presenciais, nós professores temos um olhar distante, porque muitas crianças estão sendo auxiliadas pelos pais, então não sabe-se ao certo o que elas estão aprendendo. É inquestionável essa distância forçada pelo isolamento social, porém inevitável a dificuldade no processo pleno de aprendizagem. (Trecho Redação, 20/07/2020, CI).

Me preocupo com o bem-estar dos alunos, além de questões como conectividade para que ninguém fique para trás durante a suspensão das aulas. (Trecho Redação, 20/07/2020, ES).

O ensino remoto emergencial, exigiu que as docentes, não apenas utilizassem novas metodologias adequadas ao uso das TIC’s, mas que mediassem a ação dos responsáveis, como bem explicita BA: “*as aulas não são apenas para os alunos, mas também para os pais que estão nos ajudando com os alunos em casa*” (Trecho Redação, 20/07/2020). Além disso, o uso das tecnologias no ensino remoto foi levantado por algumas professoras como inadequado, visto a passividade das crianças frente à tela e, também, a falta da interatividade entre professora-criança e entre criança-criança tão características dessa etapa.

Essas preocupações e insatisfações se constituíram como produções de sentidos subjetivos sobre a forma como a docência remota estava sendo configurada. Mesmo que imposta pela situação da pandemia, cada professora deu sentido singular às vivências dessa nova profissionalidade. Desde processos em que as professoras negaram o uso de algumas tecnologias, recorrendo prioritariamente à reprodução de atividades xerocopiadas, até a criação de estratégias para minimizar a desvalorização da ação docente pela tentativa de precarização dos processos de ensino-aprendizagem em ambiente remoto na Educação Infantil. A falta do contato interpessoal e das possibilidades que as trocas, o contato físico e as rotinas afetivas propiciam na dinâmica da aprendizagem e do desenvolvimento foram igualmente expressadas. Houve, também, aprendizagens e soluções de compartilhamento criativas e interessantes, mas a sombra da desigualdade de acesso prevaleceu no processo, já que esse problema não estava relacionado às suas esferas de solução possível.

2. Organização curricular e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil

Durante as discussões no Curso de Extensão, as professoras trouxeram à tona questões referentes ao período anterior à pandemia que dificultavam a operacionalização do trabalho pautado no novo documento. Pontuaram, por exemplo, a falta de infraestrutura física das instituições educativas, salas com espaço reduzido, sem janelas, pátios pequenos e rotinas com horários curtos estipulados para seu uso. A professora AC (01/09/2020) afirma:

Da minha parte, eu gostei muito da BNCC porque ela trabalha muito assim na minha linha. Minha linha de trabalho, eu gosto muito, porque eu gosto muito desse negócio de espaço [...]. Porque eu vejo que muitos professores ainda não conseguiram entrar na BNCC e entender a BNCC, entendeu? Por falta de informação mesmo, entendeu? Porque o professor ainda tá carregando aquele tradicionalismo, entendeu? Ele tá trazendo aquele tradicionalismo que as crianças têm que ficar uma atrás da outra, que a criança tem que fazer fila, entendeu? Porque a criança tem que andar assim, que a criança tem que fazer daquele jeito, né? E a BNCC traz uma coisa totalmente diferente, né? Ela traz uma maneira totalmente diferente de se trabalhar, né? E não essa pegada de folha A4, isso não. Eu vejo que muitos profissionais ali, da minha cidade são ótimos profissionais, mas eles ainda não têm ainda essa visão sobre a BNCC. [sic]¹³

Na fala de AC, ela diz estar alinhada às concepções da BNCC/EI por gostar de espaços e não se apoiar em práticas educativas tradicionais. Ela pontua que muitos colegas não se alinham ao documento por desenvolverem uma prática diretiva que exige das crianças a disciplinarização de seus corpos, sentadas em fileiras uma atrás da outra, realizando atividades em folhas de papel.

Por trás dessas práticas que AC pensa hegemônicas entre suas colegas, identificamos uma concepção de criança como um ser menor e incapaz, que deve, por meio da ação socializadora dos adultos, ser introduzida no mundo social (Durkheim, 1978), ou seja, as crianças devem seguir comandos dados pelos adultos que lhes exigem comportamentos passivos de disciplina. Como destacado, essa perspectiva não se conecta aos princípios da BNCC/EI e nem mesmo a nenhum outro documento legal desta etapa. Em sua fala, AC demonstra compreender o que não corresponde à BNCC/EI, porém também não trata sobre o que corresponde.

HK (08/09/2020) comenta que:

É muito difícil assim... a gente que foi acostumado a trabalhar num formato em que a gente tinha uma síntese curricular, a gente tinha lá separadinho bonitinho, as letras e os números que as crianças iam ter que trabalhar em cada bimestre. Então, assim essa parte foi uma das mais difíceis, da gente ter esse olhar voltado pro que você disse, que o importante é a vivência da criança, esse é o conteúdo que deve ser trabalhado mesmo, né? Explorar aqueles Campos de Experiências, porque, assim, eu eu sou suspeita para falar que eu sou muito fã da BNCC, assim eu acho que ela tem uma visão muito ampla muito futurista e coloca isso no meio que a gente estava, né? Assim, os professores estavam acostumados a trabalhar naquele formato bonitinho, seguindo os bimestres. É muito complicado, mas não foi impossível, assim hoje a gente já faz um trabalho bem avançado em relação ao que a gente trabalha. Hoje assim, eu percebo que as

¹³ Estamos cientes das diferentes formas e normas de transcrição da oralidade em pesquisas, assim, nossa escolha para este artigo foi a de não utilizar sinais gráficos ou teorias específicas para este fim, mas realizamos as transcrições respeitando a oralidade das professoras.

professoras, eu falo pela minha escola eu percebo que as professoras têm uma visão mais aberta hoje e assim elas conseguem ainda é às vezes explorar um texto uma construção de escrita coletiva puxa uma letra dali outra daqui o som das letras, mas de uma forma bem mais dinâmica, bem mais voltada mesmo para a vivência do aluno, mas um dos fatores assim que torna mais difícil esse nosso trabalho é fazer os pais entenderem isso. [sic]

A fala de HK reforça sua compreensão de que, suas colegas concebem a Educação Infantil preparatória, com organização muito similar ao que se realiza no Ensino Fundamental, onde o planejamento é pré-determinado pela professora que cumpre conteúdos listados. Essa prática parece comum na rede municipal e caracteriza a identidade do trabalho docente, marcando ainda a dificuldade em uma mudança de postura mesmo que seja sinalizada a necessidade dela.

HK ainda coloca que as professoras da instituição educativa onde é coordenadora já avançaram em suas práticas em direção à BNCC/EI, porém os responsáveis pelas crianças são vistos como uma dificuldade para que o trabalho se concretize da maneira idealizada.

Aqui também surge o desafio que, durante a pandemia, exigiu o trabalho conjunto com os responsáveis pelas crianças que deveriam receber as propostas, executá-las e enviar um retorno às professoras, conforme relata SS (29/09/20):

Na semana das crianças, eu postei só brincadeiras. Eu postei até a imagem da brincadeira, expliquei na imagem da brincadeira. O pai podia pegar a imagem imprimida na escola, e também eu colocava no grupo essa brincadeira com a imagem e explicando como que é. Mas é porque é uma tristeza, né! Porque ninguém, ninguém compartilha, ainda coloquei compartilhe fotos, vídeos da brincadeira, mas ninguém pôs não, então eles põem mesmo é às atividades impressas, parece que a escola é só papel mesmo, né! Tá tão difícil tirar isso da cabeça dos pais. [sic]

A professora evidencia sua tentativa de trabalhar com brincadeiras e atividades vivenciais para as crianças. Contudo, não têm um retorno dos responsáveis, pois suas expectativas de trabalho educativo se restringem ao conteúdo formal como aprendizagem.

Marroquim e Madeira-Coelho (2020) ao analisarem produções escritas realizadas pelas professoras durante o Curso de Extensão identificaram que para um conjunto de professoras a adequação à BNCC/EI é interpretada como a tarefa de reduzir o uso de atividades no papel, “... uma professora encara a BNCC como um desafio, trazendo que ‘o novo contexto educacional que a BNCC nos traz, é largar de lado o papel e o lápis que durante muitos anos eram indispensáveis em uma sala de aula’” (Marroquim & Madeira-Coelho, 2020, p. 6). Embora significativa, a crítica sobre o uso da folha de papel, também expressada por AC e que aparece como expressão de outras professoras, se torna redutora, pois nem abre possibilidades da ação pedagógica diferenciada e muito menos alcança uma efetiva compreensão epistemológica envolvida no princípio dos campos de experiência.

Ainda que na redação a professora explique que a proposta dos campos de experiência pressupõe a necessidade de se trabalhar com a vivência das crianças, organizando momentos de aprendizagem a partir do cotidiano, repete o argumento simplificador de que a BNCC/EI “manda deixar de usar folha de papel”.

Durante os períodos do ensino remoto emergencial, a BNCC/EI deixou de ocupar a primazia das inquietações e aflições das professoras. Os desafios maiores para estas profissionais foram o uso da tecnologia, a imprevisibilidade de novos fatos, casos de desemprego, falta de assistência para necessidades básicas e mortes de pessoas próximas em virtude do Coronavírus, questões que

marcaram períodos diferentes durante a pandemia e deixaram a nova proposta curricular, que ocupava a centralidade da produção subjetiva sobre a profissionalidade docente no período pré-pandemia, em segundo plano. Em relação às ações docentes com as crianças, mesmo que a BNCC/EI fosse citada como subsídio para o planejamento de atividades, a grande angústia era produzida em relação ao uso da tecnologia nos encontros síncronos e produções de vídeos para encontros assíncronos, como meio de exercer a ação docente.

Ao longo da pesquisa, identificamos que situações como essas, vividas pelas professoras, estiveram relacionadas à produção de fluxos de sentidos subjetivos expressados como tristeza, angústia e frustração nos momentos da ação, de modo que a docência emergencial remota foi sendo configurada pelas docentes como um enorme desafio a ser enfrentado.

3. O processo de avaliação das aprendizagens e a documentação pedagógica

O tema da avaliação na EI assim como seus objetivos, suscitaram reflexão pensada e estratégias criadas pelas professoras em relação a essa temática. Discutiu-se, ainda, os desafios impostos por documentos normativos do Brasil que indicam a documentação pedagógica como uma possível organização e ação necessária para evidenciar as aprendizagens das crianças, especialmente na pandemia.

A esse respeito ressaltam-se pesquisadores como Barbosa e Horn (2008), Corsino (2009) e Fochi (2018) que promovem debates esclarecedores da construção da(s) documentação(ões) pedagógica(s). Identificou-se produções subjetivas das professoras sobre o uso de instrumentos avaliativos de antes da pandemia e os desafios para acompanhar o processo de aprendizagens e desenvolvimento das crianças durante a pandemia.

O instrumento de avaliação utilizado anteriormente à pandemia, era a Ficha de Observação de Desenvolvimento - Aprendizagem Individual da Criança da Educação Infantil. Na ficha, os eixos cognitivo, psicomotor e sociológico eram avaliados a partir de diferentes itens ao longo de quatro bimestres. As professoras deveriam completar cada um dos itens com as seguintes opções de respostas: sim, não, às vezes, precisa melhorar ou não trabalhado. Ao final da ficha avaliativa havia, ainda, espaço para a produção de um registro descritivo sobre as crianças que contemplasse “observações pertinentes aos aspectos cognitivos, psicomotor e formação de hábitos”, conforme orientação específica do referido instrumento.

Em 2019, houve a proposta da implantação de um novo instrumento às instituições educativas, denominado Relatório de Desenvolvimento e Acompanhamento, de caráter individual e descritivo. Porém, a SME sinalizou inúmeras dificuldades quanto à implementação da nova proposta, entre elas o fato de ter sido utilizado apenas em algumas das instituições de EI do município. O advento da pandemia constituiu-se um entrave no fortalecimento dos diálogos a respeito desse instrumento e, conseqüentemente, inviabilizou sua consolidação na rede.

As professoras, ao se referirem ao processo de avaliação das crianças durante a pandemia, sinalizaram, mais uma vez, o desafio na relação com as famílias quanto ao envio de devolutivas. Essas devolutivas nem sempre evidenciaram a ação e o engajamento infantil, o que pode indicar o distanciamento de uma prática não orientada pelas próprias crianças. Segundo a professora IM (27/10/2020):

Por se tratar de aulas com novo formato nos deparamos com muitos anseios. A família tem dificuldade de entender que brincando se aprende. Creio que é uma das dificuldades de nos enviar as devolutivas. [sic]

Considerando o diálogo com as famílias como colocado pela professora IM, questões centrais da função social da instituição de EI constituem barreiras na relação que se estabelece, pelas

especificidades tanto da atuação docente quanto da compreensão que os responsáveis têm sobre aprendizagem. Analisa-se, ainda, que diante de tantas demandas emergenciais, durante o período da pandemia deixou de haver discussões e reflexões coletivas sobre as possíveis estratégias de avaliação em um contexto social tão particular.

Desse modo, cada uma das instituições criou orientações e conduziu de forma diferente a possibilidade de registrar e avaliar as aprendizagens das crianças. Contudo, o olhar das professoras esteve, por vezes, mediado apenas pelo *Whatsapp*. Por meio desse recurso e durante as ligações telefônicas, as docentes estiveram atentas à importância da comunicação com a família, especialmente, do *feedback* individual que cada família relatava. O que pode ser discutido segundo os relatos, a seguir:

...sempre o foco vai ser o aluno, a gente tem que pensar no melhor para o nosso aluno, né? Aquele aluno como ele vai aprender como vai ser essa avaliação ainda mais agora nessa pandemia, né? Como que nós vamos avaliar esse aluno, a gente tem que estar observando ele no grupo de WhatsApp as atividades eu mesma percebi que alguns alunos tem muito problema assim né as dificuldade aquela percepção aquela dicção ao falar, né? [...] como que você vai conversar com esses pais pelo Zap pelas reuniões online, a gente tem que pensar nisso agora, né? Como é que vai ser feita essa avaliação. [sic] (GC, 25/08/2020).

Esse é o cuidado que a gente tá tendo né porque a gente pensa que neste momento não é o momento de sobrecarregar as famílias com muitas atividades por conta da pandemia e da situação que elas estão passando. Mas eu acredito que esta observação, é esse registro do professor, decide um feedback individual que o aluno tá dando é o que tem que ser feito no momento é o que nós temos para o momento né. [sic] (ME, 25/08/2020).

Uma das alternativas implementadas pelo município a fim de contemplar o registro das aprendizagens das crianças durante o período de pandemia foi a escrita do Relatório Referente às Aulas On-line, um instrumento que: descreve o início da pandemia; indica os decretos municipais mais relevantes para o período; aborda as ações realizadas pela SME; e, apresenta um texto de avaliação da turma, de modo coletivo, produzido pelas professoras, tratando-se ainda de aspectos como o contato com as famílias, o quantitativo de crianças que acessaram a plataforma digital ou buscaram atividades impressas na instituição educativa, assim como demais atividades de organização do trabalho pedagógico.

Nesse contexto adverso, as professoras têm como concepções de modelo avaliativo o que usualmente é utilizado no Ensino Fundamental que não se ajusta às novas proposições do trabalho pedagógico na EI. Apoiam-se, também, em avaliações que vivenciaram em seus tempos de estudantes.

A orientação de qualquer modelo de documento não parece ser capaz, por si só, de alterar concepções e práticas, ou seja, a mera exigência de um documento para compor a avaliação, seja ele um relatório, seja ele uma ficha avaliativa para marcar questões, não é o suficiente para suscitar reflexão sobre a avaliação.

A pandemia trouxe à superfície questões sobre avaliação na EI que já eram complexas, e que, neste contexto se agravaram, pois as professoras não conseguiam realizar o processo de observação e reflexão contínua sobre a própria prática e as ações das crianças, tendo que considerar apenas os relatos dos pais, e *feedbacks* enviados pelo *Whatsapp* como material para avaliação de aprendizagem.

A dinâmica avaliativa, burocraticamente implementada via instrumento mencionado, mantém as professoras numa perspectiva redutora de avaliação de dimensões que não se articulam aos

campos de experiências, mas a uma perspectiva de desenvolvimento recortado em áreas estanques da forma similar ao que eram solicitadas a proceder antes da BNCC/EI e da pandemia. Suas preocupações tensões e desafios dificultam a emergência de novas produções subjetivas em distintos processos avaliativos articulados aos princípios da BNCC/EI. Mantém-se assim perspectivas de desenvolvimento em áreas desarticuladas, ideias sobre infância ligadas ao trabalho disciplinar e conteudista do Ensino Fundamental e, uma vez mais, a exigência de não haver folha de papel. Quer dizer, como o grupo de professoras não conseguiu incorporar as ideias e concepções que a BNCC/EI defende, são suas próprias produções de sentidos o que as ajudam planejar e avaliar práticas pedagógicas, que se mantêm num modelo anterior às novas propostas trazidas pela BNCC/EI.

4. As relações entre instituição educativa e família

O receio em relação a um vírus desconhecido e as incertezas relacionadas às dinâmicas sociais e ao funcionamento da instituição educativa orientaram novos modos de vida. Desde o início da pandemia evidenciou-se diferentes necessidades, e novos desafios na relação da instituição educativa com as famílias das crianças. Em uma das discussões a respeito disso, SS (29/09/2020) relata:

A família está cansada, né? Aí eu também pensei nisso. Eu coloquei lá algumas dicas de como ajudar. Aí coloquei lá né, fazer uma rotina, fazer o mesmo horário, fazer uma atividade por dia e fui colocando as dicas, de colocar incentivos, comprar adesivos que vende papelaria para criança que fizer tudo, colocar um, porque a gente faz isso na escola. Tem que fazer em casa, né? Coloca adesivo para estimular, que é até um incentivo para criança. Mas a gente não sabe como tá acontecendo de verdade, né. Hoje mesmo vou colocar no bilhete incentivando, vou fazer um bilhete com uma imagem bem bonitinha e vou postar para ver, vou colocar lá “juntos somos mais fortes”, frases lá para ver se eu tenho mais retorno, né? [sic]

Na tentativa de estreitar os vínculos e engajar os responsáveis pelas crianças na realização das atividades planejadas, a professora pensa em como envolver a família nas demandas educativas. Porém, no diálogo, outras demandas familiares acabaram aparecendo, como por exemplo: a necessidade de trabalhar fora de casa; as preocupações com renda, alimentação e saúde; a falta de tempo para acompanhar as crianças nas atividades; a ausência de internet; o fato de os responsáveis não serem alfabetizados.

WN (29/09/2020) ao participar da mesma discussão, junto com SS, diz:

Na minha turma também não tá diferente do que as colegas têm comentado. Eu tenho percebido é que o sentimento que ficou para os pais é que o ano tá perdido. A gente sabe que tem muita dificuldade na realidade ... cada família, mas falta o querer também. [sic]

Os diagnósticos e as caracterizações de como as famílias estavam, como se expressavam e quando se envolviam nas atividades planejadas pelas professoras, orientaram um processo contraditório que oscilava entre críticas e apoio às condições específicas dos familiares das crianças. Identificou-se que um dos aspectos decorrentes desse processo foi o reconhecimento da dinamicidade e imprevisibilidade atual da ação pedagógica. Ainda, na investigação, reconheceu-se que ao ampliar o olhar e o foco da atuação pedagógica, as professoras aproximaram-se, pouco a pouco, das singularidades da família.

Ao (re)conhecer essas particularidades, entendendo suas limitações, as professoras puderam estabelecer um diálogo com os responsáveis pelas crianças, mesmo que não fosse para indicar

sobre a realização de atividades exatamente como planejado inicialmente. Para DA (29/09/2020), “*com as aulas remotas a escola passou a ter mais contato com os pais do que antes*”. [sic].

Identificou-se, assim, um vínculo mais verdadeiro com nova maneira de se relacionar, mais próxima e pessoal, que pôde configurar uma nova relação social que, processualmente, pode se constituir via essencial com grande potencial para o favorecimento de processos de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

Considerações finais

A crise global decorrente da pandemia ocorreu em concomitância à implementação de uma política pública inovadora, uma nova abordagem curricular, a BNCC-EI que, tal como outras iniciativas do ordenamento legal educacional precisou ser vivenciada pelo grupo de professoras para ser validada como tal. Essa duplicidade de desafios exigiu que o grupo de professoras da SMEI se reinventasse profissionalmente, em uma espécie de estratégia de sobrevivência para enfrentar a situação extrema da suspensão dos encontros ao vivo que alteraram completamente a dinâmica da ação docente.

O grupo seguiu em frente procurando uma forma de conservação das suas profissionalidades, que ainda majoritariamente corresponde a um cotidiano pedagógico restrito à operacionalidade instrumental empírica decorrente direta de receitas homogeneizadoras, do “faz assim que dá certo”.

No entanto, os modos como as professoras configuraram desafios e enfrentamentos de sua atuação pedagógica durante a pandemia pode ser explicado pela produção de novos sentidos subjetivos relacionados à configuração subjetiva da ação docente. Além dessa produção de sentidos no próprio processo da docência, a essa configuração subjetiva da ação docente integram-se sentidos subjetivos relacionados à subjetividade social das instituições educativas, que se expressam no momento da ação docente.

Quer dizer, esse misto de suspensão e urgência durante a pandemia redimensionou prioridades e criou sentidos singulares que possibilitaram a cada uma lidar com situações que consideravam angustiantes. Embora caracterizadas como grupo, essa produção subjetiva concorreu para que a implementação da proposta transformadora da BNCC/EI não fosse suficiente para alterar o conjunto de estratégias pedagógicas tradicionais que foram sendo (re)inventadas nos ambientes remotos de ensino.

Mesmo que o processo de construção da BNCC/EI tenha sido fruto de ampla participação social, para esse grupo de professoras, as produções de sentidos subjetivos contraditórios expressaram-se de modo processual na atuação docente, implicando tanto mudanças na ação pedagógica orientadas ao novo e inédito na relação com as crianças, quanto na reprodução de atividades de cunho tradicional. Assim, parte das mudanças ficaram restritas a um conjunto de indicações burocráticas sobre “o que pode, o que não pode ser feito”, mas também possibilitou expressões de busca de uma forma diferenciada e singular na construção do conhecimento.

Por fim, é preciso indicar o valor da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa para a compreensão da complexidade presente na relação entre a atuação docente e a vivência coletiva da pandemia, que nos permitiu ir além de meras relações diretas de causa e efeito, e evidenciar as constantes produções das pessoas envolvidas nesse contexto.

Referências

- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. da G. S. (2008). *Projetos pedagógicos na Educação Infantil*. Artmed.
- Bjartveit, C. & Kinzel, C. (2019). Navigating Power and Subjectivity: Cultural Diversity and Transcultural Curriculum in Early Childhood Education.

- Brasil. (2017). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. MEC.
- Corsino, P. (Org.). (2009). *Educação infantil: cotidiano e políticas. Coleção educação contemporânea*. Autores Associados.
- Durkheim, É. (1978). *As regras do método sociológico*. Abril Cultural.
- Fleer, M. (2011). Technologically constructed childhoods: Moving beyond a reproductive and critical view of curriculum development.
- Fochi, P. (2019). *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil*. Paulo Fochi Estudos Pedagógicos.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y subjetividad*. Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación Histórico Cultural*. Thomson Eds.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. Ed. Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2016). Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 36(3), 175–189.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividade, Teoria, Epistemologia e Método*. Alínea Ed.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez, A. (2020). Looking forward on a productive dialog between cultural-historical and critical psychologies. In: M. Fleer, F. González Rey & P. Jones. (Org.), *Cultural-historical and critical psychology: common ground, divergences and future pathways 1* (pp.43-62). Cingapura Springer.
- Marroquim, M. A., & Madeira-Coelho, C. M. (2020). Novos campos de experiência da BNCC: o impacto na atuação e formação docente. In: *Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e Distrito Federal* (pp.1-18). Mimeo.
- Murillo, F. (2017). Ideology, Curriculum & The Self: The psychic rootedness of ideology and resistance in subjectivity.
- Neto, J. C., & Santos, A. (2020). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Alínea Editora.
- Organização Pan-Americana de Saúde. (2020). Declaração da pandemia pela Organização Mundial de Saúde em 11 de Março de 2020. <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), p. 1-6.
- Rossato, M. (2014). A Aprendizagem dos Nativos Digitais. In: Mitjans Martínez, A. & Alvarez, P. (Orgs). *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (pp. 151-178). Liber Livro.
- Veras, D. de S. O. M., & Madeira-Coelho, C. M. (2020). Identidade no contexto da Educação Infantil em um município de Goiás: reflexões sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. In: *Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e Distrito Federal* (pp.1-12). Mimeo.

2.4

Pandemia COVID-19 – Ano 2: desafios e perspectivas na Educação no Brasil e contribuições a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Pandemia COVID-19 - Año 2: retos y perspectivas en la Educación en Brasil y aportaciones de la Psicología Histórico-Cultural

Márcia Regina Cordeiro Bavaresco

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – LIEPPE/IPUSP. COOPERAMME – Cooperativa de Trabalho Educacional dos Amigos por Um Mundo Melhor. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. Brasil. E-mail: marciabavaresco@gmail.com

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - LIEPPE/IPUSP. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. Brasil

Tatiana Platzer do Amaral

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - LIEPPE/IPUSP. COOPERAMME – Cooperativa de Trabalho Educacional dos Amigos por Um Mundo Melhor. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. Brasil

Marilene Proença Rebello de Souza

Universidade de São Paulo. Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – LIEPPE/IPUSP. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. Brasil

Resumo

Este capítulo apresenta os desafios enfrentados neste segundo ano da Pandemia COVID-19, no âmbito da Educação Básica ou Primária, com destaque às perspectivas: das Organizações internacionais e nacionais de educação sobre o que pensam sobre o retorno às aulas presenciais; das famílias sobre alguns aspectos da realidade brasileira; dos professores sobre os sentidos e significados atribuídos para o que é ensino híbrido e como está sendo desenvolvido, dos estudantes sobre os desafios enfrentados no dia-a-dia frente ao ensino híbrido. Com base no Enfoque Histórico-Cultural são desveladas as tensões e conflitos na realidade de cada estudo para tecer reflexões que resgatam os princípios sociais e humanos a serem produzidos pela educação em busca do processo de humanização.

Palavras-chave: Educação Básica ou Primária, Ensino Híbrido, Enfoque Histórico-Cultural, Pandemia Covid-19, Educação e Humanização.

Resumen

Este capítulo presenta los retos enfrentados en este segundo año de la Pandemia COVID-19, en el contexto de la Educación Básica o Primaria, centrándose en las perspectivas: de los Organismos internacionales y nacionales de educación sobre lo que piensan del retorno a las clases

presenciales; de las familias sobre algunos aspectos de la realidad brasileña; de los profesores sobre los sentidos y significados atribuidos a lo que es la educación híbrida y cómo se está desarrollando, de los estudiantes sobre los desafíos enfrentados en su vida cotidiana frente a la educación híbrida. A partir del Enfoque Histórico-Cultural se develan las tensiones y conflictos de la realidad de cada estudio para tejer reflexiones que rescatan los principios sociales y humanos que debe producir la educación en busca del proceso de humanización.

Palabras clave: Educación Básica o Primaria, Enseñanza Híbrida, Enfoque Histórico-Cultural, Pandemia Covid-19, Educación y Humanización.

Introdução

Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde declarou a Pandemia do COVID-19, situação esta que atingiu a sociedade em todos os seus aspectos. Este cenário tem demonstrado, para todos que atuam nas áreas da Psicologia e da Educação, que se faz necessário refletir sobre os impactos e desafios relacionados às questões psicológicas, educacionais, sociais, econômicas, e, principalmente, no que se refere à saúde mental e física.

Este capítulo tem por objetivo apresentar os desafios enfrentados neste segundo ano da pandemia COVID-19, no âmbito da Educação Básica ou Primária sob a ótica do Enfoque Histórico-Cultural. Destaca as perspectivas das Organizações internacionais e nacionais de educação, dos pais, dos professores e dos estudantes.

No que se refere às Organizações internacionais e nacionais de educação, analisará o que defendem as instituições de trabalhadores da educação destacando os principais embates enfrentados. Quanto a visão das famílias analisará aspectos do retorno às aulas presenciais, considerando-se a realidade brasileira e a questão das famílias. Com relação aos professores, a discussão centra-se na implementação do ensino híbrido, apreendendo os múltiplos sentidos e significados atribuídos por eles, nas postagens em redes sociais. A perspectiva dos estudantes apresentará os desafios enfrentados frente ao ensino híbrido, revelando o dia a dia da sala de aula da Educação Básica.

Assim, apresentará alguns dos impasses enfrentados e contradições do sistema de ensino brasileiro, bem como suas repercussões nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Os resultados das discussões pretendem trazer reflexões que resgatem os princípios sociais e humanos a serem produzidos pela educação em busca do processo de humanização.

Organizações internacionais e nacionais de educação: o que pensam sobre o retorno às aulas presenciais

O segundo ano da Pandemia Covid-19 adentra com o enfrentamento de questões que pouco foram superadas no ano letivo de 2020, principalmente no que se refere às relações a serem construídas entre gestores, professores e pais. Neste item, apresentaremos as necessidades dos educadores por meio da análise de documentos de instância internacional, representada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL e de documentos nacionais, de entidades organizadas dos professores, no Brasil: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME e o Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE, no que se refere à suspensão das aulas presenciais na Pandemia Covid-19 e o retorno a elas em 2021. Apresentaremos os principais argumentos favoráveis e

desfavoráveis ao retorno às aulas presenciais, bem como os estudos realizados para subsidiar as decisões.

A polêmica de retorno às aulas presenciais se acirrou no país em virtude dos altos índices de contaminação, de internações e de óbitos. Em janeiro de 2021, inicia-se uma segunda onda de contágio, em função da variante Delta e que altera a faixa etária de contaminação que estava centrada em pessoas com 60+, levando à morte milhares de pessoas na faixa de 40 a 50 anos. Embora a tragédia de mortes insira o país no segundo lugar no mundo, os argumentos para o retorno às aulas foram mantidos e acrescidos do fato de que o prejuízo da ausência da escola na vida das crianças e jovens é imenso, justificando o retorno. Analisaremos tais argumentos bem como as pressões sobre os trabalhadores em educação que possibilitaram que os professores fossem considerados como profissionais de serviços essenciais e que pudessem receber o mais rapidamente possível a vacina contra o vírus.

A discussão sobre a importância do retorno presencial à escola foi iniciada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL (2020), a partir de levantamento realizado em diversos países sobre o acesso digital de crianças e adolescentes. Neste Relatório, intitulado *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, as instituições internacionais de grande prestígio apresentam como objetivo identificar as principais medidas adotadas internacionalmente, analisar as consequências dessas medidas em curto e médio prazo, bem como apresentar recomendações que venham minimizar seus efeitos, propiciando oportunidades para a aprendizagem e a inovação na educação pós-pandemia. Segundo este Relatório, é possível identificar três grandes grupos de ações que foram realizadas nos distintos países para o enfrentamento da Pandemia, no âmbito educacional:

el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes (CEPAL/UNESCO, 2020, p.1).

Ao analisar os eixos acima mencionados, o Relatório apresenta um conjunto de dados quantitativos que permite considerar e identificar importantes desafios que se fazem presentes na implementação de medidas para dar continuidade ao processo de inclusão escolar no contexto de Pandemia e que devem centrar-se em: a) grupos de população mais vulneráveis; b) conteúdos escolares que incluam aspectos relacionados à saúde e bem estar, apoio ao corpo docente e apoio emocional para trabalhar com estudantes e suas famílias; c) resiliência em todos os níveis; d) interdisciplinaridade e intersetorialidade; e) alianças e cooperação em diversos setores envolvendo todos os atores sociais.

Assim, podemos nos perguntar o quanto esses desafios se fazem presentes em documentos e propostas apresentadas pelos setores educacionais brasileiros neste segundo ano de Pandemia de Covid-19.

Quando analisamos os documentos de importantes entidades nacionais, como a CNTE, encontra-se a defesa do "fechamento total e rigoroso de todas as atividades com potencial de transmissão viral, onde houver crescimento das curvas epidêmicas", bem como a defesa da implementação de medidas de proteção social para a população vulnerável na forma de auxílio emergencial. As propostas de enfrentamento apresentadas devem ser realizadas quando as condições epidemiológicas estiverem controladas e que a cobertura vacinal da população e dos professores abarque a totalidade dos trabalhadores da linha de frente das redes de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta posição é claramente apresentada em Manifesto, lançado em abril de 2021, intitulado *Manifesto Saúde Educação e Assistência Social em Defesa da vida e da Democracia*, constituído por 70 entidades (nacionais e estaduais) denominada Frente pela Vida.

Esse documento anuncia um conjunto de princípios a serem adotados, a estratégia metodológica das ações propostas, as diretrizes a serem seguidas e as ações a serem desenvolvidas nos diversos territórios, tendo o controle das curvas epidemiológicas como ponto de partida para tomada de decisões nos territórios. É importante ressaltar que a estratégia metodológica adotada é a da intersetorialidade. Considera que as ações de gestão devem ser pautadas na territorialidade, intersetorialidade, efetividade e equidade. Para tanto, apresentam os seguintes princípios: a) avaliação da situação epidemiológica; b) consideração à territorialidade; c) respeito à especificidade pedagógica e curricular e d) garantia à equidade, em todos os seus aspectos.

Buscando responder à posição das entidades do magistério, podemos citar a participação da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME. Esta entidade apresenta um lugar estratégico nacionalmente pois congrega os Conselheiros Municipais de mais de 3.000 municípios brasileiros. Lançou em 2020, com apoio da UNICEF, o documento norteador intitulado *Educação em Tempos de Pandemia: direitos, normatização e controle social. Um Guia para Conselheiros Municipais de Educação* (2020). Neste documento, defende os princípios da universalização do direito à educação, da gestão democrática da política educacional e da inclusão social. Sobre o retorno às aulas presenciais, o documento destaca:

O Conselho Municipal de Educação não tem a competência de exigir que as atividades sejam ou não realizadas pelo município. No entanto, tem o dever de orientar quanto à necessidade de que o direito à educação seja efetivado, como condição essencial de cidadania. O CME deve estabelecer o diálogo com a prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação nesse momento difícil e contribuir com os debates e com orientações específicas que viabilizem o atendimento educacional para todos e todas (p.30).

O Fórum Nacional Popular de Educação - FNPE, por sua vez, lançou seu documento em contexto de Pandemia de COVID 19 intitulado *Manifesto dos Educadores e Educadoras, Estudantes, Brasileiros e Brasileiras: em Defesa da Democracia, da Vida, dos Direitos Sociais e da Educação* (2020). Neste documento, sendo no início da Pandemia, não trata da questão do retorno presencial, que não estava até aquele momento em questão. Mas é importante considerar como o Fórum defende a necessidade de garantia aos direitos educacionais e consideram que as plataformas que passaram a ser necessárias nesse contexto, deveria ser fruto de política pública, de acesso gratuito e criando as condições para estudantes, professores e pais de acesso às tecnologias.

Retorno às aulas presenciais: alguns aspectos da realidade brasileira e a questão das famílias

O início do ano de 2020 foi marcado pelo reconhecimento da chegada da Pandemia COVID-19 ao Brasil e, num contexto de muitas controvérsias, as medidas sanitárias começaram a ser tomadas, sem a orientação de um plano nacional, cabendo aos estados delinear seus planos de enfrentamento juntamente com os municípios. Dentre as muitas situações enfrentadas ao longo desse período até o momento, a escola teve seu funcionamento afetado, de maneira que as aulas presenciais foram suspensas e uma nova forma de trabalho, em caráter emergencial, foi se delineando com as aulas remotas e o uso da tecnologia.

No final do ano 2020, quando as previsões epidemiológicas apontavam a emergência de uma nova onda de Sars-Covid no Brasil, que já assolava os demais continentes, o tema da volta às

aulas presenciais começa emergir com mais frequência nos meios de comunicação em massa e mídias sociais.

Vale ressaltar que a campanha de vacinação nacional se iniciou tardiamente, por motivos políticos e ideológicos, em janeiro de 2021 quando o número de mortos atingia 210 mil pessoas. O Plano de Vacinação, no Brasil, se iniciou com a imunização de profissionais de saúde e posteriormente, grupos prioritários como pessoas idosas, pessoas com comorbidades, pessoas de grupos originários e tradicionais, e na medida em que as vacinas eram disponibilizadas aos estados a aplicação ocorria por faixa etária. Importante lembrar que, ainda que o retorno às aulas presenciais estivesse em pauta, os professores e demais profissionais da educação não estavam inseridos no grupo prioritário de vacinação.

Após muita luta e desgaste, a vacinação de professores e profissionais da educação teve início em abril de 2021, com previsão de 2ª dose para julho do mesmo ano, em alguns estados. Diante da grandiosidade territorial e diversidades de contextos regionais, o retorno às aulas presenciais aconteceu de diferentes formas no Brasil, a partir de outubro de 2021.

Ao longo do processo, considerando a problemática de dois anos letivos durante uma Pandemia, foram feitas algumas publicações que alertavam para as condições necessárias para o retorno às aulas presenciais. Em fevereiro de 2021, a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) lançou o documento *Recomendações para o planejamento de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da Pandemia de Covid-19* e consideram as escolas como serviços essenciais que demandam planejamento resiliente e adaptativo. Dentre outros aspectos, afirmam sobre a adequação do ambiente escolar:

- Ter espaços bem ventilados, com janelas abertas ou mesmo instalação de tendas para realização de atividades ao ar livre;
- Disponibilizar instalações para higienização contínua das mãos;
- Garantir o distanciamento físico de pelo menos 1 metro;
- Assegurar o acesso fácil a informações atualizadas sobre a Covid-19 para toda a comunidade escolar. (p.20)

Um outro documento importante publicado, em 2020, é o *Guia sobre a Reabertura das Escolas da Campanha Nacional pelo Direito à Educação* (Campanha). Recomendam que os sistemas de ensino, para além dos protocolos de segurança necessários na área da saúde se atentem a 20 pontos, dentre eles destaca-se:

2. Garantam participação da comunidade escolar em todos os processos, inclusive ouvindo a voz de estudantes, que são muitas vezes colocados de lado das discussões e decisões;
3. Fortaleçam a participação significativa de mulheres e meninas em todos os processos de tomada de decisões, também das populações negras, indígenas, quilombolas, entre outras diversidades étnico-raciais, assim como das populações LGBTQIA+;
4. Garantam canais de comunicação eficientes na comunidade escolar, assim como entre o governo e outras autoridades educacionais e as escolas;
5. Desenvolvam protocolos sanitários e de reabertura no nível de cada escola, envolvendo nesse processo toda a comunidade escolar, de forma que toda a participação social seja contemplada, trazendo complexidade, profundidade, especificidade e segurança - assim como sejam pensadas diretrizes para implementação de políticas em caso de novas suspensões de aulas;
7. Considerem uma educação humanizada e integral para essa fase de reabertura das escolas e volta às atividades presenciais, que deve ser marcada por processos de acolhida,

segurança, cuidados, escutas e diálogos de todos e para todos os sujeitos da comunidade escolar, com atendimento psicossocial e de saúde especializados - essa é a prerrogativa prioritária, passando à frente de qualquer processo de avaliação e/ou “recuperação” de conteúdos;

14. Proporcionem ambientes seguros para a alimentação escolar, com segurança alimentar e nutricional, prezando por observar necessidades de encaminhamento para atendimento nutricional àqueles estudantes em situação de vulnerabilidade; (p.25-26).

São dois documentos que trazem orientações qualificadas e comprometidas com a preservação da vida no momento de pandemia, que reconhecem a diversidade de contextos educacionais no Brasil e que buscam uma retomada de aulas presenciais com responsabilidade.

No entanto, é justamente na e partir da contradição, político e ideológica, presente na realidade brasileira que emerge o Movimento Escolas Abertas, na cidade de São Paulo, e, posteriormente, assume uma abrangência nacional. É um movimento originário de famílias da elite paulistana, organizado majoritariamente por mulheres, via grupo de mães *Whatsapp*, de uma das escolas bilíngues, uma das mais caras do Brasil. O primeiro manifesto é assinado por 20 pessoas, dando início ao que denominam de ação popular. No site do movimento do grupo, essas pessoas são identificadas, sendo quinze de um mesmo núcleo socioeconômico e cinco que são trabalhadoras, com menor qualificação e, provavelmente, não recebem como salário o valor da mensalidade paga à escola.

Esse grupo de mães entrou com uma Ação Judicial Popular contra a Prefeitura da cidade de São Paulo em que requer a garantia de que “todas as medidas necessárias para que o ano letivo de 2021 comece com as escolas abertas e em perfeito funcionamento, com aulas presenciais e com conteúdo pedagógico, respeitadas as regras estabelecidas”. Sendo os principais argumentos: crianças e adolescentes não transmitem a Covid-19 da mesma forma que os adultos e crianças e adolescentes vêm adoecendo pela falta da escola. Para a sustentação, disponibilizam várias reportagens e alguns artigos de especialistas, principalmente de outros países, assim como trazem depoimentos de médicos pediatras brasileiros e outros que reiteram os mesmos anseios. Concluem que os custos sociais de manter escolas fechadas seriam maiores do que abri-las massivamente

Com base nas publicações em mídias sociais verifica-se a formação de rede de apoio com políticos, seja na instância, municipal, estadual e federal, alinhados ao pensamento conservador e liberal, bem como o acesso fácil à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e ao Ministério da Educação em Brasília.

Destaca-se, por fim, que não pautam aspectos fundamentais para a garantia de um retorno seguro das aulas presenciais na Rede Pública de Ensino, como vacinação de professores e profissionais da educação (calendário e grupos prioritários), *lockdown* (isolamento) como medida de segurança sanitária, apoio financeiro emergencial às famílias das classes populares, melhoria das condições físicas das escolas públicas, melhoria do transporte público, dentre outros pontos. Pressionam a abertura das escolas públicas para garantir a abertura das escolas privadas, mas não assumem a pauta de luta histórica da educação pública no Brasil. Acabam nivelando no discurso a ideia de defasagem e de prejuízo no desenvolvimento de estudantes da escola privada de elite e da escola pública, assim como usam o termo saúde mental sem fazer qualquer referência à diversidade social e econômica de contextos. No intuito de garantir a aprendizagem dos estudantes da elite paulista, negam a gravidade da situação no Brasil, que se apresenta como um risco mundial pelo número de casos, letalidade e novas variantes do vírus da COVID-19.

Por fim, é possível compreender o significado desse movimento e a abrangência que assume diante do momento político e econômico do Brasil, marcado pelo desmonte dos mecanismos de garantia de direitos conquistados nos últimos anos, por conta de tendências conservadoras e elitistas. Ainda que documentos importantes, como o da Fiocruz e da Campanha, produzidos por pesquisadores que conhecem a realidade das escolas públicas e toda sua complexidade, estejam disponíveis e a serviço de garantias mínimas, sejam sanitárias ou pedagógicas, há uma negação da ciência, quando contraria os interesses da elite que buscam sustentação de suas ideias na pseudociência.

O Ensino Híbrido: Sentidos e Significados atribuídos pelos Professores

O Ano 2 da Pandemia Covid-19 implementou na educação brasileira o ensino híbrido, que passou a ser adotado para ensinar os estudantes que optaram permanecer no ensino remoto e, ao mesmo tempo, promover o ensino para aqueles cujas famílias optaram por retornar à escola para o ensino presencial.

José Moran (2017) é referência em estudos de Metodologias Ativas (Metodologias Ativas Unisul, nd). Para ele, o papel do professor é essencial no processo formativo como apoio ao estudante e considera o momento da sala de aula para os estudos mais aprofundados de debate e sínteses. O planejamento é centrado em uma relação mais ativa, mais flexível, em que há negociação com o aluno, de forma intencional. Na escuta do estudante, há uma preocupação com o que ele traz para identificar as suas competências. O professor pode trabalhar individualmente, ou integrar o trabalho com os outros, enquanto a Instituição planeja de forma mais ampla o currículo com base nos problemas, nas competências, nos conteúdos e nas situações, como um híbrido de misturas. Os conteúdos escolhidos são aqueles mais importantes e significativos para a vida dos estudantes, relacionados com sua prática, com o seu conhecimento prévio, o qual surge de práticas, de projetos, com referência ao mundo do cotidiano, ao jogo, da narrativa de contar histórias, de vídeos para comunicação com os estudantes. Em todas estas situações de aprendizagem, as atividades consistem em experimentar mais para caminhar com autonomia sob orientação do professor para acompanhar o mundo de hoje, aprender com seus pares, aprender sozinho e aprender com seu colega. As tecnologias educacionais são utilizadas como apoio à pesquisa e envolvem uma série de práticas que recebem o nome de Rotação por Estações, Sala de aula invertida, Laboratório rotacional, Rotação individual, Modelo flex, A La Carte e Virtual aprimorado (Mattar, n.d).

O Ensino Híbrido no Brasil começou a ser discutido no ano de 2012, por um grupo envolvido em um Projeto com a Fundação Lemann e o Instituto Singularidades, que tinham como interesse olhar como estavam sendo usadas as tecnologias digitais de ponta no Brasil e em outros países. Os projetos mais avançados eram bancados por grandes empresas como *Google* e *Yahoo*. Em 2015, o *Blended Learning* foi conceituado e traduzido como Ensino Híbrido com o lançamento do livro *O Ensino Híbrido, personalização e tecnologia na educação* e desde então, o grupo vem envolvendo escolas e governos para o uso de tecnologias. No Ano 2 da Pandemia, o Ensino Híbrido virou moda em 2021 (Mattar, n.d).

Considerando o novo cenário educacional na educação básica, as postagens de professores nas redes sociais do *Facebook* e *Youtube* foram analisadas para apreender os múltiplos sentidos e significados atribuídos pelos professores para o que é ensino híbrido e como está sendo desenvolvido, quais são suas necessidades e anseios.

As postagens que contaram com uma audiência expressiva de professores foram as deixadas nos comentários do humorista Diogo Almeida, do gênero *Stand up comedy*, pelo fato dele retratar a

realidade brasileira. Seleccionamos duas postagens com mais engajamentos dos professores cujo temas são pertinentes com este estudo, a saber:

- Vídeo postado no *Youtube* com o tema *O Ensino Híbrido vai deixar os professores loucos Márcia!* (Almeida, 2021) com 151.438 visualizações e 817 comentários até 09 de julho de 2021. Link para acesso: <https://youtu.be/AoWCyHwaDIQ>
- Postagem no *Facebook* com o tema *A volta às aulas presenciais vai ser muito desafiadora!* (Almeida, 2021) com 24 mil curtidas, 1,7 mil comentários e 4,7 compartilhamentos até 09 de julho de 2021. Link para acesso: <https://youtu.be/OmWSkvaGJXU>

Para apreensão dos sentidos e significados dos comentários mencionados nas duas postagens acima, empregou-se o método de análise dos Núcleos de Significação (Ozella & Aguiar, 2013) para definir os pré-indicadores (N=51) em que tomou-se a palavra inserida no contexto que lhe atribui significado como primeira unidade de análise, que se destaca no momento empírico da pesquisa. Os temas emergem em função de sua maior frequência na narrativa, seja ela pela repetição ou reiteração, pela ênfase dada, pela carga emocional que carrega. Após uma leitura mais atenta, aglutinou-se os pré-indicadores, levando em conta as similaridades, complementaridade, contraposições e/ou contradições, resultando em uma menor diversidade de conteúdos temáticos. Os indicadores apresentam significados diferentes dentro de condições específicas, um indicador como “só rindo”, pode ter potências e coloridos diferentes. O conjunto de indicadores e de seus conteúdos temáticos iluminou o processo de nuclearização, que avançou para o processo de articulação e organização dos núcleos de significação. Os critérios empregados na organização dos núcleos decorrem de um processo de articulação de conteúdos semelhantes, que inclui também os conteúdos que tratam do mesmo tema e são contraditórios entre si. A fase de análise é um processo construtivo/interpretativo que vai além do empírico e permite expressar os pontos centrais e fundamentais tidos como determinantes na constituição do sujeito. Os indicadores ao serem articulados, resultaram em três núcleos de significação, nomeados com expressões utilizadas pelos professores, com um trecho da análise para ilustrar:

I-Núcleo de Significação: “*O professor tem que suportar tudo*”- Retrata a realidade dos professores que consideram o ensino presencial como uma tragédia anunciada e que só voltou devido às pressões das famílias. Para eles, as aulas presenciais só deveriam voltar após a vacinação. “Aula presencial só com a vacina de todos os profissionais da educação”. Percebe-se uma “sofrência diária”, em que se sentem estressados e mostram as dificuldades de ser professor no Brasil. E é nas redes sociais, que os professores brasileiros se identificam com o humor de Diogo Almeida, rindo, mas é rindo de nervoso, porque “o projetor vai ter que suportar e ser usado o tempo todo na sala de aula”, rindo, porém preocupados, rindo porque há quem está medicado. Os professores dizem: “vamos sorrir, que é melhor que chorar! Nós estamos sofrendo um bocado, estamos rindo, porque o professor tem que suportar tudo!”

II-Núcleo de Significação: “*Só Deus na causa!*” – Revela que é a fé que tem sido o conforto para alguns professores que enfrentam a realidade educacional intercedendo a Deus: assim dizem: “Só Deus na causa diante da eficácia da vacina, depois que vacinarem todos”. Consideram “um estado de loucura híbrida, loucura natural, loucura o ensino híbrido em um estado de *himbriadez*¹⁴ pra dar conta disso”. Por isso, “segura na mão de Deus e vai e seja o que Deus

¹⁴ Neste comentário feito por uma professora temos a presença de um neologismo que articula o "hibridismo" com a "embriaguez" para se referir ao efeito do ensino híbrido.

quiser com esse ensino total flex, porque eu quero estar off-line”. Na escola pública, “não está fácil, os alunos não trazem material, as máscaras não tapam o nariz ou ficam caindo o tempo todo, eles esquecem do distanciamento, não param no lugar”. “São mais demandas para os professores, fora os que estão no remoto”. “O que fazer? Só Jesus na causa!”

III-Núcleo de Significação- “*Ensino Híbrido é uma farsa*” – Neste terceiro núcleo, os professores trazem à tona o que sentem, mostrando as dificuldades para lecionar de máscara, imaginando como seria dar aulas de inglês mascarada. Por isso, “consideram horrível e uma loucura usar a máscara, *face shield* e óculos”. O sentimento é de “pena da professora com máscara, *face shield* e dando aula presencial e o restante no *on-line*”. Há dor nas cordas vocais, os óculos ficam embaçados. Com a máscara, há momentos em que não se escuta e nem se enxerga o aluno. No ensino híbrido “é impossível seguir os protocolos, porque é uma quantidade de alunos em sala e outra quantidade acompanhando a aula on-line em casa”.

No ensino híbrido, a chamada é assim:

Ana? Presente.

Carlos? On-line

Bianca? Está na outra turma.

Pedro? presente .

Antônio? Eu!

Roberto? Plataforma.

José? I mpresso.

Maria? E vadida.

Igor? Está soltando pipa, professora!

Os Desafios Enfrentados Pelos Estudantes da Educação Básica Frente ao Ensino Híbrido

Dando continuidade às discussões, apresentamos neste item a pesquisa desenvolvida, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2021, em uma escola da rede privada de ensino, localizada em uma região popular da cidade de São Paulo, Brasil. Esta pesquisa teve como finalidade compreender como os estudantes da Educação Básica estavam vivenciando o segundo ano da Pandemia do Covid-19 e quais foram os principais desafios enfrentados na modalidade do ensino híbrido. Buscou-se também conhecer os principais sentimentos revelados neste cenário.

A fim de atender aos objetivos propostos, estabeleceu-se uma aproximação com a equipe gestora e com os docentes, a partir de 1º de fevereiro, quando o governo estadual recomendou o retorno às aulas presenciais. A etapa seguinte da pesquisa ocorreu entre abril e junho e contou com a participação dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com a equipe gestora, composta por direção geral, coordenação pedagógica e orientação educacional, e o corpo docente, foram realizadas reuniões para se elencar os desafios enfrentados neste novo cenário.

A participação dos docentes foi concentrada naqueles que atuam nos anos iniciais e o foco centrado nas dificuldades que os seus alunos apresentavam em relação ao cumprimento dos protocolos sanitários.

Neste capítulo destacaremos os resultados da amostra da pesquisa referente aos estudantes que estão frequentando as aulas presencialmente nas seguintes etapas: Ensino Fundamental - 1º ao 5º Ano - anos iniciais (N = 191), Ensino Fundamental - 6º ao 9º Ano - anos finais (N= 100) e Ensino Médio (N = 39), resultando na participação de 330 estudantes.

Os estudantes, a partir do 2º ano dos anos iniciais, responderam um formulário com a finalidade de compreender os impactos na vida social e escolar durante o período do segundo ano da

pandemia. Além disso, os estudantes das turmas do 1º ao 4º ano dos anos iniciais realizaram um desenho para expressar os sentimentos vivenciados neste contexto.

Em relação ao formulário foi solicitado que respondessem às questões:

- a) Complete as frases: durante a pandemia fiquei..... se eu pudesse na pandemia..... durante a pandemia o que mais me deixou triste foi..... durante a pandemia usei muito..... durante a pandemia aprendi..... durante a pandemia senti falta.....
- b) Qual o sentimento que você tem quando escuta falar em Pandemia do COVID-19?
- c) Como você se sente quando usa a máscara?
- d) Você prefere assistir às aulas presenciais ou on-line?
- e) Quando você assistiu as aulas on-line a sua preferência com a câmera aberta ou fechada?
- f) Qual é a sua opinião sobre o ensino híbrido?
- g) Como a pandemia afetou seus hábitos?
- h) Quais os principais desafios que você tem enfrentado?
- i) Durante a pandemia você pensou em abandonar os estudos? Se sim, por qual motivo?

Os resultados apresentados a seguir são frutos da análise dos formulários e dos desenhos elaborados pelos estudantes. Podemos considerar, de maneira geral, que durante a pandemia ficaram:

... tristes, decepcionados, desanimados, entediados, apreensivos, dormindo, inseguros, ansiosos, desesperados, solitários, angustiados, chateados, irritados, bravos, sem vontade de fazer nada, com depressão, com saudades, com máscara e em casa. A tristeza está relacionada ao fato de não ter o contato físico, como por exemplo: abraçar, encontrar os amigos, visitar os familiares e ir à escola... (Trechos de respostas dos estudantes)

A pesquisa mostrou que se pudessem, os estudantes visitavam os familiares, principalmente os avós, encontravam e brincavam com os amigos, viajavam, iam a shoppings e parques e vacinavam todas as pessoas. Afirmaram que usaram muito a máscara, o álcool em gel, o celular, a internet, as redes sociais, o videogame e assistiram intensamente as séries da Netflix.

Outro aspecto abordado na pesquisa diz respeito ao que mais os estudantes aprenderam durante a pandemia:

... devemos ter autocuidado; nos proteger e lavar as mãos; ser solidários; agradecer por mais um dia de vida; ter fé; ler e escrever; ter paciência; ouvir mais; cozinhar; mexer no celular; que nem tudo é do jeito que a gente quer; aproveitar o tempo que temos com as pessoas amadas; manter o distanciamento; gastar menos; valorizar a saúde; fazer pão caseiro; editar vídeos; andar de bicicleta; dar valor enquanto é tempo; dar a valor às coisas simples; usar mais a tecnologia; tocar instrumentos; dançar; desenhar; a Língua Brasileira de Sinais; dar importância às boas relações e à rotina; que a vida é um sopro; que isso vai acabar. (Respostas dos estudantes)

Santos (2020) afirma que “a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum” (p. 29). Quanto à preferência sobre a modalidade das aulas, predominantemente, os estudantes optaram pelo ensino presencial e relataram que os principais desafios do ensino híbrido estão relacionados ao desânimo, à dificuldade em manter a rotina, ao não encontrar presencialmente os amigos na escola, à exposição da quantidade de horas em frente ao computador ou celular, à instabilidade da internet, à falta de recursos tecnológicos suficientes, à permanência da câmera aberta e por considerarem que este modelo atrapalha o professor.

Por outro lado, alguns estudantes responderam que a modalidade on-line é necessária em virtude da situação da contaminação do vírus e por terem, no ambiente familiar, pessoas que pertencem ao grupo de risco. Neste sentido, a tecnologia contribuiu para o acesso às aulas.

Para os estudantes a partir do 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a pesquisa revelou os motivos que levaram a pensar em abandonar os estudos, sendo que estes estão relacionadas às seguintes particularidades: dificuldade de aprendizagem, desânimo, falta de condições psicológicas, desemprego dos responsáveis e sobrecarga de atividades escolares.

Outro instrumento relevante da pesquisa foram os desenhos produzidos pelos estudantes que expressam por meio dos detalhes das imagens e de forma textual a vivência dos sentimentos, a saber: tédio, raiva, medo, tristeza, aprisionamento, frustração por não poder ir à escola e, em especial, se distanciar da casa dos avós. Também foram trazidos temas relacionados às brincadeiras com os amigos e familiares, participação em atividades esportivas, ênfase no uso da máscara, saudade de comemorar o aniversário e o Natal com familiares, bem como ir aos parques, passeios e viagens. Outros estudantes desenharam, ainda, as pessoas que fazem parte do seu núcleo familiar, pois nesse momento, estiveram mais próximos devido ao fato de estarem trabalhando em *home office*. Outros desenhos mostraram que tudo isso irá passar e que não devemos perder as esperanças, principalmente, com o advento da vacina.

Considerando as respostas da pesquisa pode-se concluir que a partir dos anos finais os estudantes relataram que se intensificaram os sentimentos de tristeza, angústia, desespero, desânimo e depressão, bem como a ausências nas aulas, fato este que pode ser constatado pela necessidade de se realizar a busca ativa dos estudantes. Neste sentido, os desenhos elaborados expressam os sentimentos genuínos desse momento e ficou evidenciado, em especial nos anos iniciais, que nada substitui o contato real e físico entre estudantes e docentes.

Portanto, há um cenário complexo e desafiador para adequar a nova proposta de ensino híbrido. Defende-se que a relação e a convivência diária entre as crianças e o contato presencial com os professores produzem transformações significativas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, contudo há que se questionar se, no cenário da pandemia, isso deve ser mantido sob o risco iminente da perda de milhares de vidas humanas.

Considerações Finais

Quais são as tensões e conflitos desvelados na realidade de cada estudo? Quais são as reflexões que resgatam os princípios sociais e humanos a serem produzidos pela educação em busca do processo de humanização?

A teoria histórico-cultural permite explicar a realidade e as possibilidades concretamente existentes para a sua transformação. Entendemos como Tanamachi et al. (2018 pp.91-92) que nesta perspectiva teórico-metodológica a “(...) finalidade deve ser a superação das condições e circunstâncias particulares de objetivação/apropriação alienada no sentido da humanização, ou seja, no sentido da constituição da emancipação dos indivíduos”

Silva et. al (2021) ressaltam que em tempos de pandemia a importância do psicólogo escolar e educacional se evidencia ainda mais para o fortalecimento e promoção da saúde mental, além do olhar amplo para as relações humanas que caracterizam o espaço escolar. Desta maneira a escola, por meio dos profissionais das áreas da Psicologia Escolar e Educacional e da Educação, tem o papel fundamental de oferecer um atendimento de acolhimento e escuta, com a finalidade de identificar e reduzir os impactos negativos da pandemia na sala de aula e na vida escolar.

Se queremos transformar a realidade é preciso compartilhar os temas pertinentes na educação em um contexto de Pandemia, analisando e explicando o que os indivíduos são e naquilo que eles

precisam ser para que o processo de conscientização da sua condição possa contribuir na transformação da indignação para a intervenção na realidade (Freire, 2013).

É importante considerar que os documentos analisados, produzidos por instituições internacionais e nacionais, têm um papel fundamental no processo de conscientização sobre a realidade, pois puderam apresentar dados fundamentais para uma análise mais clara do impacto educacional realizado pela Pandemia. Outro aspecto importante a destacar trata-se dos princípios que são defendidos e divulgados pelas políticas públicas que se fazem presentes nas áreas de Saúde (SUS) e de Assistência Social (SUAS) no país, no que tange à intersectorialidade, à interdisciplinaridade e à integralidade.

Como analisa Santos (2020):

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável. Estou certo de que nos próximos tempos esta pandemia nos dará mais lições e de que o fará sempre de forma cruel. Se seremos capazes de aprender é por agora uma questão em aberto (p.28).

Por fim, embora propostas e projetos emergenciais tenham sido apresentados em diversas instâncias governamentais, podemos considerar que não há uma articulação que garanta o direito à educação, formas de acolhimento e de construção do conhecimento que permitam compreender mais aprofundadamente os impactos da Pandemia e as possibilidades de enfrentamento. Nesse sentido, os grandes desafios para um processo de humanização coletiva centram-se na garantia de direitos, na valorização docente, na prática coletiva de uma ética do cuidado e na participação de estudantes, professores e comunidade na construção da escola democrática.

O cenário de negação da pandemia promovido pelo governo federal do Brasil trouxe enormes impactos para a vida da população e, conseqüentemente, para a educação em todos os seus níveis. Ao se ocupar em ceder às pressões de uma sociedade capitalista e neoliberal, bem como, aos interesses de uma elite conservadora, as perspectivas governamentais adotadas têm produzido um aumento da situação de miserabilidade e de ampliação da fome. Portanto, cabe a todos os segmentos sociais que têm um compromisso com as classes trabalhadoras realizar ações coordenadas que venham a promover a vida, a educação, a equidade, contribuindo na formação de sujeitos críticos, éticos, sensíveis às necessidades, que sejam capazes de "se colocar no lugar do outro", compreendendo a realidade social para se libertar em busca da emancipação humana.

Referências

- Aguiar, W. M. J.; Ozella, S. (2013) Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(236), 299-322.
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkq4zjP/?lang=pt&format>
- Almeida, D. [Diogo Almeida humorista] (2021, Fevereiro) *O Ensino Híbrido vai deixar os professores loucos Márcia!* [Vídeo] Youtube. <https://youtu.be/AoWCyHwaDIQ>
- Almeida, D. [Diogo Almeida humorista] (2021, Julho). *A volta às aulas presenciais vai ser muito desafiadora!* [Vídeo] Youtube. <https://youtu.be/OmWSkvaGJXU>
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2020). Guia sobre Reabertura das Escolas.
<https://campanha.org.br/acervo/guia-8-covid-19-reabertura-das-escolas/>

- Cara, D. (2021, Abril 07). Aula Pública - Quem, afinal, é o Movimento Escolas Abertas? Sindicato dos Professores de São Paulo.
<https://www.youtube.com/watch?v=TMwBh1znQMA>
- Cássio, F., Ribeiro, I. e Corti, A. P. (2021, Janeiro 20). Escolas Abertas, o movimento 'social' que quer reabrir escolas públicas. Carta Capital.
<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/escolas-abertas-o-movimento-social-que-quer-reabrir-escolas-publicas/>
- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (2020). Diretrizes para a Educação Escolar durante e pós-pandemia - contribuições da CNTE.
https://cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_diretrizes_enfrentamento_coronavirus_final_web.pdf
- Escolas Abertas. (nd). <https://www.escolasabertas.com.br/>
- Fórum Nacional Popular de Educação (2020, Agosto). Manifesto dos Educadores e Educadoras, Estudantes, Brasileiros e Brasileiras: em Defesa da Democracia, da Vida, dos Direitos Sociais e da Educação. https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2020/07/manifesto_fnpe_2020_07_16.pdf
- Freire, Paulo. (2013). *Pedagogia do Oprimido* (67 ed.). Paz e Terra.
- Frente pela Vida. (2021). Manifesto Saúde, Educação e Assistência Social em Defesa da Vida e da Democracia. https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2021/02/Manifesto_EDU_SAUDE_ASSIST_vf.pdf
- Fundação Oswaldo Cruz. Fiocruz (2020). Recomendações para o planejamento de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de Covid-19.
<https://portal.fiocruz.br/documento/recomendacoes-para-o-planejamento-de-retorno-atividades-escolares-presenciais-no-0>
- Mattar, J. [João Mattar] (2016). Ensino Híbrido [Vídeo]. Youtube.
<https://youtu.be/9LK9axXqDw>
- Moran, J. [Metodologias Ativas Unisul] (2017). Entrevista José Moran - Metodologias Ativas. Youtube. <https://youtu.be/O4icT4Z8m6Q>
- Santos, B. de S. (2020). *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Almedina.
- Silva, D. de C. (2021). Desafios na Educação em Tempos de Pandemia: contribuições da Psicologia Escolar. Em F. Negreiros & B. de O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 493-515). Pimenta Cultural.
<https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.441>
- Tanamachi, E. R. et.al (2018) Teoria, método e pesquisa na Psicologia Histórico-Cultural . Em Souza, M. P. R. de, G.A. Beatón, T.A.S. Brasileiro & S.M.B. Shima (Orgs). *Temas escolhidos na Psicologia Histórico-Cultural: interfaces Brasil-Cuba* (pp.91-92). Eduem.
- União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação. Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2020). Educação em Tempos de Pandemia: direitos, normatização e controle social. Um Guia para Conselheiros Municipais de Educação.
<https://www.unicef.org/brazil/media/9241/file>

2.5

Relaciones familia y escuela en tiempos de Pandemia. Una perspectiva docente.

Relações família e escola em tempos de Pandemia. A perspectiva docente.

Jackeline Cantor

Grupo de Investigación Nexos, Universidad ICESI, Cali. Colombia. jcantor@icesi.edu.co

José Eduardo Sánchez

Grupo de Investigación Nexos, Universidad ICESI, Cali. Colombia.

Juan Carlos López-García

Grupo de Investigación IRTA, Universidad ICESI, Cali. Colombia.

Resumen

El cierre por casi 18 meses de las escuelas y espacios de atención a niños y niñas de primera infancia en Colombia con motivo de la pandemia por COVID 19, ha obligado tanto a las instituciones educativas como a las familias a generar estrategias de adaptación. En este capítulo exploramos las percepciones de maestros y maestras sobre las adaptaciones generadas por las familias para afrontar la prolongada actividad escolar dentro del espacio familiar.

Palabras clave: relaciones familia-escuela; pandemia; docencia.

Resumo

O fechamento de escolas e espaços de cuidados infantis na Colômbia durante quase 18 meses devido à pandemia da COVID-19 forçou tanto as instituições educativas como as famílias a gerarem estratégias de adaptação. Neste capítulo, exploramos as percepções dos professores sobre as adaptações geradas pelas famílias para lidar com a atividade escolar prolongada dentro do espaço familiar.

Palavras-chave: relação família-escola; pandemia; docência.

Introducción

A partir de la pandemia provocada por el virus COVID-19 se ha dado una etapa de emergencia sanitaria general, con medidas de control restrictivas, que ha afectado intensamente las maneras de relaciones humanas. En la escuela, durante los primeros meses del 2021 se estima que aún más de la mitad del total de la población mundial estudiantil (800 millones de estudiantes) continúan estando afectados por las consecuencias de la mitigación de la pandemia, debido al cierre de las escuelas o a la reducción de horas de estudio (Unesco, 2021). En América Latina, lo que se ha vivido respecto al cierre de las escuelas es complejo, en tanto en algunos de los países se habla de hasta 18 meses de este cierre, lo que en cifras de afectados pueden llegar a los 100 millones de escolares, entre las cuales hay deserciones, sobre todo de población vulnerable (Turkewitz, 2021). Un aspecto innegable de inequidad se ha puesto de frente este período de confinamiento post pandemia, ha sido la falta de acceso de toda la población, sobre todo la más vulnerable, a la digitalización y por tanto a la escolaridad misma (Wasserman, 2021; Iglesias et al., 2020). La deserción es uno de los indicadores de esta inequidad, junto con el aumento del trabajo infantil (Unicef, 2021a, 2021b, 2021c), y el retroceso de todos los indicadores de desarrollo.

Teniendo como referente que, en este escenario de la crisis sanitaria, los educadores han tenido que asumir cambios drásticos respecto al formato tradicional de la escuela moderna, además de ser en muchos de los casos un soporte emocional y/o material, para los estudiantes y sus familias, (CEPAL, 2020, Hincapié et al., 2020, Álvarez, et al., 2020), es importante no perder de vista que uno de los mayores desafíos ha sido lograr sostener lo educativo, a partir de una escuela que podría llamarse extendida, en la cual, la familia empezó a tener un lugar distinto al que venía teniendo hasta ahora, en este sentido, los cambios y las adaptaciones involucran a todos los actores del sistema escolar, además de los educadores, en particular a los estudiantes y sus familias.

Desde esta perspectiva, en el presente capítulo se busca explorar *¿Cómo perciben los y las educadores de primera infancia y primaria las adaptaciones que se generaron por parte de las familias para afrontar la prolongada actividad escolar dentro del espacio familiar durante el confinamiento por COVID 19?*

Marco teórico

La educación en el confinamiento

El cierre inédito de las escuelas, debido al confinamiento provocado por la propagación del COVID 19, planteó para instituciones educativas, docentes y familias una serie de adaptaciones para dar continuidad a las clases presenciales, pero en modo remoto. Para activar la Educación Remota de Emergencia (ERT, por su sigla en inglés) en la modalidad que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia denominó "trabajo académico en casa" (MEN, 2020), se propuso, en su momento, retomar diversos elementos de algunas modalidades educativas conocidas y probadas: 1) Educación a distancia, 2) Educación virtual, 3) Aprendizaje mixto, combinado o semipresencial (blended learning), 4) Educación en casa (homeschooling), 5) Educación en Emergencias, 6) Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y 7) Modelos educativos flexibles (López-García, 2020). Según la UOC (2020), la docencia no presencial de emergencia consiste en una respuesta ágil y basada en estrategias flexibles para facilitar la actividad docente de forma remota, mediante el uso de tecnología (TIC) y de estrategias de docencia en remoto, a distancia y virtual.

Por otra parte, para Hodges et al. (2020), la docencia no presencial de emergencia (ERT) tiene sus propias características:

- Debido a circunstancias de crisis, hay un cambio en el tiempo en la asignación de las actividades de aprendizaje.
- Debe proveer acceso a la educación con estrategias temporales, rápidas de configurar y confiables durante emergencias o crisis.
- El uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia (remotas) regresarán al formato presencial una vez que la situación que causó la crisis esté controlada.
- Es necesario contemplar que la docencia a distancia de emergencia puede disminuir la calidad de los cursos impartidos.
- Poner a disposición de los estudiantes materiales de aprendizaje no garantiza que estos puedan acceder a ellos y aprender a partir de las actividades propuestas en remoto.

Entre las "Orientaciones a directivos docentes y docentes para la prestación del servicio educativo en casa durante la emergencia sanitaria por COVID -19", el MEN sugirió diseñar actividades educativas que sean "Flexibles, estratégicas, integradoras y contextualizadas", que reconozcan "las características individuales de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y de sus capacidades en términos de autonomía para poderlas realizar", "posibles de ser desarrolladas con

tranquilidad y en los tiempos disponibles", que sean "conscientes de las dinámicas de las familias y consideradas con sus condiciones y capacidades para poder cumplir un papel de acompañantes en la realización de las mismas, de acuerdo con las características y momentos de desarrollo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y sus circunstancias" (MEN, 2020a).

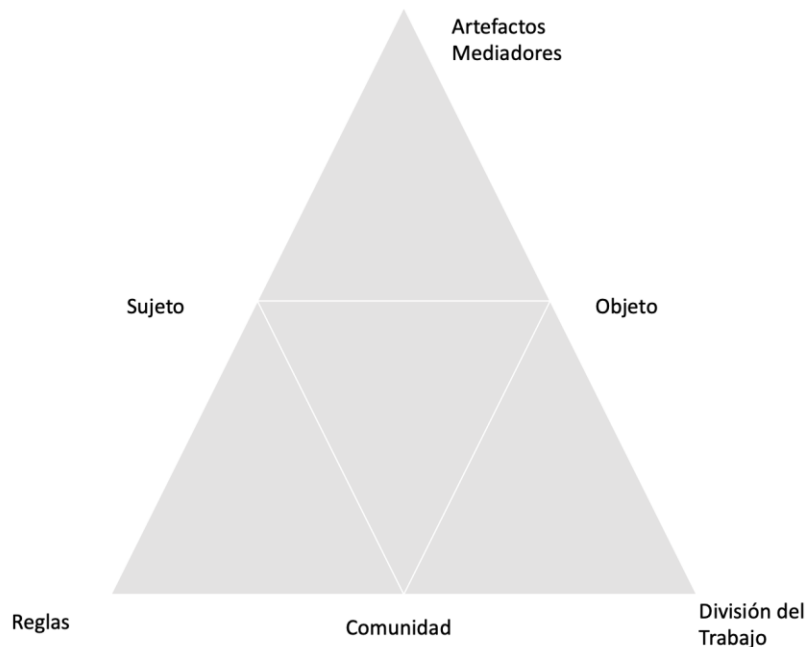
La clase como escenario de actividad durante el trabajo remoto a propósito de la teoría del aprendizaje expandido

De acuerdo con Engeström (2001), cualquier teoría del aprendizaje debería estar en capacidad de responder cuatro cuestiones centrales: 1) ¿Quiénes son los sujetos que aprenden?, 2) ¿Por qué aprenden?, 3) ¿Qué aprenden?, y 4) ¿Cómo aprenden? La perspectiva de Vygotsky de principios del siglo XX es una vía que permite relacionar las dimensiones estructural e individual, tradicionalmente dissociadas en las perspectivas cartesianas y las miradas estructuralistas. La propuesta histórico-cultural implica que el individuo no puede ser comprendido por fuera de los significados culturales, al tiempo que, la sociedad no puede ser entendida sin la agencia de los individuos (Engeström, 2001).

La noción de mediación semiótica de Vygotsky (Wertsch, 1988), implica un importante papel de los artefactos mediacionales, al tiempo que los objetos se convierten en entidades culturales que orientan la acción y en una clave importante para la comprensión de la mente humana (Engeström, 2001). La propuesta de Engeström (2001, 2011) implica ampliar la noción mediada de la comprensión de la mente humana, para superar las restricciones de los primeros psicólogos culturales quienes todavía estaban centrados en la comprensión de los individuos, para ello propone considerar los sistemas de actividad colectiva como la unidad de análisis. En este sentido, la actividad individual cobra sentido, en la estrecha interrelación del sujeto con su comunidad (Engeström, 2001).

Figura 1

Modelo de aprendizaje Expandido Engeström (2001)



Los sistemas de actividad, sin embargo, son a su vez diversos y variados, no en pocos casos, estos sistemas se encuentran y constituyen nuevos espacios. Al respecto Kris Gutierrez (2008, en: Lalueza, et al, 2019), propone la noción de *tercer espacio*, para considerar cuando dos sistemas de actividad, -como los sistemas autosuficientes de docentes y estudiantes- se encuentran en un salón de clases y constituyen un *tercer espacio* en donde tiene lugar el diálogo como encuentro de subjetividades y la creatividad como proceso fundamental del desarrollo humano (Connery et al., 2010; Vygotski, 2007, en: Lalueza, et al. 2019), es en este tercer espacio en donde puede tener lugar un diálogo creativo en el que se creen formas discursivas en las que se desarrollan formas de pensamiento cualitativamente diferentes y metaconocimiento sobre cuándo y cómo usarlas (Rebollo, 2007, en: Lalueza, et al. 2019).

En este artículo retomaremos tanto la noción de *sistema de actividad*, como la de *tercer espacio* para analizar las reconfiguraciones de las aulas de clase remotas, propias de la experiencia como resultado de la adaptación a las medidas de aislamiento físico establecidas con motivo de la pandemia por COVID19. Partimos entonces de considerar en el salón de clase como un sistema de actividad, en el cual confluyen diversos subsistemas, en este caso, la aproximación implica considerar al *sistema familia* y al *sistema escuela*, nuestro supuesto es que la configuración no solamente implicó el uso de nuevos artefactos mediadores por parte de los educadores y las familias sino la reconfiguración tanto de las reglas como de los actores que participan en las interacciones educativas. En este sentido, usamos la noción de tercer espacio para considerar los aspectos positivos que han permitido el diálogo y la construcción de conocimientos en los salones de clase en modalidad remota.

El papel de la familia en los procesos de escolarización

De acuerdo a López Larrosa (2003, 2009), la familia y la escuela han tenido lo que la autora denomina una progresión en sus relaciones en las cuales es importante determinar los límites de cada una, teniendo claro que comparten metas. En los inicios de la educación, siguiendo a Ariès (1987), a medida que se inicia la transformación de la concepción de infancia, aparece la escuela como institución, al tiempo que la familia empieza tener una connotación más cercana a lo que actualmente vivimos. Es en las sociedades industriales de fines del siglo XVIII, donde este cambió se inicia (Ariès, 1987), la escuela reemplazó al aprendizaje social como medio de educación, en la medida en que los niños y adolescentes fueron separados del espacio familiar, lo que se enseñaba informalmente vía directa adulto-niño, cesó. En este sentido, la formación por parte de los padres se hizo cada vez más diferenciada de la formación que daba la escuela. Los docentes se fueron especializando más, como lo propone García (1993), para responder a los tiempos y espacios que dejaba la familia en relación a los hijos, por cuenta de las transformaciones fruto de la revolución industrial. Silvia Duschatzky (1999) propone pensar cómo una de las visiones dominantes que se han sostenido de la escuela surge de los imaginarios sociales de los siglos XVIII y XIX, en donde ésta es concebida como capaz de integrar un proyecto nacional transformador de la sociedad. Por otro lado, y de acuerdo a López Larrosa (2003), la familia se ocupará de otros aspectos en la formación de los hijos, el afecto y los valores, mientras la escuela se ocupará de lo intelectual.

El hecho de diferenciar tan tajantemente lo que a cada institución social le corresponde en la educación de la nueva generación no es tan claro, y dependerá del contexto histórico y social predominante; sin embargo, es importante retomar un aspecto que ha sido muy recurrente en esta interacción familia-escuela y es lo que proponen Dowling y Osborne (1996), quienes plantean que cada una de estas instituciones en sus acciones educativas pueden apoyarse mutuamente o

pueden demeritar el accionar de la otra parte y con ello afectar la autoridad y por tanto el efecto de lo educativo en los niños o adolescentes a su cargo.

López Larrosa (2003) sintetiza las distintas maneras en las cuales, en la actualidad, la escuela y la familia entran en interacción, mostrando cómo en lo posible se hace por vías predeterminadas y que son regularmente esperables: "La familia 'va' a participar en la escuela a través del consejo escolar, las reuniones individuales y/o grupales con el tutor, el director del centro, o algún profesor determinado, o bien participando en las actividades escolares y extracurriculares" (p.292) . De igual forma ubica cómo la forma en que la escuela llega a generar una interacción con la familia es a partir de "las tareas, las notas y las circulares o cartas que se envían periódicamente" (p.292).

Estas formas en que la escuela iba a la casa y la casa hacía presencia en la escuela, siempre generó tensiones y búsquedas por resolverlas que quedan pausadas a raíz del cambio de formato por efecto del confinamiento en marzo de 2020. De esta forma, las maneras usuales de interacción entre la escuela y la familia se transformaron demandando a la familia una adecuación para poder responder con los nuevos pedidos de la docencia no presencial de emergencia.

Ahora bien, las distintas formas de respuesta de los padres ante la demanda que les hace la escuela, de acuerdo a Iglesias et al., (2020), pasa por distintos factores en tanto se encuentra que algunas familias, aun teniendo el tiempo y los recursos económicos para acompañar a sus hijos, no logran hacerlo porque no presentan los recursos afectivos, ni el nivel de conocimientos que el nuevo rol les demanda frente al trabajo escolar que les pide mediar la escuela.

Vínculo educativo

Lo escolar en este periodo de confinamiento transformó fundamentalmente el espacio en el que se desarrollaba, pasando del espacio-escuela al espacio-casa. Respecto de este cambio, autores como Plà (2020) plantean que el cambio puede ser sólo de espacio o puede generar transformaciones en los formatos y maneras de interacción que acerquen a los estudiantes nuevamente al conocimiento. En esta vía, es fundamental pensar cómo los educadores han tenido un reto, establecer o restablecer con sus estudiantes, lo que autores como Nuñez (2005) y Castro y Ferrari (2013) han denominado *vínculo educativo*, es decir esa forma de interacción que posibilita procesos de aprendizaje de carácter significativo, que se establecía antes del confinamiento de manera presencial y en el tiempo del confinamiento, aparece de forma remota (CEPAL, 2020) y que tiene un efecto en las mediaciones que ahora los educadores pueden usar en pro de que los procesos educativos se continúen dando, sobre todo en educación inicial, en la cual, el cuerpo, el lenguaje corporal, el movimiento se consideran esenciales para aprender (Levin, 2020).

De esta forma, pensar cómo el vínculo educativo se sostiene en la ERT, incluye pensar en la familia, en tanto el cambio de espacio, desde la perspectiva de las reconfiguraciones educativas (Cantor et al, en prensa) dejan ver que los padres o quienes desde la familia apoyan el proceso de aprendizaje, se convierten a la vez en agentes y sujetos de la educación. La familia entonces, pasa a ocupar/compartir, el lugar del docente, quien, como agente de la educación, es el que propone un trabajo educativo que opera a través del vínculo con el sujeto de la educación, y dirige su intervención hacia el contenido educativo, presentándolo de tal forma que el estudiante acceda a los aspectos complejos que se dan en el proceso de aprendizaje, vía el deseo por aprender (Nuñez, 2005; Núñez, 2007; Caram, 2011).

Esta transformación del espacio educativo exigió de acuerdo a lo que propone Bengtsson et al. (2020) que madres-padres/cuidadores tuvieran un papel de involucramiento mayor en los

procesos de enseñanza y aprendizaje virtual, en el cual la escuela ubica a las TIC, como artefactos mediadores de esta nueva interacción. Desde este cambio, es importante retomar a Añaños y Bedriñan (2012), quienes desde la propuesta de la pedagogía social, plantean cómo ante las situaciones en las cuales no son suficientes las formas tradicionales de educación, se hace necesario pensar la acción, estableciendo la necesidad de un compromiso práctico con la realidad, que retoma tanto lo particular como lo que es singular en cada ser humano. Desde esta perspectiva, el momento actual en el cual la forma en que se propone el acto educativo, está mediado por las TIC, hace importante pensar cómo percibieron los y las educadores de primera infancia y primaria las adaptaciones que se generaron por parte de las familias para afrontar la prolongada actividad escolar dentro del espacio familiar durante el confinamiento por COVID-19.

Ambientes educativos

Existen diversas aproximaciones al concepto de ambiente de aprendizaje. En el presente artículo, entendemos un ambiente de aprendizaje como "el conjunto de medios físicos y digitales, espacios, tiempos, propósitos, interacciones y evaluaciones, expresados por maestros y maestras en forma de plan de clase y que se conjugan de manera particular en un contexto dado para lograr una experiencia específica de aprendizaje por parte de cada estudiante. Por lo tanto, diseñar un ambiente de aprendizaje involucra la consideración de todos los elementos que resultan esenciales para el aprendizaje, en un proceso coherente de toma de decisiones, de manera autónoma, para la selección, planeación y articulación de estos elementos, con miras a implementarlos en una situación educativa concreta que permita cumplir con unos propósitos asociados al desarrollo de capacidades de cada estudiante" (López-García, 2021).

En Colombia, según la Directiva Ministerial No 5, al explicitar el principio orientador de las actividades educativas encontramos que deben estar "supeditadas y subordinadas a la dinámica de un hogar cuyas rutinas y cotidianidad se encuentran alteradas, en función de dar prelación a la asunción y mantenimiento de hábitos y prácticas que garanticen la vida y el bienestar de sus integrantes" (MEN, 2020a). Sin embargo, a renglón seguido, en la misma Directiva, se describen los "ambientes de aprendizaje no convencionales" en relación únicamente a los contenidos académicos que el Ministerio pone a disposición de los docentes a través del portal "Colombia aprende", la "Radio Nacional de Colombia" y/o del canal de televisión pública "Señal Colombia", y que pueden ser utilizados con los estudiantes de manera remota, dejando de lado otros elementos importantes como las interacciones, los espacios y el tiempo.

Por otra parte, en las "Orientaciones a las familias para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa durante la emergencia sanitaria por COVID 19", el MEN propone a las familias: "defina el espacio en donde estarán desarrollando las tareas escolares y laborales cada integrante de la familia, y las reglas y acuerdos para el funcionamiento de esta organización del hogar [...] destine algún tiempo al acompañamiento y supervisión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes [...] propicie un ambiente con tiempos para aprender, jugar, ayudar en casa, revisar pautas de autocuidado y descansar" (MEN, 2020).

Metodología

El presente artículo retoma los datos de una investigación (Cantor, et al. en Prensa) de alcance exploratorio en la que se realizó un estudio de caso de tipo colectivo. En ella se exploraron las reconfiguraciones educativas que se han gestado en preescolar y primaria durante los tiempos de educación remota desde la perspectiva de un grupo de 5 educadoras. En el presente documento nos centramos, en particular, en las adaptaciones de las familias para sostener el proceso educativo. Los estudios de este tipo seleccionan varios casos que se estudian intensivamente para

lograr enfocarse en un fenómeno, población o condición particular (Álvarez & San Fabián, 2012). Los estudios de caso permiten la exploración de conocimiento particular desde una perspectiva situada, ofreciendo un escenario propicio para la comprensión de diversas realidades, entre ellas, la educativa, al tiempo que ofrecen recursos para la reflexión sobre las prácticas. En consecuencia, adoptamos una aproximación cualitativa en la que a través de entrevistas semi-estructuradas dirigidas a las y los educadores se retoma el relato de la experiencia durante el periodo de educación remota. La entrevista semi-estructurada ofrece recursos para la comprensión de la singularidad de los casos seleccionados (Packer, 2013).

Destacamos la selección de los docentes para hablar de las familias como un recurso valioso que rescata la noción de *otredad*. En este sentido, apelamos a la necesidad de considerar el proceso educativo escolar como un proceso social, en el que el éxito del sistema depende de la calidad de las interacciones, por ello, la importancia de explorar el reconocimiento que se hace del “otro”, en este caso el reconocimiento que hacen los y las educadoras al rol de las familias en la educación escolar. La otredad, se trata de un reconocimiento que habitualmente se hace a aquellos que no hacen parte de la propia comunidad, como diferentes, pero en virtud del cual se afirma y constituye la identidad propia (Todorov, 2010). Asumir esta noción como un principio metodológico, implica considerar la importancia que se atribuye a la mirada de los “otros” en el sistema educativo, el propio rol se construye en este entramado de relaciones, en el que el “otro” suele estar comprendido desde el sistema de valores propios.

Procedimiento

Haciendo uso de los resultados preliminares de la exploración amplia que incluyó 5 dimensiones de exploración (vivencia profesional del confinamiento, contacto con los niños no presencial, retos y principales aprendizajes de las nuevas formas de contacto, conflictos presentes durante la experiencia de educación no presencial, transformaciones percibidas en el rol de educadora) de la que se desprende el presente artículo (Cantor, et al, en prensa) se realizaron grupos de discusión entre el equipo de investigadores, a través de los cuales se define profundizar en los cambios que los educadores señalan en las familias. Tanto la revisión como las discusiones permitieron la definición de las categorías a través de la cuales se profundizó en esta dimensión, siendo estas: 1. Apoyo a la actividad escolar y 2. Ambientes de aprendizaje. Las entrevistas duraron aproximadamente 40 minutos, siguiendo un curso narrativo que adoptó un formato de podcast que permite acercarse a la experiencia de los docentes de manera individual.

Población

En este estudio se entrevistaron 6 maestras y maestros de educación inicial y primaria.

Resultados y discusión

Apoyo a la actividad escolar - Mayor implicación de la familia en el proceso escolar

[...] fue un momento difícil porque llevar la escuela a casa implicaba toda una cantidad de organizaciones en los horarios [...] fue muy complejo porque muchos papás debieron continuar atendiendo su labor profesional, su desempeño como una persona digamos que labora, pero adicionalmente acompañar al niño. (D003, 2020, Comunicación personal)

Las entrevistas que se realizaron a los 6 educadores dejan ver cómo los padres-madres/cuidadores frente a la situación de ERT, se implican de una mayor manera en los trabajos y tareas escolares, lo que deja claro cómo el apoyo a la actividad escolar, es uno de los aspectos que se

transforma de manera más precisa en este escenario en el cual la actividad escolar de los estudiantes tiene lugar en el espacio físico del hogar.

Una de las transformaciones más notorias, corresponde a la postura de los padres en este nuevo escenario escuela extendida, ya que algunos de ellos se empiezan a situar como lo diría Fernández (2012), como “aprendientes” de los maestros de sus hijos. Este punto es reiterativo en las respuestas de los docentes entrevistados. Ellos muestran cómo este nuevo lugar del padre, de tratar de entender cómo enseña el maestro determinado contenido, pasa por que los padres-madres/cuidadores se ubiquen como quien debe aprender para enseñar, para poder transmitir el saber del docente a su hijo. De esta forma, el lugar tradicional de los padres-madres/cuidadores como espectadores de una actividad ajena, se transforma por el de mediadores de la actividad docente, esto implica una reorganización del sistema de actividad, dado que la división del trabajo se reconfigura (Engeström, 2001). La transformación del rol parental en la educación escolar, en los casos estudiados, corresponde a la educación básica en donde la implicación suele ser mayor, no obstante, los docentes reconocen una mayor implicación de los cuidadores/padres en la actividad educativa escolar, y en la actividad docente que ahora no solo explicaba a los niños, sino que debía dedicar tiempo especial a la explicación dirigida a los padres:

Luego se empezaron a subir las tareas a la plataforma que instaló el colegio. Un trabajo permanente, sin horario, trabajamos a cualquier momento del día, de la noche. Pues en la noche era que nos comunicábamos con los padres para poder explicarles (D002, 2021, Comunicación personal)

Si bien, los estudiantes físicamente están en sus casas, de acuerdo con una de las docentes entrevistadas, "las maestras entraron a la casa de los chicos y los chicos entraron a la casa de las maestras" (D002, 2021, Comunicación personal), esto fue posible gracias a la introducción de nuevos artefactos mediadores (Engeström, 2001), tanto la inclusión de dispositivos electrónicos como diversas plataformas educativas y de redes sociales, dieron lugar a la interacción, esto implica, que el salón de clase, tenía lugar en la virtualidad, con la participación activa de otros actores (padres y cuidadores). Los alcances de esta implicación se pueden apreciar cuando una de las docentes entrevistadas se refiere a la actuación de un padre, quien asume el lugar de coadyuvante generando un diálogo, en el cual crea formas de enseñanza que activan el proceso de pensamiento en sus hijos. Al respecto, dos frases de educadores entrevistados ilustran este planteamiento: “Era ese auxilio que los padres estaban necesitando de cómo hacer eso que nosotros logramos en la presencialidad con los niños, pero que ellos, como papás, de un momento a otro, también se convirtieron en maestros y necesitaban aprender para hacer con los niños” (D004, 2021, Comunicación personal). Las nuevas interacciones posibilitan interacciones profundas, a través de las cuales tiene lugar la aparición de lo que Gutierrez, (2008, en: Lalueza, et al. 2019), denomina tercer espacio, esto es un espacio en cual tiene lugar un diálogo genuino en el que es posible la construcción de nuevos saberes para los participantes, en este caso, los aprendizajes, no eran únicamente alrededor de los contenidos académicos, sino de las posibilidades de interacción propias y de los otros en el contexto de la actividad educativa escolar mediada por las TIC.

En esta misma vía, se generan formas de comunicación que no han sido usuales entre los padres y la escuela según López Larrosa (2003), en estas nuevas formas, se produce un continuo diálogo entre los padres y el o la docente y entre los mismos padres, diálogo en el cual se resolvían desde preguntas que comprometían aspectos de la crianza, hasta aspectos del conocimiento, como lo muestran estos dos educadores:

Se creó una comunicación permanente con los padres. El chat de padres se volvió obligatorio pues la mayor parte de las comunicaciones ocurría a través del chat. Por allí mandábamos todas las tareas, muy detalladas, bien explicadas. (D002, 2021, Comunicación personal)

Ayudamos a organizar la agenda de ellos, para que tuvieran un espacio a una hora determinada en la mañana y determinada en la tarde, para poder compartir con los niños esas actividades que nosotros proponíamos realizar en casa. (D004, 2021, Comunicación personal)

En este proceso de trabajo conjunto, escuela-casa, se fue dando una validación de ambos lugares, es decir, para los padres cada vez parecía ser más claro el lugar de conocimiento y la autoridad que desde este saber tenían los docentes, punto que como lo señala Dowling y Osborne (1996), permite que cada una de las instituciones, la escolar y la familiar se referencian mutuamente, con lo cual se apoyan en este caso y no se desautorizan, como suele pasar, afectando a los niños que están en medio:

yo pienso que fue un papel muy importante y fue empezar a validar lo que ellos son como papás. Entonces, era, a través de lo que nosotros somos como profesionales, nosotras las maestras, compartirles y decirles cómo hacerlo. Entonces ellos tomaron esa titularidad, además de ser papás, eran maestros de sus hijos, pero guiados por nosotros los maestros en ese momento (D004, 2021, Comunicación personal).

Pienso que ellos están valorando más el trabajo y pienso que ahorita se están dando cuenta de todo lo que uno tiene que hacer para hacer una propuesta con los niños [...] ahora todo el tiempo están preguntando y están con ellos, entonces también pienso que en esa comunicación hay una mayor tolerancia y mayor valor hacia el rol de uno como maestro (D005, 2021, Comunicación personal)

El reconocimiento de parte de los maestros, del lugar de los padres como mediadores, sin los cuales no era posible llegar a sus estudiantes, también pone de manifiesto un aspecto central del acto educativo y es el papel del agente de la educación, quien es el encargado de fomentar ese deseo de aprender, gestando actividades que ubiquen al sujeto de la educación en relación al conocimiento. Desde este lugar frases como las del maestro D001, permiten pensar cómo se jugó este vínculo educativo en la enseñanza no presencial de emergencia:

Buscamos que los niños nunca estuvieran solos, que siempre hubiera alguien con ellos, alguien que les devolviera un gesto, una palabra, una pregunta; [...] Los padres se convirtieron en maestros en casa, la verdad, ellos tuvieron que asumir, estar presentes en las clases de los niños de corta edad, permanentemente tener que estar conectados para poder seguir el vínculo y el acompañamiento con los niños (D001, 2021, Comunicación personal)

En este proceso de acompañamiento de los padres-madres/cuidadores hacía sus hijos, es importante no dejar pasar de largo aspectos que también se encontraron en las respuestas de los maestros y que dejan ver la inequidad entre estudiantes de distintas clases sociales con respecto al tiempo en que sus padres podían acompañarlos y a las formas en que lo lograban hacer. Por un

lado, los docentes de colegios privados, en general manifiestan que los niños contaban por lo regular con alguna persona que les ayudaba a mediar lo virtual y se encargaba de hacerlos participar de una u otra forma de lo escolar. Por otro lado, aparecen los padres cuyos hijos pertenecen a las escuelas oficiales y que no contaban con los medios tecnológicos y/o de conocimiento, para apoyar a sus hijos, sin embargo, buscaban formas para que estos no se desconectarán. En ambos casos, es importante subrayar cómo los docentes en general, estuvieron siempre en la búsqueda de establecer contacto uno a uno con sus estudiantes, para no perder su vinculación a lo escolar:

Yo hice entonces una encuesta, cuántos tienen correo, yo tengo 23 niños, y de los 23, tres tenían correo, pero no lo usan; los papás no lo usan, entonces ellos no tienen, pues la cultura de hacer nada con ese correo. Entonces yo empiezo pues a indagar, e indagar y lo único que encuentro es WhatsApp (D006, 2020, Comunicación personal)

Hicimos muchísimos esfuerzos, casi que, uno a uno, con los padres. Les íbamos explicando cómo era el proceso, por ejemplo, del aprendizaje de las letras en los niños pequeños, cómo se hacían las tareas (D002, 2021, Comunicación personal)

La relación de los padres con los docentes en las escuelas oficiales se vuelve más estrecha porque no existen equipos para la comunicación con los niños en la mayoría de los casos, los estudiantes deben esperar a que lleguen los padres de trabajar para poder hacer las actividades a través del teléfono:

[...] todo apuntó a la flexibilización, qué es lo que yo tengo que hacer para que estos padres que quieren ayudar puedan ayudar y yo qué hago para animarlos a que sigan porque ellos entonces dejan de mandar, uno les manda la actividad y entonces ellos no la devuelven [...] Es que la situación es muy dura, un teléfono en la casa y hay cinco niños estudiando, es que todos no tienen. (D006, 2020, Comunicación personal)

Ambiente de aprendizaje - Tiempo, espacio, interacciones

Esta va a ser la oficina de los niños, entre comillas, entonces a partir de ahí empezamos ese proceso de ir construyendo esa rutina de inicio. Siempre puntuales, obviamente los momentos de encuentro y a partir de esos momentos construir diferentes momentos en el día (D001, 2021, comunicación personal)

En las respuestas de los docentes sobre lo que se podría ubicar como transformaciones en el ambiente de aprendizaje, existen aspectos de las adaptaciones que los padres lograron realizar, en el apoyo al trabajo escolar, que responde de forma directa a la situación económica y social, en primera instancia: “No es simplemente poner la tabla del computador en una mesa y venga siéntese y se conecta. Era poder construir un espacio, un ambiente propio de los niños, que marcara una diferencia en el tiempo, en el cual los niños sabían que algo diferente iba a pasar” (D001, 2021, Comunicación personal).

En segunda instancia estas adaptaciones y/o transformaciones del espacio-casa a espacio-escuela, corresponden a las formas en que los padres también pudieron asumir una postura frente al conocimiento, ya sea porque sus profesiones estaban cercanas al ámbito de lo escolar o muy distantes, por su propia formación académica.

Entonces ha sido digamos un encuentro con los niños, un encuentro con algunos padres que han permitido que la escuela llegue a la casa o que la escuela y la casa digamos se integren en una sola, y que ellos son parte fundamental de eso, pero otros que definitivamente no, no quieren desorden, no quieren que se chorreen, resulta que la Tablet terminaba con tierra, el computador terminaba húmedo, el espacio para la mesa, para almorzar resulta que terminaba llena de elementos que nunca habían visto. (D003, 2020, Comunicación personal)

Otro aspecto de estas transformaciones que los docentes recalcan es el hecho de tener como interlocutores a los padres, lo cual, hace que el ambiente de aprendizaje se enriquezca, sin embargo, la escuela tradicional, siempre estuvo a puerta cerrada, de tal forma que este cambio, puede ser vivido de formas disímiles, dependiendo tanto de lo que para el docente constituye su saber, como de la forma en que el padre y/o madre se instaure en la clase:

Antes de la pandemia, las clases eran a puerta cerrada, ahora no, ahora todo se abre y se abre de par en par. Entonces los padres entran a formar parte, a poder opinar sobre las clases. Hay padres que literalmente oían todas las clases; cuando la clase era de historia a los padres les encantaba y se sentaban allí y podíamos hacer retroalimentación de ambos lados. Me llamaron en la tarde, mira, yo creo que esto fue muy acertado, pero hay que mejorar aquí, hay que mejorar allá (D002, 2021, Comunicación personal)

Un aspecto que de nuevo aparece, es la forma en que los educadores logran trabajar y hacer adaptaciones con lo que tienen a mano, para lograr llegar a sus estudiantes, sobre todo de las clases sociales menos favorecidas, como lo plantea López-García (2021), diseñar un ambiente de aprendizaje pasa por tener en cuenta todos los elementos que se requieren, sin dejar de lado lo que el contexto ofrece:

Yo empecé enviando ‘videítos’ de YouTube. Hay videos muy bien hechos de profesores muy chéveres, también trataba yo de hacerles una clasecita en un videíto, y ellos me empiezan a decir que no, que yo les mandaban videos de tres y cuatro y máximo cinco minutos, que ellos no pueden ver esos videos porque se consumen todos los datos en un sólo video. Entonces, entonces empiezo a pensar lo único que nosotros podemos hacer es mandar fotos y que ellos devuelvan fotos (D006, 2020, Comunicación personal).

Y entonces hice un cartel por Canvas para invitarlos a la pijamada literaria y empecé a trabajar con ellos a leer por las noches todos los viernes. Nos conectábamos a las 7 de la noche para leer cuentos. Inclusive, me preguntaban que sí podían estar los hermanitos, que si podía estar la mamá, que si podía estar el papá y se volvió algo familiar (D005, 2021, Comunicación personal).

Conclusiones

Apoyo a la actividad escolar

La configuración del aula remota, supone la transformación de los roles de los participantes del aula tradicional, tanto maestros como padres-madres/cuidadores deben movilizar su lugar, los maestros deben reconocer a los padres/cuidadores como legítimos mediadores en la relación educativa ya no solamente de saberes sociales y de cuidado, sino del conocimiento escolar. Al mismo tiempo, padres-madres/cuidadores, se ven en la necesidad de reconocer y validar la labor docente, en los casos en los que se logran las interacciones se configura un diálogo entre docentes y padres, siempre deseable, pero casi nunca establecido bajo los principios del mutuo

reconocimiento y la colaboración. En este sentido, los padres-madres/cuidadores se constituyen en mediadores, tanto de la relación de los estudiantes con la escuela como con el conocimiento, para lo cual, ellos mismos se vuelven aprendices, es decir, se transforma su propio lugar subjetivo, de espectadores, frente a una tarea usualmente delegada en los maestros. Es probable que la mayor implicación parental suponga a su vez mayor interés en las actividades escolares de los estudiantes; sin embargo, los resultados preliminares parecen indicar, al menos, que permiten sostener el vínculo educativo y la reconfiguración de un aula tradicional, en un aula remota soportada por artefactos que facilitan la interacción virtual, aunque en la mayoría de los casos limitada a las interacciones entre maestros-padres/madres/cuidador-estudiantes, dado que solo en pocos casos se contaba con los recursos necesarios para sostener las interacciones remotas entre los estudiantes.

Las diferencias entre las instituciones de carácter oficial y las del sector privado de clase alta, son evidencia de la desigualdad en el acceso a la educación. Al respecto, tenemos que en las IE oficiales, las actividades propuestas por los docentes entrevistados se caracterizaron por el uso de la mensajería instantánea y en consecuencia por su simplicidad, dado que las familias no contaban con recursos técnicos y tecnológicos para usar plataformas de gestión del aprendizaje (Learning Management System, LMS), situación compartida en algunos casos también por el o la docente. La transformación del rol parental fue visible en todos los contextos, no obstante, en el caso de los estudiantes de colegios oficiales resultó en mayores adaptaciones, dado que los docentes debían encontrar otros espacios de encuentro en horarios mucho más flexibles para el diálogo con los padres-madres/ cuidadores quienes en general, a pesar del aislamiento social, trabajaban fuera de casa.

En el caso de los padres-madres/ cuidadores de los estudiantes de colegios privados de clase alta, se contaba con la posibilidad del trabajo remoto, lo que creaba mayores oportunidades de apoyo en horarios convencionales, además de familias con mayores capitales académico-cultural lo que facilitaba el desarrollo de la mediación. Destacamos que la labor de padres-madres/ cuidadores en la mayoría de los casos fue de mediadores y no de simples vigilantes o supervisores de la actividad escolar. Solo con la implicación genuina de las familias era posible sostener el vínculo educativo a pesar de las limitaciones de diversa índole de muchas familias en el contexto colombiano, a su vez la mediación era posible sólo en virtud del establecimiento de un diálogo entre maestros y familias que partía de la colaboración y el reconocimiento del otro como interlocutor válido en los procesos educativos que a cada uno le atañe. Este lugar de mediadores implicó mayores transformaciones subjetivas para las familias de contextos populares, dado que ocuparon el rol de aprendices de manera más activa, no obstante, fue un espacio de transformación para todas las familias que se implicaron en este reto.

La implicación abarcó no solamente una preocupación por el aprendizaje escolar de los estudiantes, sino que fue el reflejo de una preocupación mayor por su bienestar y desarrollo. Esta implicación genuina configuró un espacio de aprendizaje, percibido por los educadores, de manera positiva. Al estar atravesado por el interés en las relaciones, ampliando los límites a veces autoimpuestos a la escuela, maestros y padres pudieron expresar entonces sus intereses, preocupaciones y temores, lo que facilitó la búsqueda de soluciones colaborativas. La escuela y en particular el trabajo docente durante la educación remota de emergencia no hubiera sido posible sin la transformación del rol parental en la educación escolar, que dejó de ser el de supervisores en unos casos y de espectadores en otros para convertirse en mediadores de este nuevo escenario educativo. La presencialidad ya anunciada puede revertir los avances en medio de las limitaciones de este escenario, de allí la importancia de reconocer los aspectos positivos.

Ambiente de aprendizaje

"Las maestras entraron a la casa de los chicos y los chicos entraron a la casa de las maestras" (D002)

La educación remota implicó transformaciones en relación a condiciones materiales, tiempos, espacios, interacciones; todas ellas dimensiones que implican una resignificación de los espacios familiares, lo que no solo no fue fácil para muchas familias sino bastante complejo por las limitaciones espaciales de sus hogares. Al respecto, tenemos que, en el caso de los hogares de las familias de los colegios oficiales, muchos hogares tienen limitaciones para ofrecer condiciones especiales para el trabajo académico, la ausencia de espacios adecuados implicó, en muchos casos, que el trabajo se desarrollara al lado del televisor, o en espacios inverosímiles como el patio o el antejardín. Esto contrasta con escenarios mucho más propicios en los hogares de los estudiantes de los colegios privados de clase alta para los cuales sus familias proveyeron, mayoritariamente, entornos adecuados y los recursos necesarios.

No obstante, la resignificación de la pertinencia de la educación ayudó a que muchas familias de clases populares se ajustaran dentro de sus limitaciones para favorecer los espacios educativos. Luego de la intervención docente, las familias silenciaron los televisores e intentaron facilitar los recursos necesarios, consiguiendo paquetes de datos para sus teléfonos móviles, mostrando no solo preocupación e interés sino diligencia para superar las barreras. No podemos afirmar que este sea el caso de la mayoría de las familias colombianas de colegios oficiales, es muy probable, que el escenario general sea mucho más diverso, no obstante, la presente exploración señala que a pesar de las condiciones difíciles para quienes tuvieron disposición y la fortuna de contar con maestros dispuestos al diálogo, la flexibilidad y la adaptación, fue posible reconfigurar el escenario educativo y se apropiaron de escenarios de aprendizaje no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y sus familias. La confluencia de estos factores (mediación parental, mutuo reconocimiento, adaptación de los espacios, resignificación de espacios familiares y flexibilidad docente) dio lugar a la configuración de clases remotas en las cuales, en muchos casos, emergió un *tercer espacio* (Gutiérrez, 2008, en: Lalueza, et al, 2019), esto es, un escenario de interacciones tripartito en donde el diálogo genuino y el interés por el bienestar del *otro* facilitaron los aprendizajes.

Referencias

- Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez, C.; San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Añaños-Bedriñana, F. (2012). Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(18). <https://doi.org/10.19053/01227238.1626>
- Aries, P. (1987). *El niño en el antiguo régimen*. Edit. Taurus
- Bengtsson, A. M., Bugallo, L., Cocoz, V., D'Adamo, P., Lozada, M., Méndez, L. M., Pedrazzini, Pérez, S., Rapela, V., Salsa, A., Scheuer, N., Tozzini A., & Ventura, A. C. (2020). "La casa convertida en mundo" como contexto de aprendizaje en tiempos de pandemia. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/115938/CONICET_Digital_Nro.83076711-eea8-4860-9c48-cfba292f5802_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Bozkurt, A. y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Cantor, J., Sánchez, J.E., Buriticá, M., Bolaños, Y. & López-García, J.C. (en prensa). Reconfiguraciones educativas en preescolar y primaria durante la educación remota. Una perspectiva docente sobre el vínculo educativo.
- Caram, G. (2011). Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires <https://www.aacademica.org/000-052/451.pdf>
- Cardenas, J.C., Fergusson, L. & García, M. (2021). *La quinta puerta. De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Ariel.
- Castro, Silvia Graciela, & Ferrari, Marcela Beatriz (2013). Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis Educativa*, 17(1 y 2), 74-85.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924009>
- CEPAL-UNESCO. (agosto de 2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf
- Dowling, E. y Osbome, E. (1996). *Familia y escuela: una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Paidós.
- Duarte, J. (2003) Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Estudios pedagógicos*, 29, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Fernández, A. (2012). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.
- García Henández; M.D. (1993). La escolaridad y su influencia en la familia. 1 Symposium Ayuntamiento y Familia, Tenerife, 18-20 noviembre.
- Hincapié, D.; López-Boo, F., Rubio-Codina, M. (2020). El alto costo del COVID-19 para los niños. Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Hodges, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey & Bond, Aaron (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iglesias Vidal, E., González-Patiño, J., Lalueza, J. L., & Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 181-198.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Lalueza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio. Una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios pedagógicos*, 45(1), 61-81.

- Levin, E. (2020). La niñez infectada: Juego, educación y clínica en tiempo de aislamiento. Noveduc.
- López Larrosa, S. (2003). Familia y escuela: Trabajando conjuntamente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7/8, 291-298.
- López Larrosa, S. (2009). *La relación familia-escuela*. Editorial CCS
- López-García, J.C. (2020). Qué debemos privilegiar en la educación no presencial de emergencia. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/que-privilegiar-en-la-eduacion-no-presencial>
- López-García, J.C. (2021). Diseño de Ambientes de Aprendizaje I. Universidad Icesi. Cali, Notas de clase, semestre 2021-2. <https://icesi-daa1.blogspot.com/2021/12/disenio-de-ambientes-de-aprendizaje-i.html>
- MEN (2020). Orientaciones a las familias para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa durante la emergencia sanitaria por COVID 19. Directiva No. 5 del 25 de marzo de 2020 (Anexo 2). <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/men-orientaciones-a-familias-por-covid19>
- MEN (2020a). Directiva Ministerial No 5 del 25 de marzo de 2020. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_2.pdf
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio (2005). *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Editorial Gedisa.
- Núñez, V. (2007). "¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. Propuesta Educativa, no. 27 (pp.37-49). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041699006>
- Packer, M., & Greco-Brooks, D. (1999). School as a site for the production of persons. *Journal of Constructivist Psychology*, 12, 133-149.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Todorov, T. (2010). *La conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI.
- Turkewitz, J. (28 de junio de 2021). 'No estoy aprendiendo nada': América Latina enfrenta una crisis de educación pandémica. New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2021/06/26/espanol/america-latina-educacion-crisis.html>
- Unesco (2020). Adverse consequences of school closures. <https://es.unesco.org/node/320395> en enero, 2021
- Unesco (2021). La UNESCO revela una pérdida aproximada de dos tercios de un año académico en todo el mundo debido a los cierres de la COVID-19. <https://es.unesco.org/news/unesco-revela-perdida-aproximada-dos-tercios-ano-academico-todo-mundo-debido-cierres-covid-19>
- Unicef (2021a). Los estragos que la pandemia de COVID-19 ha causado a los niños del mundo. <https://www.unicef.org/es/coronavirus/estragos-pandemia-covid19-ha-causado-ninos-mundo-en-Junio-de-2021>.
- Unicef (2021b). Los casos de trabajo infantil se elevan a 160 millones, al alza por primera vez desde hace dos decenios. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/trabajo-infantil-elevan-160-millones-al-alza-primera-vez-dos-decenios-en-junio-de-2021>.
- Unicef (2021c). El progreso ha retrocedido en prácticamente todos los indicadores importantes relativos a la infancia, dice UNICEF un año después de la declaración de la pandemia. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/progreso-ha-retrocedido-indicadores-importantes-infancia-un-ano-despues-pandemia-en-Junio-de-2021>.

- UOC (2020). Sobre la docencia no presencial de emergencia. UOC.
<https://www.uoc.edu/portal/es/coronavirus/docencia-emergencia/ensenanza-remota/index.html>
- Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia*. Debate.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology* (3 ed.). Open University Press.
- World Bank. (2021). Actemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe. World Bank, Washington, DC.
<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>

2.6

2da ola del día después: impacto del COVID-19 en los docentes paraguayos y en su labor educativa

2ª onda do dia depois: impacto da COVID-19 sobre os professores paraguaios e seu trabalho educacional

Norma B. Coppari

Universidad Uninorte. Paraguay. revistacientificaeureka@gmail.com

Maureen Montanía

Universidad Uninorte. Paraguay

Lourdes González

Universidad Uninorte. Paraguay

Claudia Marecos

Universidad Uninorte. Paraguay

María Laura Romero Lévera

Universidad Uninorte. Paraguay

Resumen

La 2da. Ola del COVID obligó, por segundo año, a las instituciones educativas de todos los niveles, a privarse de la escolaridad presencial y/o mixturarla con la virtualidad. En Paraguay, los métodos de enseñanza y evaluación se habrían de acoger a la modalidad de la educación a distancia y sus variantes (EAD). El objetivo es conocer y analizar el impacto de la 2da. Ola de COVID-19. A través de diseño no experimental descriptivo-exploratorio de corte transversal, aplicación de cuestionario para medir impacto, cambios y consecuencias de las medidas restrictivas en la labor docente, las conductas de autoeficacia y riesgo. Los docentes de distintos niveles educativos presentan problemas de salud mental como consecuencia de la pandemia, impactando no sólo en su labor sino también en su dinámica familiar ($f=27,161$, $p=0,000$). En comparación a la 1ra. Ola, los comportamientos autoeficaces ($t=5,430$, $p=0,000$) y las conductas de riesgo (consumo de cigarrillos, alcohol, drogas prescriptas) empeoraron ($f=54,132$, $p=0,000$). Esto deriva en una actitud más pesimista en comparación a la 1ra. Ola ($f=19,525$, $p=0,000$). El perfil profesional se deterioró, habiendo recibido menos capacitación ($f=84,322$, $p=0,000$) y dedicado más horas ($f=290,409$, $p=0,000$) a un trabajo aún más excesivo ($f=9,948$, $p=0,002$). La burocracia educativa interfiere con su desempeño y el de sus alumnos ($f=19,758$, $p=0,000$) y las exigencias de virtualizar las clases los han desmotivado aún más en esta 2da. Ola ($f=5,045$, $p=0,025$). Preocupa el desentendimiento con las medidas sanitarias, la desinformación intencional sobre los datos del covid-19 ($f=142,886$, $p=0,000$), la disminución de medidas de higiene ($f=71,074$, $p=0,000$) y medidas restrictivas ($f=71,166$, $p=0,000$) y el deseo de desistir de implementar estas medidas ($f=20,347$, $p=0,000$) al término de la restricción. El impacto de la pandemia en la comunidad educativa dejará secuelas a largo plazo siendo necesario promover y garantizar medidas de salud y cuidado para preservar el bienestar integral.

Palabras clave: afrontamiento, autoeficacia, COVID-19, docentes, resiliencia, riesgo

Resumo

A segunda onda da COVID forçou as instituições educacionais em todos os níveis, pelo segundo ano, a abandonar a educação presencial e/ou misturá-la com a educação virtual. No Paraguai, os métodos de ensino e avaliação deveriam ser adaptados ao ensino à distância e suas variantes (EAD). O objetivo é conhecer e analisar o impacto da segunda onda da COVID-19 através de projeto transversal não-experimental descritivo-explicativo, aplicação de um questionário para medir o impacto, mudanças e conseqüências das medidas restritivas no trabalho docente, auto-eficácia e comportamentos de risco. Professores de diferentes níveis educacionais apresentam problemas de saúde mental como conseqüência da pandemia, impactando não apenas em seu trabalho, mas também em sua dinâmica familiar ($f=27.161$, $p=0.000$). Em comparação com a 1ª onda, os comportamentos de auto-eficácia ($t=5.430$, $p=0.000$) e de risco (fumo de cigarro, consumo de álcool, drogas prescritas) pioraram ($f=54.132$, $p=0.000$). Isto resulta em uma atitude mais pessimista em relação à Onda 1 ($f=19.525$, $p=0.000$). O perfil profissional deteriorou-se, tendo recebido menos treinamento ($f=84.322$, $p=0.000$) e gasto mais horas ($f=290.409$, $p=0.000$) em trabalhos ainda mais excessivos ($f=9.948$, $p=0.002$). A burocracia educacional interfere em seu desempenho e no de seus alunos ($f=19.758$, $p=0.000$) e as exigências de virtualização das aulas os desmotivaram ainda mais nesta segunda onda ($f=5.045$, $p=0.025$). É preocupante o desengajamento com medidas de saúde, a desinformação intencional sobre os dados covid-19 ($f=142.886$, $p=0.000$), a diminuição das medidas de higiene ($f=71.074$, $p=0.000$) e medidas restritivas ($f=71.166$, $p=0.000$) e o desejo de desistir da implementação dessas medidas ($f=20.347$, $p=0.000$) no final da restrição. O impacto da pandemia na comunidade educacional terá conseqüências a longo prazo, e é necessário promover e garantir medidas de saúde e cuidados para preservar o bem-estar geral.

Palabras-chave: enfrentamento, auto-eficácia, COVID-19, professores, resiliência, risco

Introducción

La pandemia causada por el COVID-19 transcurre su segundo año con la llegada de una 2da. Ola de contagios, y las medidas restrictivas y de control afectan el normal desarrollo de las actividades y la cotidianidad a nivel global, con algunas excepciones de países que han logrado inmunizar en tiempo récord a su población, y empiezan a vislumbrar la instauración necesaria de una “nueva normalidad”.

Paraguay y su población, atraviesa el peor momento de un segundo impacto del COVID-19, causando cifras de contagios y muertes muy superiores al de la 1ª Ola. Se suman, la crisis económica de las incertidumbres para emprender, las pérdidas de empleo, del poder adquisitivo de la gente de escasos recursos, el incremento de la pobreza, de la inseguridad, de la delincuencia, entre otras, y la que nos convoca, la crisis educativa, con sus secuelas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la sobrecarga del quehacer docente con la virtualización de la modalidad presencial.

Durante el año 2020, las instituciones educativas fueron obligadas, en tiempo récord, a una conversión de sus métodos pedagógicos y de evaluación para evitar el cierre de las actividades educativas en todos los niveles. En ese periodo se concretó una primera encuesta: El día después: Impacto del COVID-19 en los docentes y su labor educativa. Los resultados mostraron, una baja participación de los docentes ($N=300$), mencionando falta de tiempo para responder, sobrecarga de trabajo. La mayoría mujeres (224 docentes), frente una reticente muestra de varones (76), entre 30 y más de 61 años, de distintos niveles educativos (EEB 36%) y (ES 31%), de

instituciones públicas y privadas, participaron de la misma. De los encuestados (50%) tiene como única actividad laboral la docencia, un 48% trabaja en instituciones privadas y el 52% en instituciones públicas y subvencionadas. Más del 80% (246 docentes) está afectado económicamente en su rol profesional, el 31,3% se siente con buena actitud, y arriba del 60%, reporta que la nueva situación laboral le causa desgaste emocional, aumento de horas de preparación y presentación de clases, sin aumento salarial (Coppari et al., 2020).

Estas evidencias mostraron la necesidad de un monitoreo indispensable acerca del impacto en educación durante esta 2da. Ola del COVID-19. Por lo que el propósito de este segundo estudio, conlleva dar seguimiento a la gestión de la pandemia en el colectivo docente, y de primera mano, conocer el impacto psicológico personal y profesional.

Desde la primera etapa del brote por COVID-19, las autoridades instaron a la población a abandonar costumbres arraigadas y adoptar otras nuevas, generando dificultades importantes de adaptación (De la Serna, 2020). Es probable que los docentes se hayan expuesto a conductas de riesgo en este continuo proceso de adaptación (Ribeiro, et al., 2020), haciendo necesario explorar cuáles son las conductas de protección, autoeficacia y afrontamiento que implementan a la hora de enfrentar situaciones amenazantes o adversas en su labor docente.

Aunque la crisis sanitaria actual enfatizó la necesidad de conocer y manejar las herramientas TIC para generar una labor educativa eficiente que apunte al desarrollo nacional en un mundo globalizado (Blanco, et al., 2021), en países de tercer mundo como Paraguay, las escasas posibilidades de acceso a internet, dispositivos digitales y manejo de herramientas tecnológicas dificultan la implementación de tal desarrollo (De Luca, 2020).

Mientras la sociedad demanda a los docentes un nivel amplio y significativo de aprendizaje, adaptabilidad y flexibilidad en instituciones públicas, privadas, de nivel básico, medio o universitario, ellos realizan sus mejores esfuerzos en un escenario desfavorable, logrando pocos resultados. A pesar de estos esfuerzos, la mayoría de los docentes que ejercen funciones en el interior de Paraguay, tiene escaso o nulo acceso a los recursos tecnológicos necesarios para realizar sus tareas educativas en pandemia (Canese, et al., 2021; Mereles, et al., 2021).

En el entramado del sustento teórico de esta investigación, la psicología de la salud, la psicología positiva, la del enfoque de riesgo-resiliencia, y la aproximación de Psicología medioambiental, son vistas como modelos complementarios, que hacen referencia a la importancia de los factores psicológicos, como determinantes, que pueden afectar a la salud física, mental, y a la del entorno de la naturaleza toda.

La psicología de la salud, con enfoque positivo, pone el énfasis en encarar la detección temprana de los riesgos para minimizarlos, y el refuerzo de los comportamientos resilientes para la prevención, y promoción de estilos saludables y calidad de vida de los individuos y colectivos. El ejercicio operante individual de comportamientos protectores (resilientes, autoeficaces, afrontativos, etc.) se convierten, en sumatoria, junto a otros determinantes extrínsecos, en los factores colectivos de prevención, y en situaciones de crisis y calamidades, como la pandemia del COVID-19, son recursos vitales para el control (autocontrol) y reducción del riesgo. Este estudio se fundamenta en dichos supuestos y antecedentes que lo abordan. (Brooks et al., 2020; Fernández Ballesteros, 1995; Moreno, 2010).

Bernard (1991) categorizó los factores de protección en tres categorías conforme los atributos que la fomentan: atributos individuales: características personales, ser resiliente ante circunstancias, evitar irritabilidad en situaciones donde fomentar la paciencia y colaboración; atributos familiares: apoyo y educación familiar que afectan el comportamiento a la hora de afrontar situaciones; atributos de la comunidad: apoyo y contención social que afectan al funcionamiento de la comunidad y sus miembros.

El concepto de resiliencia hoy es empleado con mayor frecuencia, aplicado a diversas disciplinas y con una diversidad de interpretaciones. Pero al mismo tiempo, presenta un potencial como marco orientador para llevar adelante actividades multisectoriales con el fin de fortalecer a las comunidades frente a situaciones adversas o catástrofes (Wulff, 2015).

Salvo, et al., (2021) sostienen que la resiliencia es un proceso dinámico y progresivo ya que supone la presencia de factores de riesgo, así como también de factores de protección. Por su parte Kumpfer (1999), destaca la importancia de los factores internos, situacionales y el contexto socioambiental como elementos protectores o de riesgo.

Roman et al., (2021) sugieren diferenciar dos enfoques de la resiliencia en el ámbito docente. Por un lado, se refieren a una “resiliencia clásica”, definida como la capacidad que tiene el sujeto para afrontar y sobreponerse a las situaciones adversas y, a su vez, salir fortalecido. Y por otra parte está la “resiliencia generativa” con un mayor énfasis en la posibilidad de generar nuevas alternativas y producir cambios, brindando oportunidad de crecimiento y desarrollo. Desde esta mirada, la resiliencia va más allá de constituirse en un recurso previo y de desarrollo personal, sino que también constituye un “acto pedagógico” al promover profesionales capaces de afrontar situaciones difíciles desde una perspectiva de crecimiento.

Entre los atributos individuales, destacan comportamientos de autoeficacia, donde las creencias juegan un papel importante porque forman los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento (Bandura, 1987), funcionando como predictores de la conducta posterior al influir en la motivación para realizar la tarea (Valiante, 2000). Por eso, las personas con alta autoeficacia invierten más esfuerzo, son más persistentes y mantienen mayor compromiso con sus metas frente a las dificultades (Bandura, 1997).

En relación a las conductas preventivas en salud, los individuos con alta autoeficacia percibida tienen más probabilidad de iniciar cuidados preventivos, buscar tratamientos tempranos y ser más optimistas sobre la eficacia de estos. Por ello, altos niveles de autoeficacia son beneficiosas para el funcionamiento del individuo y su bienestar general (Grembowski et al., 1993).

Se espera que las personas con alta autoeficacia frente al COVID-19 adopten comportamientos comunicativos, que favorezcan y refuercen los vínculos y redes sociales, así como también los comportamientos de autocuidado que promuevan hábitos saludables (Sansinenea et al., 2008).

En cuanto al concepto de conducta de riesgo, Celis et al. (2005) la conciben como toda aquella conducta manifiesta o intraverbal, que afecta al desarrollo biológico, psicológico y social del sujeto. A medida que el estrés y las demandas aumentan, habitualmente los buenos hábitos se debilitan (Macaya et al., 2020) por lo que es importante hacer uso de habilidades de afrontamiento; un conjunto de estrategias cognitivas y conductuales que la persona utiliza para gestionar demandas internas o externas que sean percibidas como excesivas para los recursos del individuo (Lazarus, et al., 1984).

El informe COVID-19 de la CEPAL- UNESCO (2020), brinda un panorama regional de las medidas educativas generadas por la pandemia. Asimismo, ahonda en las necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares, destacando la importancia de empoderar a los docentes y al personal educativo en general para poder brindar respuestas pedagógicas contextualizadas y poco rígidas, buscando lograr el equilibrio entre la autonomía y el ofrecimiento de apoyo.

La pandemia ha generado un gran impacto en la educación con secuelas importantes para la comunidad educativa (Gurdasani et al., 2021; Lessler et al., 2021; Meo et al., 2020). Se mencionan las dificultades de acceso, falta de recursos, así como también la necesidad de equidad para poder llevar adelante prácticas educativas que incluya a todos los estudiantes (Ludovico, et al., 2020). Estudios realizados en diferentes países dan cuenta del aumento del estrés en los

docentes (Carreño et al., 2021; Casali, 2021; Moreno et al., 2021; Oros et al (2020); Quispe et al., 2021; Ribeiro, et., 2020; Robinet et al., 2020).

A nivel nacional, este impacto es transversal. Un estudio con docentes de la ciudad de Piribebuy evidencia que, para los educadores, el hecho de asumir repentinamente las clases no presenciales implicó un compromiso profesional ineludible, debiendo adecuar parcialmente el plan regular a las necesidades actuales e identificando como una gran dificultad el colapso de la plataforma que empleaban (González et al., 2020).

La revisión teórica y estudio del arte que antecede, sustentan el fundamento de la investigación en los siguientes objetivos.

El objetivo general busca establecer comparación entre los resultados de las encuestas aplicadas durante la 1ª. y 2ª. Ola de la pandemia, para describir semejanzas y diferencias en la percepción del docente, de los tres niveles educativos, sobre el impacto en la labor educativa, y la gestión de los comportamientos individuales y colectivos de prevención.

Los Objetivos Específicos son:

1. Identificar y describir el perfil sociodemográfico de los docentes encuestados.
2. Identificar y describir el perfil profesional y laboral de los docentes encuestados.
3. Identificar y describir conductas de riesgo, protección, autoeficacia y afrontamiento en docentes encuestados.
4. Establecer comparaciones entre las variables estudiadas según el corte de tiempo (1ª. y 2ª. Ola).
5. Determinar las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) del instrumento.

Método - Diseño

Aplica un diseño no experimental, descriptivo-exploratorio, comparativo, de corte transversal y los resultados fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 25.0 (Hernández Sampieri, et al., 2014).

Participantes

Se obtuvo una muestra de docentes (N=300) con diversos perfiles sociodemográficos y profesionales, niveles e instituciones educativas, residentes en Paraguay. Participaron=138 (46,2 %) docentes del sexo femenino y 161 (53,8%) docentes del sexo masculino. La franja etaria incluyó a docentes de entre 29 - 61 años de edad. Del total de encuestados el nivel educativo con mayor participación corresponde a la Educación Superior (Grado Universitario) con 75 (25,1%) docentes. La mayoría ejerce la docencia hace 10-20 años (31,1%).

Materiales y Dispositivos

La 2da. Versión Abreviada del original (Coppari, et al, 2020), se denomina “2da Ola del Día Después: Impacto del COVID-19 en los Docentes y en su Labor Educativa” (Coppari, 2021), es un cuestionario de sesenta y cuatro (64) reactivos, que evalúa el perfil sociodemográfico, el perfil profesional y laboral, los comportamientos de riesgo, protección, autoeficacia y afrontamiento de los docentes en el marco de la 2ª. Ola por COVID-19.

De los reactivos, sesenta y cuatro (64) presentan escalas Likert de respuestas múltiples en tres opciones (la mayoría) y otras opciones variables. Las seis (6) escalas miden, respectivamente, el perfil sociodemográfico (10 ítems), el perfil profesional/laboral (26 ítems), las conductas de riesgo/resiliencia/autoprotección (12 ítems), autoeficacia y afrontamiento (16 ítems). El cuestionario fue estandarizado en la plataforma Google Forms y difundido a través de redes

sociales y aplicaciones móviles Cuenta con las instrucciones, criterios de inclusión y consentimiento informado. La duración estimada de participación es de 10-30 minutos.

Procedimiento

El cronograma de actividades delimitó las fases de la investigación, las tareas del equipo de investigación y su duración. Se diseñó y administró el instrumento en formato Google Forms dirigida a docentes y difundido a través de redes sociales y aplicaciones móviles. La tarea principal consistió en la difusión masiva de la encuesta y motivación para la participación. En el cuestionario se provee información sobre la investigación e instrucciones para la participación, además del consentimiento informado.

El análisis de datos, empleo bases de datos como Excel y SPSS, versión 25.0. Los análisis estadísticos son descriptivos, (frecuencias, porcentajes, promedios y tablas de contingencias). También aplicó comparaciones entre las variables relevantes.

Resultados

Se identificaron y describieron los datos sociodemográficos de la muestra, según el primer objetivo, calculando las frecuencias y los porcentajes de distribución según los datos aportados por los participantes en las variables evaluadas.

Resultados en diferencias globales entre Primera y Segunda Ola

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de Perfil Profesional, Comportamientos de Riesgo y Comportamientos Autoeficaces

Variables	Etapas	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento	1ª Ola	300	34,22	2,947	,170
	2ª Ola	300	32,72	3,770	,218
Comportamientos de Riesgo y Resiliencia	1ª Ola	300	27,05	2,205	,127
	2ª Ola	300	23,75	2,142	,124
Perfil Profesional	1ª Ola	300	43,40	4,855	,280
	2ª Ola	300	44,45	5,414	,313

Se puede observar (Tabla 1), en esta 2da. Ola (M=32,72) una disminución de las conductas autoeficaces, así como también de afrontamiento en comparación a la 1ra. (M=34,22).

En el perfil profesional, se identifica un mayor malestar y pesimismo en cuanto a su desempeño y labor educativa (M=44,45) con respecto al periodo anterior (M=43,40), así como también, una disminución del acatamiento a las medidas de cuidado y de higiene (M=23,75). Ante el insuficiente desarrollo de estrategias de afrontamiento y conductas resilientes el docente podría presentar mayores dificultades para llevar a cabo su tarea y desempeñarse de manera adecuada. Por ello, Holguin – Alvarez et al. (2021), ven necesario capacitar a los docentes no sólo en la formación digital, sino también en la emocional.

Tabla 2

Prueba T Diferencias en los comportamientos entre 1ra y 2da Ola

		Prueba Levene calidad de varianzas			Pruebas t igualdad de medias					
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia error estándar	95% intervalo de confianza de la diferencia	
								Inf.	Sup.	
C. Autoeficaces y Coping	Se asumen varianzas iguales	27,251	,000	5,430	598	,000	1,500	,276	,957	2,043
	No se asumen varianzas iguales			5,430	565,093	,000	1,500	,276	,957	2,043
C. de Riesgo y Resiliencia	Se asumen varianzas iguales	,004	,951	18,557	598	,000	3,293	,177	2,945	3,642
	No se asumen varianzas iguales			18,557	597,502	,000	3,293	,177	2,945	3,642
Perfil Profesional	Se asumen varianzas iguales	1,763	,185	-2,501	598	,013	-1,050	,420	-1,875	-,225
	No se asumen varianzas iguales			-2,501	591,037	,013	-1,050	,420	-1,875	-,225

Los comportamientos autoeficaces y de afrontamiento disminuyeron significativamente (Tabla 2), durante la 2da. Ola ($t=5,430$, $p=0,000$). En comparación a la primera etapa, los docentes están aplicando menos conductas protectoras y resilientes para afrontar el estrés y los desafíos que conlleva el ejercicio de su labor en pandemia.

Perfil Profesional y Laboral

Se hallan diferencias (Tabla 3), entre el perfil profesional durante la primera y la segunda ola del Covid-19.

Actualmente los docentes reciben menos capacitación ($f=84,322$, $p=0,000$), han tenido más problemas para mantener su categoría laboral ($f=50,223$, $p=0,000$), tuvieron que adquirir más medios tecnológicos para su labor ($f=9,748$, $p=0,002$), dedicaron más horas a su labor ($f=290,409$, $p=0,000$), perciben que su trabajo es aún más excesivo ($f=9,948$, $p=0,002$).

Reportan que aun cuando su institución puso a disposición más medios técnicos ($f=186,497$, $p=0,000$), y brindado más asesorías ($f=57,384$, $p=0,000$), la información que reciben no resulta tan útil ($f=7,196$, $p=0,008$), y hay más trámites que podrían ser simplificados ($f=17,545$, $p=0,000$).

Los docentes reportan esta vez en mayor medida, que la burocracia educativa interfiere con su desempeño y el de sus alumnos ($f=19,758$, $p=0,000$) y creen que las exigencias de virtualizar las clases han desmotivado aún más al profesorado ($f=5,045$, $p=0,025$). Los resultados reflejan que la mayoría (63,5%) no tiene como única actividad laboral la docencia y trabaja en instituciones públicas (49,5%) y privadas (40,5%). Un número importante de docentes ejercen en los niveles de Educación Superior (25,1%), Escolar Básica (20,4%) y Educación Media (19,1%).

La mayoría (49,8%), de docentes no recibió capacitación gratuita en TIC en comparación a la 1º Ola (54,6%). Tampoco mantuvo su categoría laboral (64,2%). Debieron adquirir aparatos electrónicos como celular, cámaras, micrófonos y audífonos durante la 1ª. y 2da. Ola por

COVID-19 (63,3%) para cumplir con su labor, y solo a veces recibieron cierta asesoría y materiales gratuitos para implementar plataformas virtuales (41,1%). Los docentes experimentaron ocasionales incrementos horarios en su labor por el cambio del formato presencial al virtual (24,7%), con un trabajo virtual excesivo (35,1%), de más de 8 horas (36,8%) en comparación al periodo anterior de la pandemia.

Tabla 3
Diferencias ítem por ítem en el Perfil Profesional entre 1ra y 2da Ola

Reactivos/Grupos		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
17. Capacitación en TIC	Entre grupos	2,042	1	2,042	2,791	,095
	Total	439,518	599			
18. Capacitación gratuita	Entre grupos	52,215	1	52,215	84,322	,000
	Total	422,518	599			
19. Categoría laboral	Entre grupos	23,602	1	23,602	50,223	,000
	Total	304,625	599			
20. Medios de conexión	Entre grupos	,960	1	,960	1,717	,191
	Total	335,333	599			
21. Computadora/notebook personal	Entre grupos	7,042	1	7,042	9,748	,002
	Total	438,998	599			
22. Celular, cámaras, micrófonos, audífonos	Entre grupos	10,667	1	10,667	17,091	,000
	Total	383,893	599			
23. Asesoría permanente	Entre grupos	30,827	1	30,827	57,384	,000
	Total	352,073	599			
24. Aumento de horas de actividad docente	Entre grupos	140,167	1	140,167	290,49	,000
	Total	428,793	599			
25. Trabajo excesivo	Entre grupos	4,682	1	4,682	9,948	,002
	Total	286,118	599			
26. Medios técnicos adecuados	Entre grupos	102,507	1	102,507	186,497	,000
	Total	431,193	599			
27. Utilidad de la información recibida	Entre grupos	3,682	1	3,682	7,196	,008
	Total	309,625	599			
28. Trámites complejos y difíciles	Entre grupos	8,882	1	8,882	17,545	,000
	Total	311,598	599			
29. Evaluación de menor calidad	Entre grupos	,375	1	,375	,768	,381
	Total	292,198	599			
30. Burocracia interfiere en su labor	Entre grupos	9,882	1	9,882	19,748	,000
	Total	309,118	599			
31. Desmotivación del profesorado	Entre grupos	2,667	1	2,667	5,045	,025
	Total	318,740	599			
32. Instrucciones y normativas de su institución	Entre grupos	6,202	1	6,202	14,500	,000
	Total	261,958	599			
34. Desgaste emocional	Entre grupos	,107	1	,107	,233	,629
	Total	273,760	599			
35. Burocracia excesiva	Entre grupos	1,815	1	1,815	3,513	,061
	Total	310,798	599			
36. La institución no considera su opinión y experiencia	Entre grupos	,007	1	,007	,011	,917
	Total	367,593	599			

Reclaman que, en su labor docente, a veces hallan trámites institucionales más complejos y difíciles de los necesarios (31,1%), al punto que las exigencias y normativas de virtualizar las clases, termina desmotivándolos para ejercer su labor (46,5%). La institución educativa puso a disposición docente medios técnicos adecuados en (39,8%), pero solo a veces sus exigencias de reporte (informes, planillas, otros) son verdaderamente necesarios y útiles (44,5%), y solo a veces las instrucciones publicadas para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan claras y útiles (53,2%).

Los docentes están disconformes con el método de evaluación virtual, lo encuentran más burocrático que pedagógico, sin calidad ni seguridad ética (52,5%). Expresan que a veces esta nueva situación laboral les genera desgaste emocional (61,2%), que las tareas burocráticas exigidas para la educación remota son excesivas (36,1%) y la institución educativa no toma en consideración su opinión y experiencia para tomar decisiones y regular normativas, aplicándolas unilateralmente (38,5%).

Conductas de Riesgo

Las conductas de riesgo (Tabla 4), han empeorado durante la segunda ola, ya que los docentes reportan mayores problemas por cuadro clínico que los hacen vulnerables al Covid-19 ($f=54,132$, $p=0,000$), fuman en mayor medida ($f=46,200$, $p=0,000$), consumen mayor cantidad de bebidas alcohólicas ($f=43,803$, $p=0,000$) y de drogas bajo prescripción médica ($f=29,478$, $p=0,000$).

Si bien, consideran en mayor medida que la información brindada por el gobierno refleja la situación real del país ($f=21,980$, $p=0,000$), y que la cuarentena es una medida eficaz ($f=779,393$, $p=0,000$), han dejado de informarse con la misma frecuencia sobre los datos del Covid-19 ($f=142,886$, $p=0,000$), no mantienen con la misma frecuencia sus mismas medidas de higiene ($f=71,074$, $p=0,000$), han acatado en menor medida las medidas restrictivas ($f=71,166$, $p=0,000$) y expresan que una vez flexibilizadas las medidas de restricción, desean asistir a eventos multitudinarios ($f=524,721$, $p=0,000$) y desistir de implementar las medidas de higiene y seguridad ($f=20,347$, $p=0,000$).

Respecto a los datos de frecuencia y porcentaje, se observa que la mayoría (51,5%) de los docentes (Tabla 4), desconoce si forma parte del perfil de riesgo ante el COVID-19, pero presenta comportamientos de riesgo como fumar (68,9%), consumir bebidas alcohólicas con regularidad (41,1%) y consume/consumió alguna droga de prescripción médica (60,5%).

Un número importante (el 61,5% a veces y el 26,4% siempre), manifiesta mantener hábitos saludables durante la cuarentena como rutinas y horarios, alimentación saludable, ejercicio físico, sueño adecuado y actividades de ocio permitidas. Si bien, un porcentaje considerable de profesionales han logrado desarrollar y sostener hábitos saludables en esta segunda ola, las conductas de riesgo han aumentado.

Conductas Autoeficaces

Si bien, los docentes consideran en mayor medida que las plataformas y los recursos virtuales propuestos por su institución son eficaces ($f=39,665$, $p=0,000$), perciben un empeoramiento en sus habilidades para aplicar las TIC ($f=14,785$, $p=0,000$).

Su actitud en comparación a la primera ola, no es tan positiva respecto a los recursos tecnológicos ($f=19,525$, $p=0,000$). Perciben que el nivel de aceptación del estudiantado a sus actividades académicas disminuyó ($f=16,417$, $p=0,000$), reportan mayores problemas de conexión ($f=4,832$, $p=0,028$) que deriva también en mayores problemas para mantener una dinámica familiar sana ($f=27,161$, $p=0,000$).

En general, sus cualidades y recursos personales no resultan igual de efectivos para afrontar el estrés en comparación a la primera ola ($f=10,487$, $p=0,001$).

La mayoría (48,8%) percibe que no cuenta con la mitad de los conocimientos para virtualizar los contenidos, y solo 47,7% considera haber desarrollado en cierta medida estas habilidades y lograr los aprendizajes en los estudiantes, probablemente por haber aprendido de forma autodidacta.

Tabla 4

Diferencias ítem por ítem en Comportamientos de Riesgo entre 1ra y 2da Ola

Reactivos		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
37. Diagnóstico/Cuadro clínico de riesgo ante el COVID-1	Entre grupos	48,735	1	48,735	54,132	,000
	Total	587,118	599			
38. Fuma/fumó regularmente	Entre grupos	23,207	1	23,207	46,100	,000
	Total	324,240	599			
39. Consume/consumió bebidas alcohólicas regularmente	Entre grupos	22,042	1	22,042	43,803	,000
	Total	322,958	599			
40. Consume/consumió alguna droga bajo prescripción médica	Entre grupos	20,535	1	20,535	29,478	,000
	Total	437,118	599			
41. Mantuvo/mantiene hábitos saludables	Entre grupos	1,042	1	1,042	2,376	,124
	Total	263,198	599			
42. Se informa sobre la situación del COVID-19	Entre grupos	34,082	1	34,082	142,886	,000
	Total	176,718	599			
43. Cree que la información brindada es fiable	Entre grupos	10,667	1	10,667	21,980	,000
	Total	300,873	599			
44. Considera que la cuarentena es eficaz para protegernos	Entre grupos	224,482	1	224,482	779,393	,000
	Total	396,718	599			
45. Mantiene medidas de higiene	Entre grupos	10,402	1	10,402	71,074	,000
	Total	97,918	599			
46. Cumplió con las medidas restrictivas	Entre grupos	14,727	1	14,727	71,166	,000
	Total	138,473	599			
47. Asistirá a eventos multitudinarios	Entre grupos	178,215	1	178,215	524,721	,000
	Total	381,318	599			
48. Seguirá implementando las medidas de higiene y seguridad	Entre grupos	3,527	1	3,527	20,347	,000
	Total	107,173	599			

Los docentes debieron seguir adecuando su plan de estudios, metodología de enseñanza y sistema de evaluación a la modalidad online en esta 2da. Ola de pandemia (82,3%). La actitud general (56,5%) hacia las TIC es negativa en términos del aporte que le ven para el proceso educativo. La mayoría (61,5%) considera que, durante esta 2da. Ola, las TIC aplicadas a sus clases virtuales equivaldrán solo al 50% de lo que fuera el aprendizaje en sus cátedras en formato presencial.

Según su percepción, el nivel de rechazo del estudiantado a actividades sincrónicas y diacrónicas también es alto (60,9%). Este malestar muestra su extensión también en la dinámica familiar de los docentes. En comparación a la 1ra. Ola, donde la mayoría (52,7%) logró mantener una vida

familiar sana al mudar la labor docente a la casa, en la 2da. Ola, supera la cantidad de docentes (43,5%) que manifiesta presentar problemas para mantener estables sus vínculos familiares.

Tabla 5

Diferencias ítem por ítem en Comportamientos Autoeficaces entre 1ra y 2da Ola

Reactivos		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
49. Conocimiento suficiente de las TIC	Entre grupos	0,007	1	0,007	0,02	0,889
	Total	203,06	599			
50. Habilidades adecuadas para aplicar las TIC	Entre grupos	5,607	1	5,607	14,785	0,000
	Total	232,373	599			
60. Las TIC aplicadas a sus clases virtuales lograron los objetivos	Entre grupos	4,335	1	4,335	11,464	0,001
	Total	230,465	599			
61. Actitud positiva al aporte de los recursos tecnológicos	Entre grupos	8,402	1	8,402	19,525	0,000
	Total	265,718	599			
62. Adecuar su plan a modalidad online	Entre grupos	0,54	1	0,54	1,925	0,166
	Total	168,26	599			
63. ¿Tuvo problemas de conexión u otros para dar clases online o aplicar exámenes?	Entre grupos	3,527	1	3,527	4,832	0,028
	Total	439,973	599			
64. Aceptación del estudiantado con respecto a sus actividades académicas	Entre grupos	4,86	1	4,86	16,417	0,000
	Total	181,893	599			
65. Logró mantener una sana y positiva dinámica familiar	Entre grupos	15,36	1	15,36	27,161	0,000
	Total	353,54	599			
66. La pandemia lo ha afectado económicamente	Entre grupos	0,202	1	0,202	0,338	0,561
	Total	356,798	599			
67. Consigue/consiguió permanecer estable física y mentalmente	Entre grupos	0,375	1	0,375	1,021	0,313
	Total	219,958	599			
68. ¿Usó recursos de conectividad y redes sociales para relajarse y tener ocio?	Entre grupos	0,015	1	0,015	0,038	0,846
	Total	237,625	599			
69. Gracias a sus cualidades y recursos personales pudo afrontar el estrés	Entre grupos	3,682	1	3,682	10,487	0,001
	Total	213,625	599			
70. Considera que las plataformas o recursos virtuales son eficaces	Entre grupos	16,667	1	16,667	39,665	0,000
	Total	267,94	599			
71. Su institución está exigiendo afrontar lo que ella no aporta ni cubre en gastos	Entre grupos	0,167	1	0,167	0,267	0,605
	Total	373,14	599			

Como punto positivo, destaca que en comparación a la 1ª. Ola (42%), casi no hubo problemas de conexión durante el desarrollo de clases o aplicación de exámenes (26,8%) durante esta segunda etapa. Aunque los docentes no saben si se encuentran igual de perseverantes, optimistas y equilibrados en este segundo año de pandemia (44,5%), algunas variables de afrontamiento (Tabla 1), se ven fortalecidas.

Esta vez, la mayoría (44,8%), manifiesta que la pandemia no les ha afectado económicamente en su rol profesional, mientras que durante la 1ra. Ola, la mayoría sí se veía afectada (43%).

Cuando los docentes enfrentaron dificultades a causa de los cambios en su labor, consiguieron en ciertas ocasiones permanecer estables física y mentalmente para seguir trabajando (46,2%). Sin embargo, no perciben contar con cualidades y recursos personales que sirvan para afrontar el estrés del cambio de la modalidad presencial a virtual (52,5%), suelen más bien encontrar relajación y ocio (52,2%) en el uso de recursos de conectividad y redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram, etc.).

Según los docentes, no hay seguridad sobre si las plataformas o recursos virtuales propuestos por su institución educativa (Google Classroom, Google Meet, Zoom, etc.) son motivadoras y facilitadoras de su labor (47,5%), consideran posible que la institución educativa les esté exigiendo a ellos y a los estudiantes afrontar lo que ésta no logra cubrir en gastos (40,1%).

Comparación entre Sexos en las Conductas de Riesgo y las Conductas Autoeficaces

Al realizar la comparación (Tabla 6) de comportamientos autoeficaces y de afrontamiento según sexo, se encontraron diferencias significativas en las variables mencionadas ($t=3,127, p < .05$). Las docentes mujeres puntúan superior ($M=37,5, DE=3,81$) a los varones ($M=36,0, DE=4,47$) alcanzando un tamaño del efecto del 36%.

Tabla 6

Comparación de comportamientos autoeficaces y de afrontamiento entre sexos

Comportamientos auto eficaces y de afrontamiento	<i>t</i> de Studen	<i>df</i>	<i>p</i>	M Dif	SE Dif	95% Intervalo de Confianza		Tamaño del Efecto
						Inf	Sup	
	3.127	296	0.002	1.518	0.486	0.563	2.474	<i>d</i> de Cohen 0.3634

Relación Entre Comportamientos de Riesgo y Autoeficacia

Se puede observar que los comportamientos de autoeficacia y afrontamiento disminuyeron con respecto a la 1ra. Ola ($M=32,72$), y a su vez, los comportamientos de riesgo aumentaron ($M=23,75$).

Se evidencia (Tabla 8), una relación inversamente proporcional entre los comportamientos autoeficaces y de afrontamiento, y los comportamientos de riesgo y resiliencia ($r=-0,200, p=0,000$). A saber, en la medida en que aumenta la autoeficacia ($M=34,22, DE=2,947$), disminuyen los comportamientos riesgosos ($M=23,75, DE=4,47$).

El ámbito educativo es clave para promover procesos de autoeficacia en los docentes y las comunidades educativas. Resulta ser un factor que favorece la resiliencia en tiempos de crisis como la pandemia por COVID-19, por ello, es fundamental invertir en el apoyo pedagógico y psicológico, logrando un afrontamiento sano a las adversidades, del cual se puedan obtener aprendizajes. De esta forma, tal y como indican Ungar et al., (2020), la pandemia por COVID-19 se transformaría en una oportunidad para aprender nuevas formas de adaptación con actitudes, pensamientos, emociones y conductas que facilitan la autoeficacia para el desarrollo personal, social y comunitario.

Tabla 7
Estadísticos descriptivos de las Escalas

	VARIABLES	Media	Desviación estándar	N
1ª Ola	Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento	34,22	2,947	300
	Comportamientos de Riesgo y Resiliencia	27,05	2,205	300
	Perfil Profesional	43,40	4,855	300
2ª Ola	Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento	32,72	3,770	300
	Comportamientos de Riesgo y Resiliencia	23,75	2,142	300
	Perfil Profesional	44,45	5,414	300

Tabla 8
Correlaciones entre Escalas: a mayor autoeficacia, menor riesgo

Variables		Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento	Comportamientos de Riesgo y Resiliencia
Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento	Correlación de Pearson	1	-,200
	Sig. (bilateral)		,000
	N	300	300
Comportamientos de Riesgo y Resiliencia	Correlación de Pearson	-,200	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	300	300
Perfil Profesional	Correlación de Pearson	-,036	-,054
	Sig. (bilateral)	,534	,355
	N	300	300

Propiedades Psicométricas del Instrumento

Para evaluar el índice de confiabilidad de las tres escalas (Tabla 9) que componen el instrumento, se realizó el cálculo de Alpha de Cronbach, obteniéndose los siguientes coeficientes: $\alpha=0,692$, $\alpha=0,554$ y $\alpha=0,682$, para la Escala de Perfil Profesional y Laboral, la Escala de

Comportamientos de Riesgo y Resiliencia y la Escala de Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento, respectivamente, que, según la escala de George y Mallery (2003) corresponden a índices de medición de categoría aceptable.

Tabla 9

Índice Alpha de Cronbach de las Escalas

Variables	α de Cronbach
Perfil Profesional	0.692
Comportamientos de Riesgo y Resiliencia	0.554
Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento	0.682

Discusión

Se identificó y describió el perfil sociodemográfico de los docentes encuestados y fueron sistematizados en SPSS, versión 25.0, calculando las frecuencias y los porcentajes de distribución según los datos aportados por los participantes en las variables evaluadas.

Con respecto al perfil profesional y laboral de los docentes encuestados, se percibe un mayor malestar y pesimismo en cuanto a su desempeño y labor educativa ($M=44,45$) en relación al periodo anterior ($M=43,40$). A su vez, una disminución del acatamiento a las medidas de cuidado y de higiene ($M=23,75$). Ante el insuficiente desarrollo de estrategias de afrontamiento y conductas resilientes el docente podría presentar mayores dificultades para llevar a cabo su tarea y desempeñarse de manera adecuada. A nivel emocional, los docentes se ven sobrepasados y han tenido que tomar decisiones con base en su experiencia y escasa capacitación, enfrentando un desgaste emocional y cognitivo aún más marcado durante la 2ª Ola de COVID-19 llegando incluso a los vínculos familiares, un área no afectada en la 1ª Ola.

Al identificar y describir conductas de riesgo, protección, autoeficacia y afrontamiento en docentes encuestados, se evidencia que los comportamientos de riesgo aumentaron. Actos como fumar, consumir alcohol y drogas de prescripción médica alcanzan una alta frecuencia en comparación al periodo anterior. Los docentes siguen procurando mantener un estilo de vida saludable, pero con menor éxito.

En relación a las conductas autoeficaces, se observa que las mismas se ven limitadas. Los docentes no saben si se encuentran igual de optimistas que el 1er año de pandemia, y solo en ciertas ocasiones consiguen permanecer estables para seguir trabajando.

Los resultados del estudio sitúan en un alto porcentaje a las mujeres, quienes mayoritariamente presentan comportamientos autoeficaces y de afrontamiento en comparación con los hombres.

En cuanto a las comparaciones entre las variables estudiadas según el corte de tiempo (1ª. y 2ª. Ola), primeramente, se observa que, el riesgo de permanencia en la categoría laboral, la carga horaria, los procesos burocráticos y la excesiva virtualización se mantuvieron entre la 1ª y 2ª Ola. Mientras tanto, los docentes debieron costear por motus proprio la adquisición de aparatos

electrónicos para cumplir con su labor, con escasa asesoría y facilitación de materiales por parte de sus instituciones.

En segundo lugar, en relación al nivel de desinformación, esto aumentó, ya que en comparación con la 1ª ola, en esta 2ª ola los docentes eligen deliberadamente no informarse sobre el COVID-19, salvo excepciones y por fuentes gubernamentales. Aunque siguen considerando que las medidas restrictivas son eficaces contra el virus, éstas son acatadas solo ocasionalmente. Los docentes expresan que, una vez finalizada la pandemia, es posible que renuncien a tales medidas.

En tercer lugar, uno de los principales problemas sigue siendo la falta de cobertura en capacitación en TIC que, en comparación a la 1ª Ola, descendió. Aun así, los docentes siguen precisando de acompañamiento en tecnología para ejercer sus funciones, pero se encuentran soslayados. Además, perciben que también el estudiantado se encuentra desmotivado para actividades sincrónicas y diacrónicas.

En cuarto lugar, en esta 2ª Ola las dificultades económicas en los docentes disminuyeron porque ya no hubo gastos desmesurados para la compra de aparatos tecnológicos como en la 1ª Ola. Sin embargo, aumentó la cantidad de trabajos fuera de la docencia, pudiendo ser ésta una fuente de soporte económico ante la crisis.

Finalmente, en referencia a las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) del instrumento, para evaluar el índice de confiabilidad de las tres escalas de: Perfil Profesional y Laboral, la Escala de Comportamientos de Riesgo y Resiliencia y la Escala de Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento que componen el instrumento, se realizó el cálculo de Alpha de Cronbach que, según la escala de George y Mallery (2003) corresponden a índices de medición de categoría aceptable.

En definitiva, parafraseando a Dussel (2020), para quien esta situación que estamos viviendo es una oportunidad para repensar la escuela, se puede afirmar que los resultados de este estudio abren un abanico de reflexión y aprendizaje, para planear a futuro una modalidad híbrida apropiada. Por otra parte, es importante que se tengan en cuenta las necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares como lo sugiere el informe COVID-19 de la CEPAL- UNESCO (2020), evitando la sobrecarga de trabajo para actividades intrascendentes, facilitando espacios para intercambiar experiencias de situaciones fallidas y exitosas, de manera a brindar respuestas pedagógicas contextualizadas y flexibles, buscando de esta manera lograr el equilibrio entre la autonomía y el ofrecimiento de apoyo, aspectos éstos relacionados con la psicología de la salud, positiva y medioambiental en el que se sustenta esta investigación.

Para finalizar, se reconocen ciertas limitaciones. Quizás la más relevante tiene que ver con la necesidad de una muestra mucho más amplia. Otra limitación refiere al instrumento utilizado, que para futuros estudios requerirá alcanzar mejores valores en el perfil psicométrico del mismo.

Frente a las evidencias, las sugerencias se basan en la elaboración de estrategias y acciones específicas para promover procesos de autoeficacia en los docentes y las comunidades educativas. Atendiendo a que resulta ser un factor que favorece la resiliencia en tiempos de crisis como la pandemia por COVID-19, es fundamental invertir en el apoyo pedagógico y psicológico. Importante la promoción de programas de atención psicológica especializada para facilitar la resiliencia y aliviar el sufrimiento psicológico, como también la necesidad de invertir en recursos, tiempo y apoyo para generar competencias digitales en el manejo de recursos para que los docentes puedan desarrollar sus clases en armonía y que éstas realmente sean aprovechadas por los estudiantes.

Referencias

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.

- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of Control*. Freeman.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. WestEd Regional Educational Laboratory.
- Blanco, M. y Blanco, M. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *CIENCIA UNEMI*, 14(36), 21-33.
<https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely S., Greenberg, N. y Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920.
- Canese, V., Mereles, J. I. y Amarilla, J. (2021). Perspectivas de docentes y gestores educativos ante las medidas adoptadas en Paraguay debido al covid-19. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 2156-2172.
- Carreño, L., Caviativa, Y., Chavez, Chaves, V., Galvis, G., Ospina, P., Vásquez, A. y Vera, V. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13.
- Casali, A., y Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *TE & ET*.
- Celis, R. y Vargas, C. (2005). Estilo de vida y conductas de riesgo. *Sinéctica*, 25, 108-113.
Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/276/269>.
- CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.
- Coppari N., Bagnoli L., Gonzalez H., Maidana P., Montiel N. y Ortiz A (2020) El día después: impacto del COVID-19 en los docentes y su labor educativa. p.103. Libro de Memorias del Congreso Virtual de la Sociedad Interamericana de Psicología: Aportes de la Psicología ante la COVID-19. Sociedad Interamericana Psicología y Universidad Carlos Albizu.
- De la Serna, J. (2020). *Aspectos psicológicos del Covid-19*. Editorial Tekttime.
<https://www.researchgate.net/publication/340536973> Aspectos Psicológicos del COVID-19
- De Luca, M. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, 33,1-12.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7439302>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10), 13-25.
- Fernández Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de Programas; Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud*. Ed. Síntesis.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide And reference. 11.0 update*. (4th ed). Allyn y Bacon.
- González, K., Paredes, N. y Picón, G. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19.
- Grembowski, D., Patrick, D., Diehr, P., Durham, M., Beresford, S. H., Kay, E. y Hecht, J. (1993). Self-efficacy and health behavior among older adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 34, 89-104
- Gurdasani, D., Alwan, N. A., Greenhalgh, T., Hyde, Z., Johnson, L., McKee, M... y Ziauddeen, H. (2021). School reopening without robust COVID-19 mitigation risks accelerating the pandemic. *The Lancet*, 397(10280), 1177-1178.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). Mc Graw Hill.

- Holguin-Alvarez, J., Rojas, M., Romero-Hermoza, R., Ledesma-Pérez, F., y Cruz-Montero, J. (2021). Competencias digitales y resiliencia: una revisión teórica enfocada en el profesorado. *Apuntes Universitarios*, 11(4), 269-295.
- Kumpfer, K. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. En M. D. Glantz y J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 179-224). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lessler, J., Grabowski, M. K., Grantz, K. H., Badillo-Goicoechea, E., Metcalf, C. J. E., Lupton-Smith, C., ... & Stuart, E. A. (2021). Household COVID-19 risk and in-person schooling. *Science*, 372(6546), 1092-1097. <https://doi.org/10.1101/2021.02.27.21252597>.
- Ludovico, F., Molon, J., Franco, S. y Barcellos, P. (2020). COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. *Interfaces científicas: educação*, 10(1) 58-74.
- Macaya, B. P., Aranda, G. F., & Aranda, F. (2020). Cuidado y autocuidado en el personal de salud: enfrentando la pandemia COVID-19. *RevChilAnest*, 49(3), 356-62.
- Meo, A. I., y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103-127.
- Mereles, J., y Canese, V. (2021, febrero 5). Acceso a las TIC de los principales actores educativos en Paraguay en tiempos de pandemia. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 9(2), 1-14.
<https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/saetauniversitaria/article/view/237>
- Moreno, A., Pérez, J., Duque, S. y Gómez, J. (2021). Tecnoestrés laboral derivado de la virtualidad obligatoria por prevención del Covid-19 en docentes universitarios de Medellín (Colombia). Trabajo (En) Cena, e021003-e021003.
- Moreno B., & Báez C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales: formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. UAM.
<http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/PUBLICACIONES%20PROFESIONALES/factores%20riesgos%20psico.pdf>
- Oros, L., Rubilar, N. y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(3), 421-422.
- Quispe, F. y Curo, G. (2020). Impacto psicológico del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular. *AlphaCentauri*, 1(2), 30-41.
- Ribeiro, A. y Pena, S. (2020). Impacto nasaúde de docentes e discentes em tempos de pandemia de covid-19 impactonthehealth of teachers and students in Covid-19 pandemic times impacto en la salud de profesores y estudiantes en tiempos. *Revista Educaçãoem Foco*, 1(1), 1-19.
- Robinet, A. y Pérez, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 637-653.
- Román, F., ForésMiravalles, A., Calandri, I. L., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordhei, D., y Allegri, R. F. (2021). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19.
- Salvo, S. y Cisternas, P. (2021). Compromiso e influencia del equipo directivo desde la resiliencia socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, e01.

- Sansinenea, E., Gil de Montes, L., Agirrezabal, A., Larrañaga, M., Ortiz, G., Valencia, J. F., Fuster, M. J. (2008) Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿Cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 24 (1), 121-128.
- Ungar M, Theron L. (2020). Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet. Psychiatry*. 7(5), 441-448.
- Valiante, G. (2000) *Writing Self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective, a dissertation proposal*. Emory University.
- Wulff, K., Donato, D. y Lurie, N. (2015). What is health resilience and how can we build it? *Annual review of public health*, 36, 361-374.

SECCIÓN 3

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SUPERIOR

3.1

Incorporación de tecnologías digitales en educación superior en Argentina. Resignificando datos y pensando la post-pandemia

Incorporação de tecnologias digitais na Educação Superior na Argentina. Resignificando dados e pensando na pós-pandemia

Ana Borgobello

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina. borgobello@irice-conicet.gov.ar

Melisa Mandolesi

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina

Andrea Espinosa.

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR).
Universidad Abierta Interamericana (UAI). Argentina

Juan Pablo Lovey

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), dependiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Argentina

Agradecimientos: A Sofía Majul y a Damián de Seta por su colaboración y su mirada estudiantil e investigadora en las distintas instancias previas a este capítulo en las que se incluyen análisis de datos, discusiones contextuales, teórico-epistemológicas y conceptuales, entre otras.

Resumen

Desde la línea de investigación sobre interacción sociocognitiva en entornos virtuales radicada en IRICE-CONICET/UNR, Argentina, venimos analizando la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación superior desde hace más de una década. El objetivo de este escrito es recuperar datos construidos transversalmente en una universidad pública del centro del país, al estilo de fotos de momentos históricos referentes a la temática. Para esto, retomamos doce estudios con diferentes objetivos y métodos realizados antes y durante la pandemia por COVID19 –el primero data del año 2014 y el último del 2021–, con la intención de analizarlos desde una lógica longitudinal que permita visualizar los procesos de incorporación de TIC a la educación. De esta manera, a través del análisis de casos, pensamos, al mismo tiempo, de manera local y global, construyendo datos que pudieran tener reminiscencias en otros casos. Consideramos que este tipo de análisis colabora para una necesaria reflexión acerca de las profundas transformaciones acaecidas a partir de los diversos procesos de virtualización en las últimas décadas en las universidades. Asimismo, estos estudios ponen en relevancia el papel fundamental del personal docente y su rol central en los cambios atravesados y, por último,

habilitan a profundizar en los interrogantes acerca de los requerimientos y las posibilidades de una educación superior de calidad mediada por TIC para etapas posteriores a la pandemia.

Palabras clave: EVEA (entornos de enseñanza y aprendizaje); moodle; TIC (tecnologías de la información y la comunicación); formación docente; pandemia por COVID-19

Resumo

A partir da linha de pesquisa "Interação sociocognitiva em ambientes virtuais", sediada no IRICE-CONICET/UNR, Argentina, temos analisado a incorporação das tecnologias digitais no ensino superior há mais de uma década. Neste escrito recuperamos dados construídos transversalmente em uma universidade pública do centro do país, na forma de instantâneos de momentos históricos relativos à incorporação da tecnologia, para analisá-los a partir de uma lógica longitudinal. Entendemos que este tipo de análise é necessário para pensar sobre as transformações no ensino superior a partir do impacto da virtualização forçada em tempos de pandemia.

Palavras-chave: AVA (ambientes virtuais de aprendizagem); Moodle; TIC (tecnologias da informação e comunicação); treinamento de professores; pandemia COVID-19

Introducción

Desde la línea de investigación “Interacción sociocognitiva en entornos virtuales” radicada en IRICE-CONICET/UNR, Argentina, venimos analizando la incorporación de tecnologías digitales en educación superior desde hace más de una década. Nos hemos centrado específicamente en el uso de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA) y, en particular, moodle dado que es la plataforma más utilizada en el contexto local.

Si bien las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se hallan implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el momento de su surgimiento, la incorporación en el ámbito de la educación universitaria en Argentina ha sido poco ágil (Martín y Tourón, 2017) y con numerosas dificultades. En este sentido, es interesante revisar datos presentados recientemente por el organismo encargado de la evaluación y acreditación de carreras universitarias tanto públicas como privadas en Argentina -la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Tovillas et al. (2021) señalaron que para el año 2019, el sistema educativo superior argentino contaba con 488 carreras a distancia, de las cuales 392 eran de pregrado y grado, y 96 de posgrado. Comparando con la programación académica total del período mencionado, estos valores representan un porcentaje del 5,6% de las ofertas académicas de pregrado y grado y 3,2% de las de posgrado.

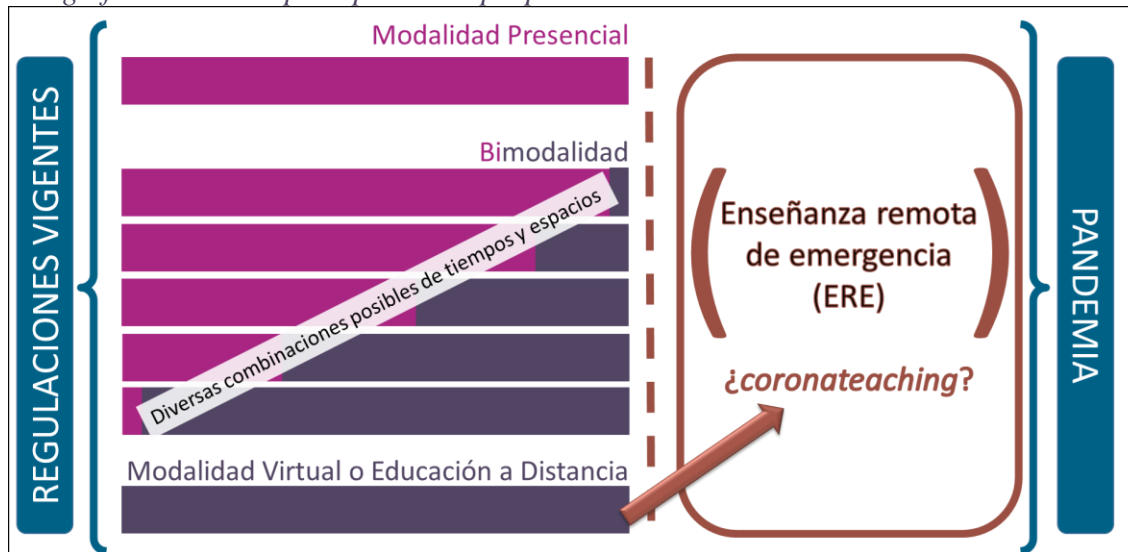
Hasta el año 2020, el peso relativo de las ofertas de modalidad a distancia sobre el total de ofertas del sistema educativo universitario en el sector estatal era de solo el 4,1% del total y en el sector privado el 7,2% (Tovillas et al., 2021). En cuanto a la hibridación o bimodalidad, es decir, la combinación de encuentros presenciales con trabajo en aulas virtuales y otras TIC, los porcentajes son desconocidos dado que la mayor parte de estas combinaciones no se encuentran declaradas en los planes de estudio o programas de las materias, aunque, aún antes de la pandemia, esa modalidad se encontraba en crecimiento (Villar, 2017).

Las principales preguntas de investigación del equipo que presenta este capítulo, se focalizan en las vicisitudes de volver a pensar la clase y el aula (Sanjurjo y Rodríguez, 2003) desde las hibridaciones e innovaciones posibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje cuestionando las tradiciones de modelos pedagógicos expositivos (Borgobello, Sartori et al.,

2018; Majul et al., 2021; Mandolesi y Borgobello, 2021). Puntualmente, en este trabajo nos concentramos en algunos estudios desarrollados tanto antes de la pandemia global como durante la misma. Esta retrospectiva se nos presenta como necesaria dado que consideramos que, por un lado, la manera en que llegamos a la pandemia condicionó las formas de entender y actuar en educación superior durante la crisis y, a su vez, los modos de actuar en los tiempos de crisis determinaron y determinarán la post-pandemia. En este sentido, percibimos en los espacios de formación en tiempos de enseñanza remota de emergencia, la docencia se vivenció como un paréntesis o una crisis que parecía pasajera y que rompió con las prácticas educativas habituales (Figura 1).

Figura 1

Resignificando datos para pensar la pospandemia



Fuente: Basado en Borgobello y Espinosa (2021, p.32)

Cabe destacar que nuestros trabajos están atravesados por posicionamientos políticos vinculados a los derechos y las desigualdades. Algunas de las preocupaciones se han centrado en formación docente; ingreso y permanencia en el nivel universitario; discusiones en términos de diversidad de acceso y accesibilidad, brechas digitales y ampliación de derechos estudiantiles a partir de la virtualización del sistema universitario; como así también en feminismos, decolonialismo, latinoamericanismo, con trabajos y colaboraciones que nos permitieron mirarnos desde perspectivas críticas (Borgobello y Espinosa, 2021; Proença y Borgobello, 2020; Mandolesi y Pastore, 2022; Pierella y Borgobello, 2021).

Nuestro enfoque es complejo-dialéctico en el sentido de Achilli (2005), por lo que “aceptamos como supuesto de partida que las decisiones metodológicas que vamos tomando no se centran únicamente en lecturas académicas y datos de investigación, sino que, incluso nuestra biografía (fundamentalmente científica), está implicada en las elecciones que hacemos” (Borgobello, 2018a, p.135). Por esta razón, el qué, cómo, cuándo y desde dónde investigamos representan interrogantes y respuestas dadas en construcciones situadas y conflictivas en investigaciones con improntas tanto teórico-metodológicas como políticas. Pensamos cada estudio e intervención con atravesamientos múltiples y escenarios únicos e, incluso, irrepetibles.

Cada una de las investigaciones e intervenciones que presentamos a continuación implican conceptos, búsquedas y formas de abordaje que pueden considerarse una “foto”, o sea, una

imagen del momento que, al capturar procesos dinámicos, va modificándose en instancias posteriores del trabajo del equipo. Asimismo, las sucesivas incorporaciones al grupo de trabajo fueron abriendo y dando nuevas improntas e intereses académicos que, a nuestro entender, enriquecieron el trabajo con miradas frescas dando lugar al entramado de investigaciones que presentamos (o foto actual) que seguirá modificándose con el tiempo. Si bien varios estudios presentados fueron construidos en tiempos previos a la pandemia, la selección de esos estudios responde al momento actual, las preguntas tienen vigencia hoy y nos permiten mirar el pasado como construcción histórica determinante del aquí y ahora:

- Los primeros datos presentados muestran la relación entre el primer y el segundo año de uso de aulas virtuales por parte de cuatro docentes de nivel universitario. Este dato del año 2014 (no publicado) fue recuperado a partir de la pregunta acerca de las diferencias entre el uso de las aulas virtuales durante el primer y el segundo año de virtualización forzosa.
- El segundo conjunto de datos empíricos, publicado en 2016, fue recuperado a partir de las inquietudes docentes acerca de las preferencias, los procesos de evaluación y de aprendizaje en la virtualización dada durante la pandemia. Los datos reflejan la relación entre rendimiento académico y uso de aulas virtuales.
- El tercer conjunto de datos, de 2018, muestra la escritura docente en un aula virtual. La pregunta que llevó a revisar ese estudio se centra en los modos comunicativos dados en los entornos digitales.
- El cuarto estudio muestra la mirada docente sobre estudiantes ideales y estudiantes reales, también publicado en 2018. La preocupación docente durante la pandemia se situaba en la “queja” acerca de la escasa participación estudiantil y la búsqueda de recentrar el rol docente como determinante en la interactividad posible en los espacios virtuales.
- El quinto estudio recupera decires docentes acerca de experiencia, construcción del rol docente, de 2019, y tiempo/s en un intento por resignificar estas categorías en las vivencias dadas durante los tiempos de pandemia.
- El sexto estudio presentado, también de 2019, aborda la construcción de perfiles docentes. La pregunta actual que enfocó en los datos de ese estudio, se basó en pensar el porqué de cierto rechazo al uso de TIC en educación superior en tiempos de pandemia.
- Los datos presentados en séptimo lugar son inéditos, construidos para la gestión de una Facultad desde la preocupación por la escasa incorporación del campus virtual de la universidad a los diseños pedagógicos. Es una “foto tomada” en febrero del año 2020 muestra cómo llegamos a la forzosa virtualización solo un mes antes del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).
- Los datos del informe de mayo de 2020, muestran una imagen inicial (también inédita) de los tiempos de pandemia desde la dinámica organizativa de las cátedras para el trabajo virtual.
- Luego se presenta el informe sobre discontinuidad estudiantil en asignaturas anuales en el primer año de cursado en tiempos de pandemia, datos construidos en dos momentos: julio y noviembre de 2020. Se aborda la preocupación institucional histórica por el desgranamiento, en este caso, en tiempos de pandemia.
- El estudio presentado en décimo lugar se basa en narraciones docentes que ilustran tanto las fortalezas como las dificultades y acciones seguidas por las cátedras a partir de la forzosa virtualización.
- El siguiente estudio está centrado en las prácticas de evaluación desde una perspectiva colectiva y colectivizante, desde la organización y no solo desde las cátedras como grupos insulares.

- El último apartado es un análisis transversal de los espacios de formación docente más importantes dados durante la pandemia en los que intervino nuestro grupo de investigación.

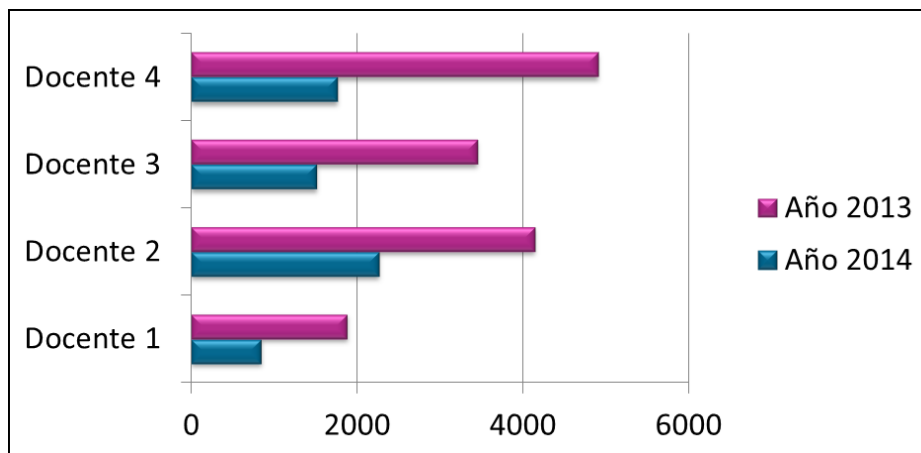
La presentación de los estudios seguirá un orden cronológico con el objetivo de historizar las investigaciones realizadas en el marco de la incorporación de TIC en la educación superior local.

2013-2014. Datos de uso de aulas virtuales en dos años consecutivos

Hubo consenso entre docentes en considerar que el año 2020 generó exceso de trabajo. Entendemos que esto se debió principalmente a la necesidad del diseño de actividades y recursos en las aulas virtuales dado que los cursos no estaban preparados para la situación. A partir de esta afirmación nos reencontramos con datos que habíamos tomado en 2013 y 2014 respecto de la cantidad de clics realizados por cuatro docentes en sus aulas virtuales durante el primer y segundo año de uso de las mismas. Como puede advertirse en la Figura 2, en el segundo año la cantidad de clics de navegación dentro del aula virtual fue de aproximadamente la mitad comparada con el primer año.

Figura 2

Registro de la actividad de cuatro docentes en la plataforma moodle en dos años consecutivos



Fuente: elaboración propia

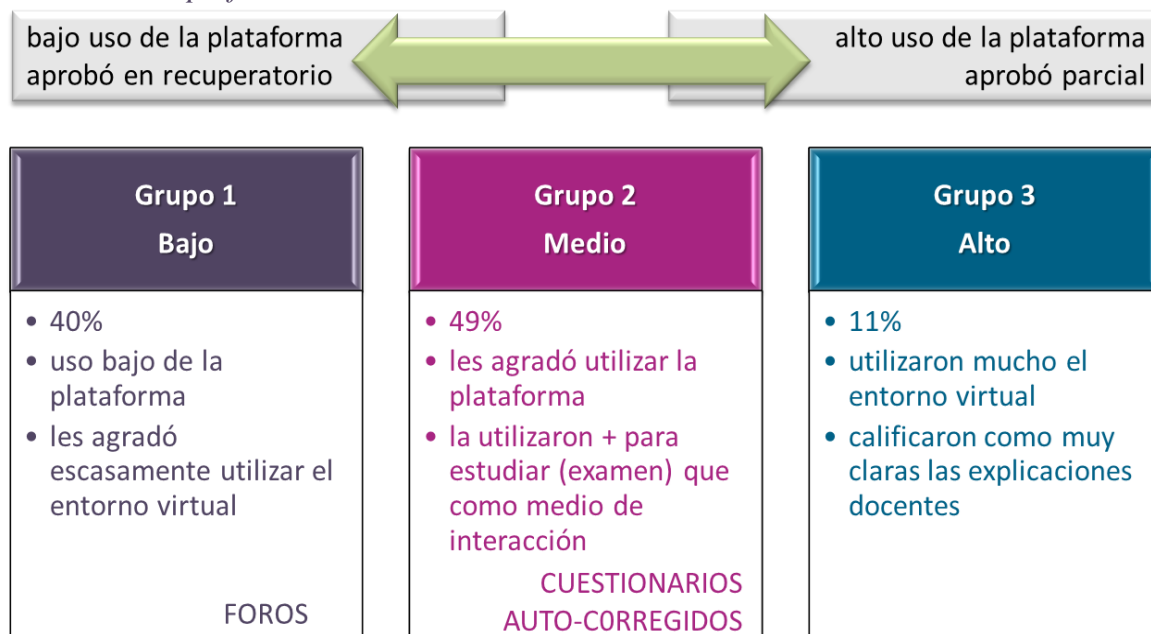
2016. Estudio sobre rendimiento académico y uso de aulas virtuales

Una pregunta recurrente es la relación entre rendimiento académico y uso de las aulas virtuales. Esta pregunta inicialmente cuestiona la idea del rendimiento académico desde medidas clásicas en una instancia puntual que garantizaría el conocimiento suficiente para su acreditación formal. Por esta razón, a partir de un estudio ecológico y observacional, se tomaron una serie de datos en un curso anual híbrido para analizar diversas variables vinculadas al tema. Los datos recolectados fueron respuestas a un cuestionario acerca de las propias experiencias en el uso del aula virtual y de la cátedra, como así también las calificaciones obtenidas en exámenes parciales tradicionales y medidas tomadas en la plataforma tales como cantidad de clics y de mensajes en un total de 127 estudiantes de grado (Borgobello y Roselli, 2016).

A partir de evidenciar la relación entre las mejores calificaciones y el mayor uso de la plataforma, se realizó un análisis multivariado para la construcción de perfiles estudiantiles que vincularon las variables categoriales en estudio. Los resultados permitieron diferenciar tres

perfiles definidos por el uso de la plataforma, el rendimiento académico y las experiencias subjetivas dadas durante el cursado (Figura 3). El primer grupo se caracterizó por utilizar poco la computadora y la plataforma con fines académicos. La herramienta preferida de este grupo fueron los foros por lo que fue posible suponer que esta sería la actividad más sencilla para quienes no les agrada utilizar el aula virtual. El segundo grupo utilizó más la plataforma que el primero, pero menos que el último. Se caracterizó por preferir cuestionarios autoevaluables y utilizar la plataforma fundamentalmente cerca de los exámenes. Es interesante destacar que esta es la actividad más individual que se había propuesto en el aula virtual. El último de los grupos, el que más usó la plataforma, fue también el más pequeño. Se caracterizó por describir a las explicaciones docentes como muy claras y presentar preferencias heterogéneas respecto de las actividades propuestas. Es posible pensar que las explicaciones fueron consideradas claras dado que este grupo tenía una mayor familiarización con los términos propios de la materia producto de haberse involucrado más con la propuesta didáctica en comparación con los otros dos grupos.

Figura 3
Síntesis de los perfiles estudiantiles



Fuente: Basado en Borgobello y Roselli (2016)

2018. Estudio sobre modos comunicativos en entornos digitales

Este estudio se generó a partir de la pregunta acerca de las características de escritura desde el rol docente en las aulas virtuales, pregunta que reactualiza su relevancia. Se analizaron 117 textos escritos por un docente en un aula virtual durante un año académico con modalidad híbrida. Se incluyeron todos los textos accesibles al grupo-clase tales como consignas generales, mensajes en foros, títulos de archivos, entre otros, es decir, se descartaron los datos de mensajería interna. Se identificaron tres grupos de escritos a partir de un análisis multivariado. El primer conjunto mostraba instrucciones generales dadas de forma impersonal generalmente vinculadas al grupo-clase. El segundo grupo reunía aquellos mensajes que mostraban el uso de la plataforma como un repositorio, indicando enlaces o archivos. En este segundo conjunto de escritos no se mostraba una direccionalidad clara y, probablemente, solo podría ser interpretado al haber

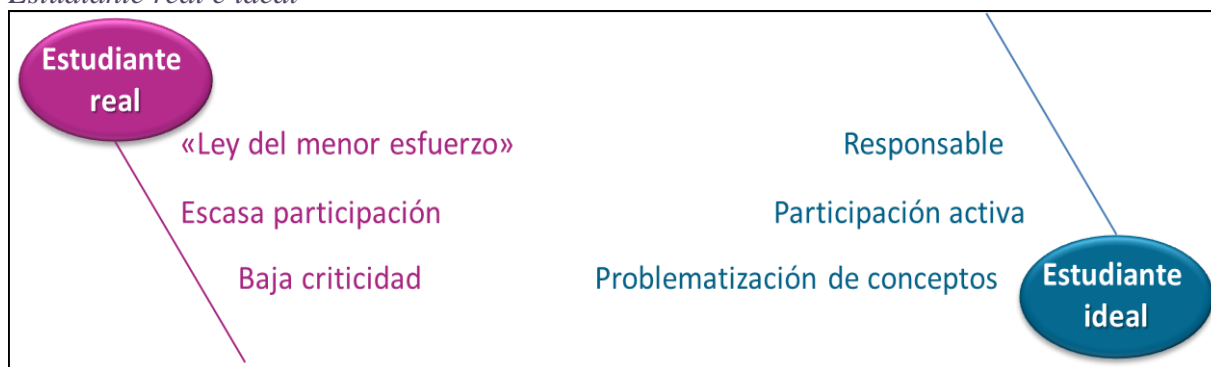
asistido a las clases presenciales, problemática que se sostuvo en los tiempos de pandemia. El último grupo se caracterizó por una definida interactividad con función tutorial y una direccionalidad hacia grupos pequeños o estudiantes en particular fundamentalmente dada en foros. En estos mensajes aparecía con contundencia la evaluación formativa que puede tener lugar en una plataforma virtual valiéndose de la estabilidad de las actividades.

2018. Estudio sobre estudiantes reales/habituales e ideales en espacios virtuales y presenciales

A partir de diez entrevistas realizadas al inicio de un curso de capacitación para el uso de moodle, destacamos algunos datos y reflexiones en relación al acercamiento a las plataformas en tiempos previos a la pandemia que, quizá, pueden proyectar algo de luz a ciertas situaciones ocurridas en el marco del ASPO. El grupo de docentes identificó como una de las dificultades pensadas *a priori* el manejo técnico de la plataforma, mientras que las variables más específicamente asociadas a aspectos pedagógicos no fueron una preocupación importante (Borgobello et al., 2018).

Figura 4

Estudiante real e ideal



Fuente: elaboración propia

Al indagar sobre cómo describían a sus estudiantes habituales y cómo se imaginaban sus estudiantes ideales en el aula virtual, las respuestas fueron categóricas (Figura 4). La representación del conjunto de *estudiantes habituales* fue bastante negativa: con participación escasa, baja criticidad y con tendencia a la “ley del menor esfuerzo”. Es preciso señalar que esta mirada estuvo poco acompañada, aunque con excepciones, de críticas a las propias propuestas pedagógicas. Por otro lado, la idea de *estudiantes ideales* se enfocó en una participación activa, problematizando conceptos y con actitudes responsables. Es posible mencionar como preocupación que mientras mayor es la distancia entre estudiantes habituales e ideales, mayores serán las dificultades en la generación de actividades que presenten una interactividad adecuada a las características del grupo-clase en las propuestas pedagógicas, se desarrollen las mismas en espacios virtuales o no.

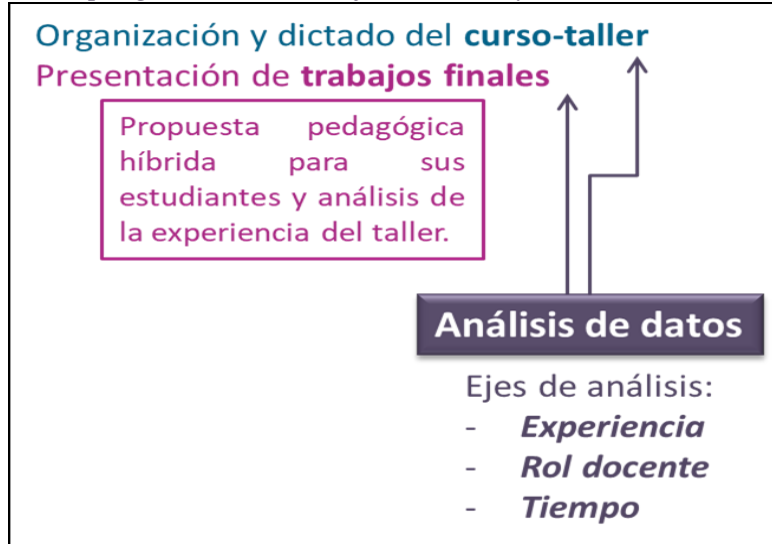
2019. Estudio sobre decires docentes acerca de experiencia, construcción del rol docente y tiempo/s en momentos previos a la pandemia

Desde el interés acerca de las concepciones docentes y de cómo el profesorado se acercaba al uso de espacios virtuales en tiempos previos a la pandemia, realizamos otro curso-taller de formación

para la incorporación de moodle en las prácticas educativas. Analizamos las narraciones sobre el proceso de formación de 14 docentes que participaron en el taller.

Figura 5

Fases progresivas de trabajo didáctico y análisis de datos.



Fuente: Basado en Borgobello, Majul et al. (2019)

Encontramos tres ejes que entrelazaban la propuesta didáctica y las reflexiones dadas a partir del cursado del taller: experiencia, rol docente y tiempo (Figura 5). Las experiencias aparecieron en las narraciones tanto en forma singular como plural, es decir, como experiencia “acumulada” en el ejercicio de la docencia que determina el presente en la construcción siempre inacabada del oficio docente y en términos de nuevas experiencias a partir de formatos que resultaban innovadores en el contexto. La participación activa en el espacio de formación operó como un agente de deconstrucción de las modalidades tradicionales de enseñanza implicando un aprender haciendo y un volver reflexivo sobre las prácticas docentes históricas que, de algún modo, se veían como cristalizadas en el ejercicio de la docencia.

Por otro lado, a partir de los cambios de rol que permite la plataforma, se generaron interesantes reflexiones acerca de la construcción del rol docente y el ponerse en el lugar de sus estudiantes. Se valoró la posibilidad de intercambio y participación, dando así lugar a las ideas de “docentes *de* docentes” -en términos de formación docente y técnica en el uso de la plataforma- y al trabajo de “docentes *con* docentes” -intercambios y sugerencias entre pares- posibilitando un traspaso progresivo de la función docente y de la responsabilidad sobre el aprendizaje a modo de guía tutorial.

En cuanto al tiempo, se mencionó de diversas maneras, tanto en términos positivos como negativos. El tiempo apareció como necesario y *favorecedor* de los procesos de aprendizaje y, al mismo tiempo, como apremiante desde la agenda, ante la dificultad de *encontrar* tiempo para la formación y para la discusión con colegas. En estos escritos se vislumbró la demanda institucional para la generación de espacios de formación y encuentro en contextos que favorecieran la incorporación de TIC a partir de experiencias colectivas y colaborativas. Es importante destacar que en estos tiempos previos, aunque cercanos a la pandemia, el uso de aulas virtuales seguía estando basado en la voluntad individual y el contexto se presentaba como incipiente y escasamente favorecedor.

2019. Estudio sobre TIC y perfiles docentes en tiempos previos a la pandemia

Desde el enfoque que sostiene la centralidad docente para la innovación educativa (Maggio, 2012), nos preguntábamos cómo se experimentaba la paulatina incorporación de las TIC en la educación superior. En este sentido, se estudiaron distintos perfiles con relación a las creencias docentes vinculadas a la incorporación de tecnología en la universidad (Borgobello, Mandolesi et al., 2019).

Figura 6

Perfiles docentes en relación al uso de TIC en enseñanza universitaria

«Tecnóforo»	«Tecnófilo»
<p>Valoración de aspectos negativos respecto al uso de TIC: críticas en relación a dificultades tecnológicas y de recursos humanos. La plataforma virtual:</p> <ul style="list-style-type: none">- No se utiliza- No se administra- No se tiene acceso- Tiene problemas técnicos- Falta de capacitación- Falta de difusión <p>Usan Facebook</p>	<p>Alta valoración del uso de TIC sin críticas:</p> <ul style="list-style-type: none">+ Mejora la comunicación y el intercambio+ Enriquece la enseñanza+ Supera modelos tradicionales
Perfil crítico	
<p>Aspectos positivos del uso de TIC:</p> <ul style="list-style-type: none">+ Diversidad de experiencias con TIC+ Complemento con clases tradicionales+ Descarga de materiales+ Aporte a lo pedagógico+ Compromiso y participación estudiantil+ Uso placentero y cercano+ Mejora de la comunicación	<p>Aspectos negativos en relación al uso de TIC:</p> <ul style="list-style-type: none">- Se necesitaría más personal especializado- Es trabajo no pago- No es el soporte básico de la enseñanza.- No funciona correctamente por problemas técnicos- Requiere tiempo

Fuente: Borgobello, Mandolesi et al. (2019)

Un perfil, al que podemos denominar *tecnóforo*, el que representaba al mayor número de participantes, se vinculó a la valoración de aspectos negativos con críticas a las dificultades tecnológicas y a los recursos humanos en términos de utilización, administración, acceso, problemas técnicos, capacitación y difusión de las TIC. Otro perfil, de características *tecnófilas*, se asoció a una alta valoración del uso de las TIC, destacándose que mejoraban la comunicación y el intercambio, enriqueciendo la enseñanza al superar modelos tradicionales. En este perfil no

se expresaron críticas con relación al uso de TIC en educación, diferenciándose, por esta razón, del último grupo de docentes.

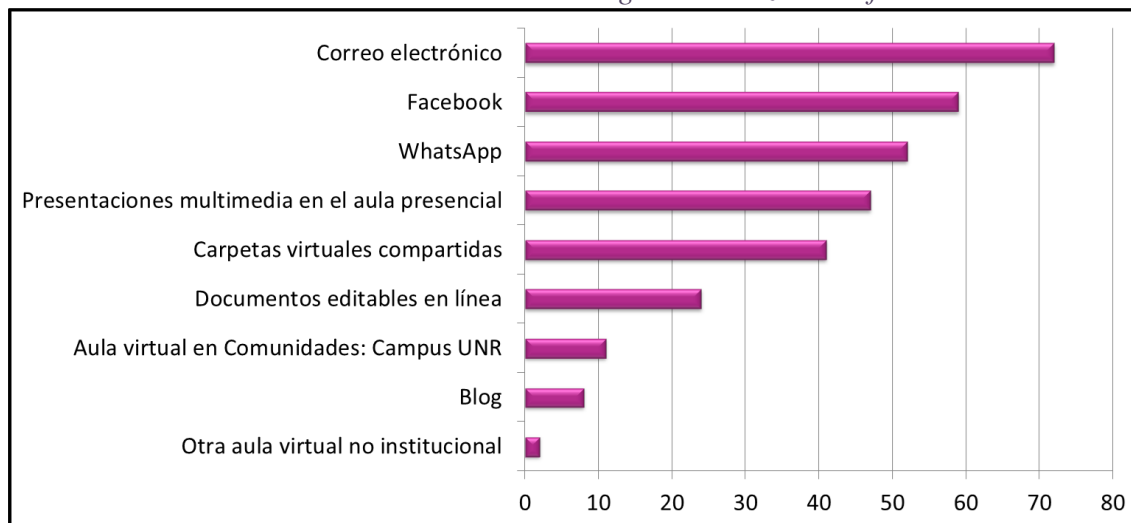
El último perfil, al cual hemos denominado *crítico*, muestra creencias basadas en la experiencia docente, marcando aspectos tanto positivos como negativos en relación al uso de TIC. Plantearon que diversificaban las experiencias, permitían un manejo diferente de los materiales didácticos, favoreciendo el compromiso y participación estudiantil, dando lugar a una experiencia placentera y cercana en la relación docente-estudiante-contenido; aunque, mencionaron, se requería más formación y personal especializado, solía haber problemas técnicos y llevaba un tiempo no remunerado ni suficientemente reconocido (Figura 6). Estos perfiles muestran algunas de las características del profesorado que tendría que hacer frente a la docencia virtualizada.

2020. Informe institucional previo a la pandemia sobre uso de campus virtual

En diciembre del año 2019 se iniciaron las actividades de la Comisión Asesora del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). Desde ese momento, se hicieron una serie de relevamientos con el fin de asesorar a la Facultad y proponer capacitaciones acordes a las características e intereses del claustro docente. El primer relevamiento se hizo en febrero de 2020, es decir, un mes antes del ASPO. De las 82 respuestas obtenidas, sólo 11 manifestaron utilizar el campus virtual institucional de la universidad (Figura 7). Si bien este dato no puede ser generalizado al conjunto de más de 400 docentes que integran la Facultad, por experiencia sabemos que es un dato ilustrativo válido.

Figura 7

Relevamiento de uso de TIC con estudiantes de grado realizado en febrero de 2020



Fuente: elaboración propia

Según manifestaron, fue altamente frecuente “*el armado de un grupo de Facebook para compartir con los alumnos material vinculado a los temas de la cátedra*” (SIC) e información relativa al cursado. El WhatsApp se utilizó fundamentalmente para “*comunicación interna de la cátedra*” (SIC), mientras que las carpetas digitales permitieron compartir literatura y otros documentos como los programas de las materias. El correo electrónico cumplía la función de consulta, además de otros usos como informar o compartir material. Las descripciones más

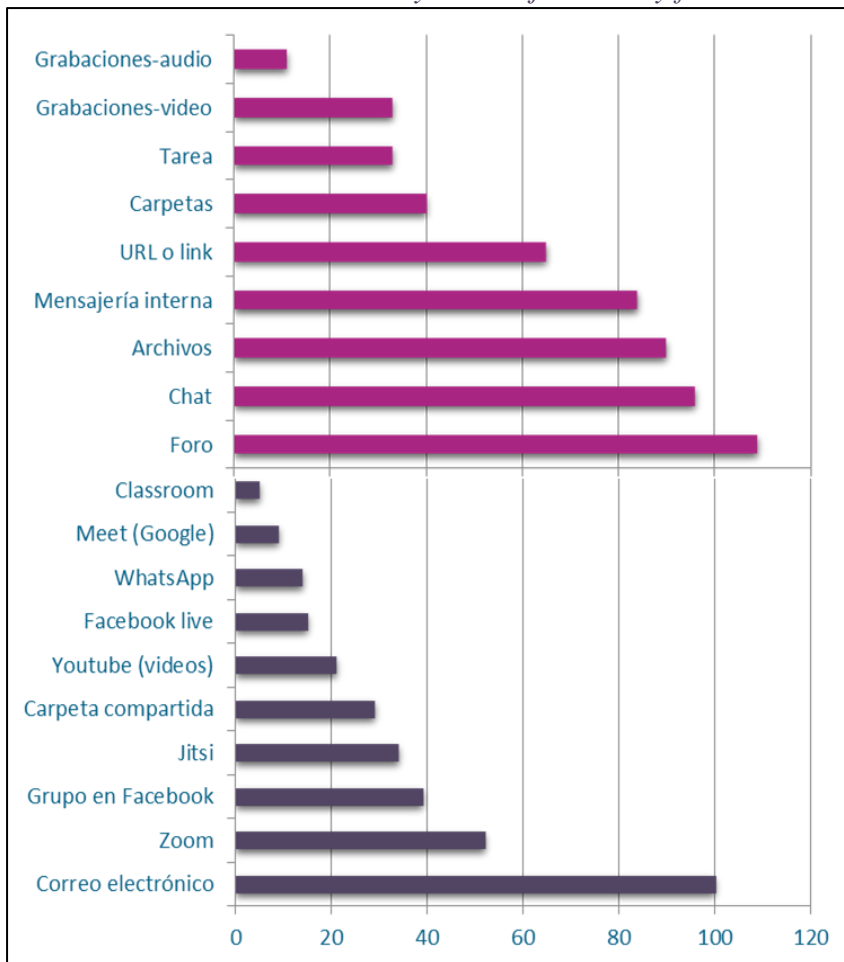
completas se realizaron en torno al campus virtual institucional, en el que se compartía material de lectura, documentos y se daba lugar a foros que invitaban, por ejemplo, “a la discusión de distintas situaciones de la práctica, material propuesto por estudiantes, ejercicios de debates y ejemplos que ayuden a pensar” (SIC). En general, las respuestas acentuaron la mejora en la comunicación a partir del uso de TIC entendiendo que constituían un “Complemento de la enseñanza presencial” (SIC).

2020. Informe sobre la dinámica organizativa de las cátedras para el trabajo virtual.

Ya inmersos en la aplicación de los decretos que generaron el aislamiento en Argentina, el inicio del ciclo lectivo se caracterizó por la apertura masiva de aulas virtuales provistas por la universidad. Durante este proceso, se aplicaron acciones de formación y acompañamiento a docentes en diversos formatos. Parte de este acompañamiento tuvo un carácter muy próximo al aprendizaje vivencial, implementado a través de la apertura y organización de un aula virtual con características similares a las que se estaban poniendo en funcionamiento (Borgobello y Espinosa, 2021).

Figura 8

Herramientas de comunicación y/o trabajo dentro y fuera de las aulas virtuales



Fuente: elaboración propia.

Nota. En la parte superior se encuentran las herramientas del campus virtual y en la inferior las externas.

Con el propósito de ampliar el acompañamiento académico, se abrieron cuentas institucionales para la realización de videos grabados y videoconferencias. En este contexto, a principios del mes de mayo, realizamos un relevamiento de información sobre el interés de uso de este tipo de recursos, así como de información vinculada con recursos técnicos disponibles (conectividad y dispositivos) y características de uso de las aulas virtuales (actividades, recursos, comunicación con estudiantes).

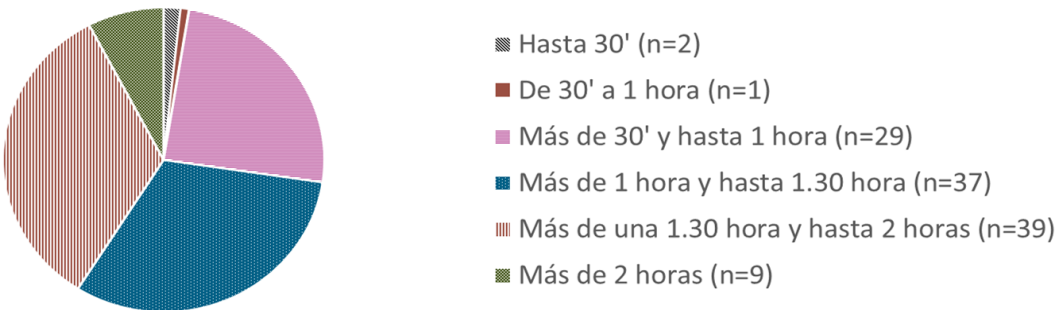
Se recibieron 136 respuestas en las que se evidenció una amplia representación de las asignaturas. Consultamos sobre las herramientas de comunicación y/o trabajo con estudiantes que usaban en las aulas virtuales, destacándose aquellas que promueven mayor interactividad, como Foro y Chat. Sin embargo, recursos de escasa interactividad también tuvieron altos porcentajes de respuesta (Figura 8).

Por otro lado, se consultó sobre el uso de herramientas de comunicación y/o trabajo con estudiantes fuera de las aulas virtuales. Aquí se observó una gran variedad de uso de diversas plataformas y redes sociales, entre las que predominaba el correo electrónico.

Finalmente, se agregó un ítem de respuesta optativa que apuntaba a observar el tiempo de duración promedio de los encuentros sincrónicos que estimaban para la interacción con sus estudiantes. Como se observa en la Figura 9, sobre un total de 117 respuestas, el 65% indicó que utilizaría más de una hora y hasta dos horas, por cada encuentro.

Figura 9.

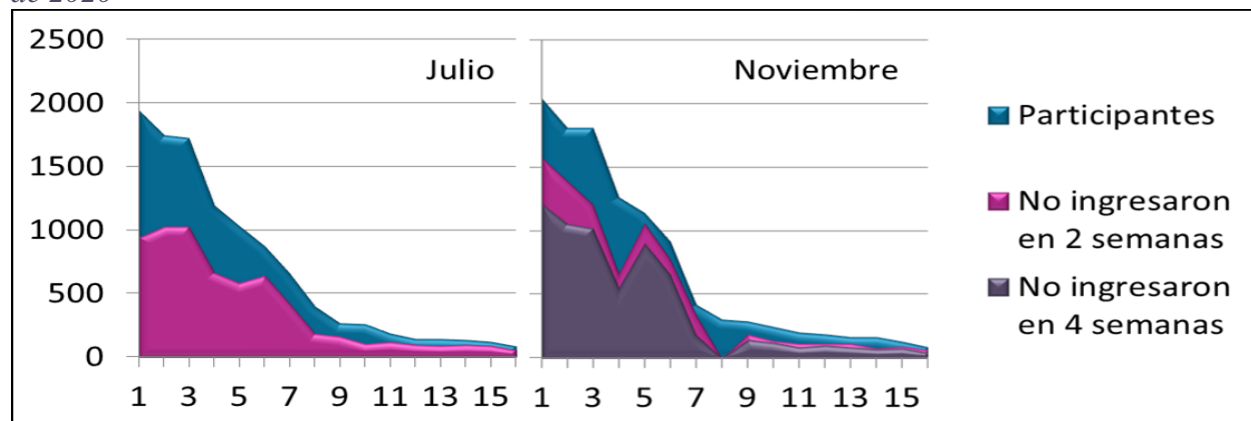
Tiempo promedio de duración de encuentros sincrónicos



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10

Medidas de discontinuidad en el ingreso a las aulas virtuales de primer año en julio y noviembre de 2020



Fuente: elaboración propia

2020. Informe sobre discontinuidad estudiantil en el primer año de cursado en tiempos de pandemia

A partir de una solicitud recibida para observar la discontinuidad de acceso a las aulas virtuales del campus virtual de la universidad (plataforma moodle) por parte de estudiantes ingresantes, realizamos dos tomas de datos o relevamientos, uno en julio y otro en noviembre de 2020, considerando que las asignaturas observadas se desarrollan en forma anual. Los 16 cursos analizados fueron heterogéneos, oscilando entre menos de 100 y más de 2000 participantes y funcionaban algunas veces como espacios únicos para una cátedra y todos sus docentes y otras con una sola persona con rol docente y su grupo de estudiantes.

Figura 11

Categorías emergentes de los relatos docentes sobre el primer año de pandemia

DOCENTES	Revisión proyecto pedagógico	Interactividad	Comparación presencial	TIC Pospandemia	Transformaciones epocales	Inseguridades	Formación docente en pandemia	Tiempo/s	Cultura organizacional	Duelos	Accesibilidad	Conocimiento. Disciplinar	intergeneracional	Formación docente prepandemia	Total de categorías	Palabras
D1		X	X			X	X	X	X		X	X	X		9	338
D2	X	X	X	X	X	X				X		X			8	293
D3	X	X	X	X	X	X	X	X							8	199
D4	X		X	X	X				X	X	X		X		8	179
D5	X	X	X	X	X					X	X				7	189
D6	X						X	X	X	X				X	6	354
D7	X	X	X	X		X	X								6	206
D8	X			X	X	X	X	X							6	198
D9	X	X	X	X	X	X									6	136
D10	X	X			X				X						4	116
Total	9	7	7	7	7	6	5	4	4	4	3	2	2	1		

Fuente: Basado en Lovey et al. (2021)

Se consideraron para el relevamiento la cantidad de usuarios/as con rol estudiante con último acceso hasta dos y cuatro semanas previas a cada fecha. Dado que por la masividad propia de las asignaturas del primer año de cursado de las carreras era difícil hacer un seguimiento personalizado, se trabajó sobre movimientos de bases numéricas que representan un estimado de acceso a los cursos virtuales. Estos datos no indican deserción o abandono del cursado, sino, en todo caso, discontinuidad en el ingreso a la plataforma que promedia el 61% en julio (dos semanas) y el 51% y 65% (cuatro y dos semanas, respectivamente) en las tomas de datos de noviembre (Figura 10).

2021. Vivencias desde el rol docente en tiempos de pandemia

El estudio que se describe a continuación se centró en el análisis de las experiencias docentes en el marco de prácticas de enseñanza y aprendizaje relacionadas con el uso de TIC en educación superior a partir de la forzosa virtualización. Desde un análisis general del contexto en docencia y formación docente se construyeron dos hipótesis:

- La docencia universitaria en tiempos de pandemia involucró un fuerte malestar vinculado con el uso y manejo técnico de espacios virtuales.
- El malestar fue dando lugar paulatinamente a la participación en instancias de formación que permitieron apropiarse subjetivamente de los entornos virtuales para la docencia más allá de los tiempos de pandemia.

Se realizó análisis de contenido cualitativo de diez relatos docentes y análisis descriptivo de datos obtenidos de un cuestionario. Algunas de las conclusiones de este estudio fueron que el campus virtual de la universidad pasó de ser escasamente utilizado y conocido a constituirse en una herramienta organizacional básica de la docencia universitaria. Como se muestra en la Figura 11, si bien durante la pandemia predominó una fuerte relación entre malestar y uso de TIC, la formación y acompañamiento a docentes dieron lugar y posibilidad de apropiaciones subjetivas del uso de espacios físicos virtuales en las prácticas pedagógicas con intenciones de ser sostenidas luego de las medidas tomadas por la pandemia.

En este sentido, conocer y dominar las configuraciones básicas de estos medios colaboró con la posibilidad de superar sentimientos negativos como temores, resistencias e incertidumbres, que solían presentarse como obstáculos en la relación *trabajo docente-TIC*. Los docentes acerca de las transformaciones de las prácticas pedagógicas expresaron sentimientos de duelo en relación con la presencialidad perdida en el encuentro con la compleja virtualidad. Otro aspecto importante para resaltar en relación con la construcción del oficio docente fue la reflexión colectiva posibilitada a partir de la virtualización forzosa de la forma, el contenido, el qué y el cómo enseñar durante estos tiempos.

La situación de crisis, las prácticas docentes particulares, los tiempos, los sentimientos de pérdida, las dudas, las inseguridades e incertidumbres acompañaron un proceso de reflexión acerca de los proyectos pedagógicos, donde prevalecieron posturas positivas acerca del hipotético panorama de post-pandemia y el uso de TIC en la vida universitaria (Figura 11). En este aspecto, la crisis que puso en marcha movimientos organizacionales vinculados a la formación y contención de la planta docente puede verse como una ventana de oportunidad en la universidad como organización que se está construyendo a futuro.

2021. Estudio sobre prácticas de evaluación en contexto de pandemia

A principios del año 2021, comenzando el segundo año académico con virtualización forzosa, comenzamos a reflexionar acerca de las implicancias que tuvo para docentes y organizaciones la educación remota en emergencia. En este sentido, nos preguntamos acerca de

los cambios culturales que comenzaron a construirse y afianzarse en la organización educativa y en las primeras manifestaciones de innovación que se hicieron presentes en el cuerpo docente una vez atravesado el primer período de adaptación a la nueva modalidad que se caracterizó por la urgencia.

Con el objetivo de indagar estos cambios, se analizaron los relatos de experiencias y expectativas docentes que se dieron en el marco de un foro abierto durante un proceso de capacitación sobre herramientas moodle para evaluación que tuvo lugar en el comienzo del segundo año académico en modalidad virtual. Se abordaron 20 participaciones de docentes con rol estudiante. El foro fue visitado por 42 personas, incluyendo a las dos docentes a cargo de la capacitación y tuvo un total de 213 vistas, es decir, cada persona entró más de una vez. Las 20 personas que escribieron en el foro pertenecían a 17 cátedras de diferentes años de cursado y departamentos de docencia de la Facultad (Figura 12).

Figura 12
Flexibilidad, Innovación, cultura y representaciones sobre EVEA para cada área temática de una Facultad de Psicología diferenciada en los años de la carrera y el profesorado.

Año	Departamento del área de:	Flexibilidad				Innovación				Cultura				Representaciones			
1	Psicoanálisis																
	Social y Comunitaria																
	Histórica epistemológica																
2	Psicología del Desarrollo																
	Psicoanálisis																
	Social y Comunitaria																
3	Histórica epistemológica																
	Social y Comunitaria																
4	Clínicas																
	Psicología del Desarrollo																
5	Social y Comunitaria																
P	Profesorado																
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Total	19				18				14				11			
		Flexibilidad				Innovación				Cultura				Representaciones			

Fuente: Mandolesi y Borgobello (2021)

Nota. Los colores indican detalles acerca de las materias. Los valores señalados son relativos a la cantidad de participaciones docentes en el foro.

El análisis se realizó desde las categorías de innovación y cultura de la innovación; representaciones sobre entornos virtuales; cultura y rasgos culturales a desarrollar o potenciar; y flexibilidad posibilitada por las plataformas educativas. Los análisis se hicieron, cuando fue posible, en términos de opuestos: la innovación y la tendencia a conservar formatos presenciales aún en tiempos de virtualización forzosa; la flexibilidad que permiten las TIC como así también la rigidez en las prácticas docentes; y las representaciones positivas y negativas sobre EVEA.

Con relación a los ejes de análisis propuestos, la categoría *innovación* apareció en 18 escritos, en el sentido de rasgos de innovación 17 veces, y en el sentido de tendencia a la

conservación, en 10 ocasiones. Por su parte, las diferentes *representaciones* acerca del EVEA aparecen en 11 narraciones. En 14 de los 20 relatos analizados aparecen nombradas características de la organización en este nuevo contexto que sería deseable potenciar o desarrollar hasta que se instalen como *rasgos culturales* de la universidad. Por último, en relación con la categoría *flexibilidad* aparece en las narraciones en 17 ocasiones en el sentido de flexibilidad posibilitada por las TIC y en siete ocasiones en el sentido contrario, esto es, rigidez en las prácticas docentes, siendo nombrada un total de 19 veces.

A partir del análisis de los resultados se enfatizan las dos ideas principales que siguen. Por un lado, las evaluaciones se enriquecen con la colaboración en la producción colectiva y socialización de experiencias. Por otro lado, la potencia relativa de las plataformas virtuales en la innovación se encuentra asociada a la apertura al cambio y a la flexibilidad de las organizaciones y de quienes las integran.

2021. Análisis de los procesos de formación docente en tiempos de pandemia

La inquietud acerca de la formación docente para el uso de TIC en la educación superior y, específicamente en relación a moodle, atravesó las investigaciones del equipo desde su inicio. En tiempos de pandemia, esta preocupación se profundizó aún más y, sumado a ello, el contexto de crisis mundial dio lugar a un mayor número de experiencias de formación docente protagonizadas por quienes integramos el grupo (Borgobello y Espinosa, 2020).

Figura 13

Caracterización de las consultas en espacios de formación docente en tiempos de virtualización forzosa de la enseñanza universitaria



Fuente: elaboración propia

Los espacios de formación docente en tiempos de virtualización forzosa se multiplicaron. En el contexto local se dieron *webinars*, encuentros de formación por herramientas, espacios de tutoría a demanda a través de videollamadas, tutoriales sobre configuraciones, incluso, una diplomatura de posgrado específica sobre entornos virtuales, entre otras (Borgobello y Espinosa,

2020, 2021; Pierella y Borgobello, 2021). Algo que surgió en forma reiterada en los distintos espacios de formación docente fue la *motivación* hacia el trabajo cotidiano vinculado con la *solidaridad* para la solución de problemas técnicos. Asimismo, tuvieron lugar numerosas *sugerencias* a partir de la proyección de experiencias didácticas, facilitando discusiones colectivas acerca de los modos de enseñar y la construcción del oficio docente como algo que excede el conocimiento disciplinar (Pierella y Borgobello, 2021).

En los espacios de formación docente se visualizó un cambio importante entre el primer año de pandemia al segundo a partir de, fundamentalmente, la capitalización de las experiencias iniciales (Figura 13). Simplificando al extremo, la *improvisación* caracterizó a la docencia en el primer año de pandemia mientras que la *planificación* caracterizó al segundo. De algún modo, la virtualización forzosa y el corrimiento de los lugares conocidos de enseñanza cuestionaron la seguridad que nos otorgaba la tradición del aula presencial. Como ejemplos de ello, por un lado, el rol docente fue bajado de su tarima, ocupando el mismo espacio que cada estudiante en las videollamadas, y, por otro, cada quien podía “jugar” con su nombre alejándose del anonimato propio de las aulas masivas universitarias propias del contexto argentino (Pierella y Borgobello, 2021).

Conclusiones

La pandemia impactó fuertemente en todos los sistemas universitarios del mundo. Sin embargo, es posible imaginar que habría impactado más en universidades como las nuestras con una fuerte tracción o tendencia hacia modelos expositivos de enseñanza (Pierella y Borgobello, 2021); en las que los tiempos eran percibidos en términos de apremio y de escasez más que como posibilidad de “aprender haciendo” (Borgobello, Majul, et al., 2019; Lovey et al., 2021); y en las que parecían predominar perfiles docentes con tendencias tecnófobas más que tecnófilas (Borgobello, Mandolesi, et al., 2019).

Gran parte de las situaciones que se percibieron como nuevas y agobiantes en tiempos de pandemia tuvieron que ver con el rotundo cambio en el contexto y no necesariamente con las modificaciones de la práctica docente propias del contexto de pandemia. Cabe reflexionar que de acuerdo a los datos expuestos de 2013-2014, la incorporación de espacios virtuales en un primer año de uso requiere mayor dedicación que en el segundo año. Algo como esto ocurre habitualmente con situaciones novedosas tales como iniciar la enseñanza de un curso o tema nuevo. En este sentido, es posible relacionar estas ideas con la tendencia a la conservación y a la rigidez en prácticas analizadas en 2021 (Lovey et al., 2021; Mandolesi y Borgobello, 2021).

Desde el inicio de la pandemia se han observado profundos cambios en materia educativa, generando crisis *incluso* en los roles principales, dando lugar a la revisión y reconstrucción del oficio docente y del oficio estudiantil. Así, a partir de lo descrito en este capítulo, es posible pensar que el profesorado se encuentra actualmente ante una encrucijada: por un lado, conservar aspectos culturales que definieron tradicionalmente a la educación universitaria signada por la presencialidad en modalidades expositivas y, por el otro, la demanda de innovación propia de los tiempos que corren.

Algunas de las acciones en términos de formación docente mostraron la necesidad de lo *colectivo*, es decir, de pensar *entre* docentes (Borgobello, 2018b; Borgobello y Espinosa, 2020, 2021; Borgobello, Majul, et al., 2019, Mandolesi y Borgobello, 2021; Pierella y Borgobello, 2021; Proença y Borgobello, 2020). Además del “novedoso” énfasis en lo colectivo, una de las fuertes preocupaciones que marcaron los tiempos de enseñanza remota en emergencia, particularmente presente en el segundo año de virtualización, fue la preocupación por la participación estudiantil (Borgobello y Espinosa, 2020, 2021), el “mantener al estudiantado en tu

ventana”. En este sentido, gran parte de los interrogantes circulaban en torno a la posibilidad de sostener la interactividad en espacios virtuales, sobre todo sincrónicos, con el menor número de interferencias posible. Esto dio lugar a formaciones docentes y debates sobre ludificación, interactividad, presencialidad simbólica, entre otros temas.

Adicionalmente, se renovaron inquietudes históricas sobre derechos estudiantiles y docentes, en términos de posibilidades de acceso y permanencia en el ámbito de la educación superior -para decirlo en términos sintéticos-. Como puede apreciarse en el informe sobre discontinuidad en el ingreso a las aulas virtuales, el desgranamiento en los primeros años de cursado mostró patrones similares a la presencialidad. En el polo opuesto, un número importante de estudiantes retomó los estudios a partir de la posibilidad de cursar virtualmente por circunstancias laborales, familiares y geográficas.

Finalmente, tomando como referencia lo abordado en el estudio sobre innovación como rasgo cultural (Mandolesi y Borgobello, 2021), entendemos que el cambio en un sentido innovativo podrá pensarse cabalmente una vez que “pase la tormenta”. Entonces, interrogantes tales como cuáles de las situaciones innovadoras vinculadas a la incorporación de los EVEA y otras TIC en el ámbito educativo universitario se convertirán en parte “estable” de la cultura organizacional y podrán comprenderse a partir de indagaciones a realizarse en los años venideros.

Referencias

- Achilli, L. A. (2005). *Investigar en la Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde.
- Borgobello, A. (2018a). Pensando la interacción en entornos virtuales desde datos empíricos: caminos entre casos y teoría. *Revista Enfoques*, 3(1), 129–158. <http://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/280/528>
- Borgobello, A. (2018b). Realidades mentales y mundos posibles en encuentros pedagógicos presenciales y digitales. En J. Faccendini, P. Martino, M. Sironi, & M. Terrádez (Eds.), *Caleidoscopio. Prácticas y clínicas Psi* (pp.211–224). UNR Editora. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/13830>
- Borgobello, A. & Espinosa, A. (2020). From research to intervention in educational context during pandemic times. *SIP Bulletin*, 107, 25–32. <https://sipsych.org/publications/sip-bulletin/>
- Borgobello, A. & Espinosa, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. En S. Garo & F. Costa (Eds.), *Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad* (pp. 29–38). UNR Editora. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/20523>
- Borgobello, A. & Roselli, N. D. (2016). Rendimiento académico e interacción sociocognitiva de estudiantes en un entorno virtual. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 359–374. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606143478>
- Borgobello, A., Majul, S., & De Seta, D. (2019). Análisis cualitativo de una propuesta pedagógica para la incorporación de entornos virtuales a la enseñanza universitaria en Argentina a partir de tres ejes: experiencia, rol docente y tiempo. *Hamut´ay*, 6(3), 81–97. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1848>
- Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A., & Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. *Revista de Psicología*, 37(1), 279–317. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.010>

- Borgobello, A., Sartori, M., & Espinosa, A. (2017). Desafíos, descripciones y reflexiones acerca de la incorporación de TIC en un contexto universitario al sur del mundo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 7(2), 39–50. <http://www.sapiensresearch.org/>
- Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27–48. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.2>
- Lovey, J.P., De Seta, D., Mandolesi, M., Majul, S. & Borgobello, A. (2021). Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia. *Revista IRICE*, 41, 95-117 <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1449/2213>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Majul, S., De Seta, D., & Borgobello, A. (2021). TIC y estrategias de enseñanza en publicaciones previas a la forzosa virtualización de la educación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 32(63), 1–30. <https://doi.org/10.33255/3263/1025>
- Mandolesi, M. & Borgobello, A. (2021). Cambios organizacionales e innovación en el ámbito educativo universitario en tiempos de pandemia. MANUSCRITO ENVIADO.
- Mandolesi, M. & Pastore, M. (2022). Nuevas formas de trabajo, tecnología y género. Que la innovación sea la inclusión. En F. Pone & C. Bonantini (Eds.), *Debates actuales en psicología en el trabajo y las organizaciones. Voces diversas para repensar estos tiempos* (pp.109-130). Laborde.
- Martín R.D., & Tourón, J. (2017). El enfoque flipped learning en estudios de magisterio: percepción de los alumnos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.17704>
- Pierella, M. P., & Borgobello, A. (2021). Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, 7(12), 1–13. <https://doi.org/10.24215/24690090e049>
- Proença, M. & Borgobello, A. (2020). Contribuições do Grupo de Trabalho Psicologia e Educação da SIP em tempos de Pandemia COVID-19. *SIP Bulletin*, 107(December), 9–14. <https://sipsych.org/publications/sip-bulletin/>
- Sanjurjo, L.O. & Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Homo Sapiens.
- Tovillas, P., de Michele, D., Giorgini, H., & Igarza, R. (2021). Los Sistemas institucionales de educación a distancia en la Argentina. Análisis de la primera experiencia de evaluación y validación. CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. <http://www.coneau.gov.ar/archivos/publicaciones/18-03-2021-Los-SIED-en-la-Argentina.pdf>
- Villar, A. (2017). Hacia la universidad bimodal: dimensiones de un proceso incipiente. En M.E. Collebechi & F.Gobato (Comp.), *Formar en el horizonte digital* (pp.129-136). Universidad Virtual de Quilmes. Recuperado de: <http://libros.uvq.edu.ar/>

3.2

O ensino na Educação Superior e na Extensão Universitária em tempos de pandemia da COVID-19: desafios e possibilidades

La enseñanza en la educación superior y la extensión universitaria en tiempos de la pandemia de COVID-19: retos y posibilidades

Ana Karina Amorim Checchia

Universidade Paulista - UNIP e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.
Brasil. anakarina.ak.ac@gmail.com

Mônica Cintrão França Ribeiro

Universidade Paulista – UNIP. Brasil

Roseli Fernandes Lins Caldas

Universidade Presbiteriana Mackenzie. Brasil

Resumo

Diante das necessidades decorrentes da pandemia causada pela COVID 19 foi preciso encontrar alternativas para superação do grande desafio das aulas remotas, consideradas necessárias e apropriadas somente nesse momento de excepcionalidade. No Brasil, a Psicologia Escolar tem buscado respostas que possibilitem suplantar dificuldades resultantes desse tempo tão inusitado, em que muitas contradições se fazem presentes, em especial, quando se consideram desigualdades econômicas, sociais, pedagógicas e tecnológicas de grande parte dos alunos, seja na Educação Básica, no Ensino Superior ou nos cursos livres. Este capítulo se propõe a discutir alguns desafios e oportunidades encontradas nos seguintes espaços educacionais brasileiros: um curso de Licenciatura em Pedagogia, estágios de Psicologia Escolar em curso de graduação e um curso de universidade aberta voltada a públicos da maturidade e idosos. Temos sido instigados a nos reinventarmos em busca de novas ideias, metodologias que valorizem a Educação de qualidade em situações emergenciais, como a vivida atualmente.

Palavras-chave: pandemia; ensino remoto; estágio; psicologia escolar; educação superior.

Resumen

Ante las necesidades derivadas de la pandemia provocada por el COVID 19 fue necesario encontrar alternativas para superar el gran reto de las clases a distancia, consideradas necesarias y adecuadas sólo en este momento de excepcionalidad. En Brasil, la Psicología Escolar viene buscando respuestas para superar las dificultades resultantes de un momento tan inusual, en el que se presentan muchas contradicciones, especialmente cuando se consideran las desigualdades económicas, sociales, pedagógicas y tecnológicas de la mayoría de los estudiantes, ya sea en la Educación Básica, en la Educación Superior o en los cursos libres. Este capítulo pretende discutir algunos desafíos y oportunidades encontrados en los siguientes espacios educativos brasileños: un curso de licenciatura en Pedagogía, prácticas de psicología escolar en un curso de pregrado y un curso universitario abierto dirigido a personas maduras y mayores. Nos hemos visto instigados a reinventarnos en busca de nuevas ideas, metodologías que valoren la educación de calidad en situaciones de emergencia, como la que estamos viviendo.

Palabras claves: pandemia; educación a distancia; prácticas; psicología escolar; educación superior

Introdução

A pandemia da COVID 19 trouxe mudanças radicais nas mais diversas áreas para a vida de todos. A Educação tem sido alvo de preocupação por ter sido grandemente atingida, mobilizando educadores dos diversos níveis educacionais a buscarem novas alternativas para superação do grande desafio das aulas remotas, consideradas necessárias somente nesse momento de excepcionalidade. Esse capítulo se propõe a discutir alguns dos desafios e oportunidades encontradas em cursos de Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas, estágios de Psicologia Escolar de um curso de graduação em Psicologia e um curso de Universidade Aberta voltada a público da maturidade e idosos, no Brasil, em tempos de distanciamento social, fruto da pandemia.

Desafios do ensino de Psicologia da Educação em cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas durante a pandemia da COVID-19

Neste item abordaremos desafios do ensino de Psicologia da Educação durante a pandemia da COVID-19 a partir de uma experiência de docência desta disciplina no curso de Licenciatura em Pedagogia e no de demais Licenciaturas em uma Universidade pública no Estado de São Paulo, no Brasil.

O ensino de Psicologia da Educação na formação de professores no Brasil é tradicionalmente centrado na transmissão de conhecimentos proferidos pela Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, concebidos historicamente como pilares da contribuição da Psicologia para instrumentalização da prática docente (Larocca, 2002).

No campo da Psicologia Escolar brasileira, temos um movimento crítico que apresenta como base epistemológica o materialismo histórico, por meio do qual os fenômenos na interface Psicologia e Educação são analisados e compreendidos em sua constituição social e histórica (Patto, 2015). Com base nesta perspectiva crítica, houve uma mudança no foco de análise dos fenômenos escolares: ao invés de centrar a análise no indivíduo abstrato, passamos analisar o processo de escolarização, compreendido em sua complexidade e as relações entre os sujeitos históricos que constituem e são constituídos pelo cotidiano escolar (Proença, 2002; Patto, 2015).

Em coerência com tal perspectiva, enfatizamos que o ensino de Psicologia da Educação na formação de professores deve envolver – para além de conteúdos referentes à Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem – a discussão de temas analisados no campo da Psicologia Escolar como expressão da superação do reducionismo de questões educacionais ao âmbito individual, de modo a situar o cotidiano escolar e as relações intersubjetivas que as constituem como objeto de análise (Checchia, 2020).

Tal discussão abrange, por exemplo, temáticas educacionais contemporâneas como fracasso escolar, medicalização da Educação, cotidiano escolar, indisciplina e violência, compreendidos em sua constituição social e histórica. Estes temas são analisados no contexto do processo educacional brasileiro, situando-o na conjuntura social vigente regida pelos ditames do modo de produção capitalista, atentando-se para o modo como essas condições objetivas se concretizam no cotidiano escolar, bem como para a especificidade da vida escolar dos sujeitos que o constituem.

No atual contexto da pandemia da COVID-19, tais condições objetivas e subjetivas estão atravessadas pela especificidade do ensino remoto emergencial, pelo distanciamento social e pelas implicações da pandemia na vida dos sujeitos que são produto e produtores das relações sociais e escolares e, portanto, deste cotidiano escolar ressignificado.

Sendo assim, um dos principais desafios e necessidades decorrentes deste cenário consiste em propiciar, na formação de professores, a reflexão sobre estas condições objetivas e subjetivas, por meio de disciplinas de Psicologia da Educação, a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar. Para tanto, atentamos, por exemplo, para implicações da Educação em tempos de pandemia para a expressão do fracasso escolar, da indisciplina e da medicalização da Educação; estes temas situados neste cenário passaram a ser incorporados em nosso objeto de análise na discussão sobre o cotidiano escolar no contexto do ensino remoto emergencial.

Além disso, um importante desafio enfrentado nesse processo consiste na realização do estágio não presencial durante a pandemia. A Psicologia da Educação ministrada neste curso de Licenciatura possui um estágio não interventivo que contempla a investigação, por parte dos estudantes, de um dentre três temas: fracasso escolar, indisciplina escolar ou formação de professores. Atualmente, como estratégias para realização deste estágio não presencial, são realizadas entrevistas virtuais com profissionais de instituições educativas, entrevistas e debates virtuais coletivos e leitura de relatórios elaborados por turmas anteriores como fonte de dados complementar para análise do tema investigado; também há possibilidade de observação de atividades virtuais realizadas pela escola, caso sejam autorizadas e apropriadas para a análise do tema investigado.

Como esta disciplina centra-se na análise de temas relativos ao cotidiano escolar, um dos aspectos investigados neste estágio passou a consistir nas implicações da pandemia e da Educação nesta atual conjuntura sobre o tema analisado.

Além destas questões específicas sobre a disciplina de Psicologia da Educação na formação de professores, o ensino na Educação Superior em tempos de pandemia no Brasil apresenta outros desafios, tais como a falta de acesso de estudantes universitários a equipamentos e pacotes de dados de internet que viabilizem sua participação em aulas síncronas virtuais. Esta situação evidencia a importância de que tais equipamentos e recursos sejam disponibilizados aos estudantes, bem como de que além de aulas síncronas, sejam oferecidas atividades assíncronas, incluindo acesso ao material pedagógico com redução do consumo de internet.

Em relação às estratégias para realização de tais atividades, encontram-se, por exemplo, a criação de fóruns virtuais de discussão entre estudantes, disponibilização de vídeos sobre temas ministrados, utilização de programas que convertem áudio em texto, disponibilização de outros canais de comunicação e de envio do material pedagógico, como criação de drives e gravação de podcasts.

Por fim, enfatizamos a relevância da discussão e do planejamento coletivo das diretrizes, ações e estratégias pedagógicas que constituem o ensino remoto emergencial. Em coerência com esta perspectiva materialista histórica, compreendemos que os desafios implicados na Educação em tempos de pandemia não são individuais, e sim, social e historicamente situados, tendo os sujeitos que participam ativamente dessa educação como produto e produtores históricos desse contexto educacional. Portanto, como tais desafios não são individuais, a elaboração das estratégias não pode ser atribuída individual ou exclusivamente a docentes ou estudantes; por isso, enfatizamos a importância e necessidade da elaboração coletiva destas diretrizes, de reuniões sistemáticas e parcerias entre os sujeitos envolvidos neste ensino e do suporte oferecido para o enfrentamento das barreiras tecnológicas e pedagógicas que atravessam a Educação neste cenário.

Enfatizamos, portanto, que em coerência com essa perspectiva crítica, os desafios e estratégias precisam ser compreendidos de um modo não centrado no indivíduo, mas sim de forma coletiva compreendendo os efeitos da pandemia nesse contexto social e histórico em que vivemos, tendo inclusive a disciplina de Psicologia da Educação como possível expressão do questionamento

desta centralidade da análise de questões educacionais ao âmbito individual, bem como da compreensão destes efeitos no cotidiano escolar.

Dificuldades e perspectivas na realização dos estágios em Psicologia Escolar e Educacional em tempos de pandemia da COVID-19

O ano de 2020 tem se constituído em grande desafio para o povo brasileiro, assim como para milhares de pessoas ao redor do mundo. Diante da calamidade da pandemia ocasionada pela COVID-19, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) realizou uma série de recomendações como medida de prevenção na contaminação e no avanço da doença.

No Brasil, entre as medidas tomadas, foi proposto o distanciamento social para a contenção na transmissão da doença, afetando diretamente a saúde pública e a economia brasileiras trazendo, também, consequências para a Educação. Com as instituições educativas fechadas e as atividades acadêmicas presenciais suspensas, instituiu-se o tele-ensino como medida para continuidade dos estudos de milhares de estudantes em todo país. Alunos da Educação Básica e da Educação Superior passaram a ter aulas de maneira remota, em suas residências, e os professores tiveram que construir novas estratégias pedagógicas para atender aos alunos e ao programa escolar, utilizando as tecnologias de informação e comunicação – TICs, como ferramenta mediadora no processo ensino e aprendizagem.

Com base na experiência de docência e supervisão de estágio em uma Universidade privada na cidade de São Paulo/Brasil, compartilhamos as dificuldades e as perspectivas na realização do estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior, durante a pandemia. Foram supervisionados 76 estagiários do último ano do curso de Psicologia, distribuídos em duplas e trios, em 15 escolas públicas de Educação Básica na cidade de São Paulo.

Os procedimentos em relação aos estágios supervisionados remotos, no período de março a julho de 2020, estiveram de acordo com as orientações do Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI). Conforme tais orientações, não houve a realização da prática de estágio de maneira remota, em substituição aos estágios obrigatórios (ABEP, 2020).

Os encontros semanais com a supervisora, aconteceram de maneira remota, em atividades síncronas, em tempo real e simultâneo, onde foram realizadas as seguintes atividades:

- Contato telefônico e reuniões virtuais (pela plataforma zoom) com os gestores de escolas públicas, durante o horário das supervisões de estágio, com a participação dos estagiários e a mediação da supervisora. Foram realizadas por volta de duas a três reuniões com os gestores de cada escola.

- Análise de casos escolares, trazidos pela supervisora, com objetivo de trabalhar o raciocínio clínico na identificação da queixa escolar, da demanda e da intervenção. Para essa análise foi utilizado o referencial teórico da Psicologia Escolar e Educacional crítica (Souza, 2020).

As reuniões com os gestores das escolas tiveram como objetivo compreender as queixas escolares (as dificuldades enfrentadas pela escola nesse período de ensino remoto) e construir a partir de disso, um projeto para implementação no segundo semestre no atendimento a comunidade escolar, em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional (Souza, 2020).

A medida imposta aos estagiários que orientou a não realização do estágio de maneira presencial e remota nas escolas de Educação Básica, foi a principal dificuldade enfrentada nesse período, levando ao sentimento de impotência e desânimo nos alunos frente à formação em Psicologia, especialmente na área da Psicologia Escolar e Educacional.

No segundo semestre de 2020, um novo cenário se apresenta a partir da Portaria n°. 544 de 16 de junho de 2020, do Ministério da Educação brasileiro (Portaria n. 544, 2020), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais durante a pandemia da COVID-19, oferecendo com isso a possibilidade da realização do estágio de maneira remota pelos estudantes de último ano do curso de Psicologia, fato este que trouxe um novo ânimo aos estagiários.

Seguindo as recomendações do Conselho Federal de Psicologia e da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, foi instituído o ensino emergencial remoto, como proposta pedagógica no contexto da pandemia, mantendo-se “os mesmos padrões da educação presencial, ou seja, a/o professora/or deve estar online, em tempo real, fazendo uso de materiais que permitam a interação com os estudantes, trabalhando com elas/ es simultaneamente” (CFP & ABEP, 2020, p.10).

Embora as escolas de Educação Básica continuassem fechadas, com suas atividades pedagógicas sendo realizadas de maneira remota, foi possível aos estagiários a realização das seguintes atividades:

- Reuniões de maneira remota com os gestores da escola para planejamento e acompanhamento do estágio. Para isso, a universidade disponibilizou a plataforma zoom aos estagiários, também utilizaram vídeo chamadas pelo WhatsApp e o Google Meet da própria escola. A questão do sigilo e de cuidados éticos foi priorizada.

- Participação nas reuniões pedagógicas dos professores (ATPC) para o desenvolvimento das atividades: acompanhamento das reuniões da escola e realização de rodas de conversa com os professores a respeito de temas de interesse e relevância para o grupo; apoio na dificuldade dos professores no manuseio das TICs; apoio na relação dos professores com os alunos e suas famílias (dificuldade na comunicação, no retorno das atividades pedagógicas, na participação e presença nas aulas remotas, preocupação com a evasão escolar, o receio da volta às aulas presenciais, a ‘busca ativa’ e avaliação final dos alunos); apoio ao sentimento de tristeza e medo frente à situação de pandemia; e a saudade da escola e dos alunos. As propostas foram mediadas por dinâmicas de grupo, leitura de crônicas, poesias e músicas, atividades interativas pelas plataformas miro, forms, inshot, karud, padlet e podcasts.

A dificuldade encontrada neste segundo semestre foi a realização dos atendimentos no formato de rodas de conversa com grupos de alunos, previstas no estágio de Psicologia Escolar e Educacional.

A experiência docente de supervisão de estágio precisou ser ressignificada; foi necessário reinventar formas para ministrar aulas e lecionar tornou-se tarefa mais difícil. Em contrapartida, nova forma de relação foi estabelecida com os estagiários e com os campos de estágio, visando a superação de obstáculos e a construção de perspectivas para minimizar o impacto da pandemia na formação de psicólogos e psicólogas em Psicologia Escolar e Educacional.

Aprendizagem na maturidade em contexto de distanciamento social: a importante função das Universidades abertas

O envelhecimento populacional é uma realidade mundial em função dos avanços da ciência no prolongamento da vida, da diminuição da taxa de fecundidade e redução de natalidade que vem ocorrendo nas últimas décadas, como têm confirmado os dados estatísticos. O aumento da longevidade tem permitido vida produtiva, saudável e com qualidade a muitas pessoas.

De acordo com dados de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019)¹⁵, o Brasil tem 30,2 milhões de idosos, 4,8 milhões a mais do que em 2012. Isso representa um

¹⁵ <https://www.ibge.gov.br/>

aumento de 18% na quantidade de pessoas acima dos 60 anos. Outro dado do IBGE indica que a população idosa brasileira chegará a 66,5 milhões até 2050 e até 2060 a população com mais de 80 anos deve somar 19 milhões de pessoas. Portanto, o país enfrentará nos próximos anos o grande desafio da conciliação entre expectativa e qualidade de vida, bem como da necessidade de valorização das pessoas mais velhas e o avanço na implementação de políticas públicas a elas direcionadas. Tais previsões indicam que temas voltados ao envelhecimento ativo e saudável devem ser prioridade de programas extensionistas das universidades. Segundo especialistas do Departamento de Gerontologia da Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia – SBGG¹⁶, envelhecimento ativo corresponde ao idoso poder participar da sociedade, da sua família e se atualizar sobre o que acontece no mundo.

O acesso à educação continuada de pessoas adultas ou idosas, como um direito, passa a ser a porta de entrada dessas pessoas para um mundo de possibilidades de desenvolvimento, ultrapassando os limites de uma Educação formal e regular, redundando no empoderamento dessa importante camada da população brasileira (Vasconcelos & Brito, 2012).

As Universidades Abertas à Terceira Idade (UATIs) brasileiras foram concebidas como espaços voltados às atividades culturais e à sociabilidade, com o objetivo de promover conhecimento, ocupar o tempo livre e favorecer as relações sociais entre aposentados (Velo, 2004), a partir de estudos que revelavam que muitos dos processos patológicos tinham como origem o problema da exclusão social, já que as oportunidades oferecidas aos idosos eram quase inexistentes.

A longevidade, com qualidade de vida, apresenta-se como um fenômeno desafiador nos dias de hoje. Os desafios são amplos e diversos, exigindo uma atualização da compreensão sobre o processo de envelhecer. Segundo a OMS (2020) a qualidade de vida pode ser definida como “a percepção do indivíduo de sua inserção na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. Assim, uma boa qualidade de vida depende do desempenho satisfatório em papéis e funções sociais valorizadas pelo indivíduo. Pesquisas em universidades de vários estados brasileiros têm sido realizadas para subsidiar ações buscando essa compreensão. Dentre esses estudos, aqui destacamos algumas.

Pereira e Couto (2015) pesquisaram sobre motivação de idosos para a participação em Programa de Universidade Aberta da Terceira Idade, concluindo que os principais motivos de inclusão foram buscar conhecimentos e realizar o sonho de estudar numa universidade, ampliar vínculos sociais, ocupar o tempo livre e obter qualidade de vida.

O objetivo do estudo de Inouye, Orlandi e Pavarini (2017) foi identificar os efeitos da Universidade Aberta à terceira Idade sobre a qualidade de vida do idoso. Os resultados do estudo apontaram que possivelmente a inclusão de idosos em programas educacionais é favorável às percepções de Qualidade de Vida, em termos de fomento ou manutenção, mostrando-se uma importante fonte de apoio para o enfrentamento desta etapa do ciclo vital.

O distanciamento social resultante da COVID-19 apresenta-se como um fenômeno desafiador às Universidades Abertas, considerando-se as dificuldades da população idosa diante do uso de recursos tecnológicos. Várias iniciativas têm sido realizadas no sentido de incentivar a população com mais de 60 anos a aventurar-se nos espaços virtuais e buscar novas formas de aprendizagem e de relacionamentos interpessoais. Na tentativa de oferecer apoio a estes alunos que estão em situação de distanciamento físico e são a população de maior risco na pandemia, novos caminhos têm que ser encontrados visando mitigar, nesta situação emergencial, os efeitos perniciosos do afastamento presencial e promover o cuidado psíquico da população idosa.

¹⁶ <https://sbgg.org.br/>

Neste sentido inovações das Universidades Abertas, na proposição de alternativas criativas, têm sido de grande valia, uma vez que além da crise de saúde pública já existente anteriormente, a pandemia da COVID-19 escancarou a desigualdade social em diversos sentidos, incluindo a relativa à acessibilidade tecnológica para os adultos na maturidade e idosos.

Serão apresentadas a seguir algumas experiências realizadas na UATU– à maturidade, programa da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com o intento de manutenção de vínculo entre a universidade e os alunos, bem como com o objetivo de acolhimento e transmissão de informações a este público, considerado principal grupo de risco de contaminação.

Foram realizadas ligações telefônicas aos alunos, enviados diversos textos informativos e orientativos a respeito da COVID-19 e de alternativas saudáveis em tempos de distanciamento social.

O encaminhamento de listas de profissionais de Psicologia, divulgadas pelo Conselho Regional de Psicologia – CRP/SP e Instituto Sedes Sapientae, com atendimento remoto gratuito favoreceu a busca de apoio profissional a muitos idosos. Os professores também mantiveram contatos frequentes com seus grupos de alunos por meio do WhatsApp. Houve ainda um encontro remoto com integrantes do coral da universidade aberta, que oportunizou a discussão sobre sentimentos, aprendizados, desafios e superações durante a pandemia.

Vários alunos indicaram adesão ao retorno aos cursos em modo remoto, o que possibilitou a formação de turmas com aulas síncronas.

A realização de um Webinar denominado “Encontro da Maturidade – compartilhando Caminhos em Tempos de Isolamento Social”, viabilizou um momento bastante enriquecedor, partilhando-se experiências vividas em quatro universidades abertas públicas e privadas.

A Andragogia, arte ou ciência de orientar adultos a aprender, nem sempre tem sido valorizada diante da crise que estamos vivenciando em função da COVID-19. Sobretudo as iniciativas para inclusão da população na maturidade e idosa tem sido grandemente desconsiderada e a extrema diferença entre os nativos digitais (nascidos a partir de 1990) e essa população ampliou a exclusão.

Cabe ressaltar o valor da aprendizagem como característica essencial do humano, constituinte da subjetividade dos indivíduos e responsável pelo desenvolvimento das funções mentais superiores, como preconizava Vigotski (2005). Conceitos importantes para serem empregados em todas as fases do desenvolvimento, da infância à velhice.

Considerando que a Educação é processo fundamental para a superação da alienação e promoção de emancipação e humanização, a Universidade Aberta mostra-se como um caminho de grande valia.

Em tempos de distanciamento e pandemia é imprescindível atentar para a população da maturidade e idade adulta e ajudá-los a romperem barreiras e se arriscarem no mundo virtual, com apoio e acolhimento diante de suas dificuldades. Fica evidente a grande responsabilidade de luta por Políticas Públicas voltadas à Andragogia. Põe-se um grande desafio à Psicologia Educacional e uma porta aberta a inúmeras potencialidades!

Considerações Finais

Os relatos aqui apresentados de experiências educacionais diversas em tempos de pandemia da COVID-19 apontaram complexos desafios. O distanciamento físico, fundamental em termos de proteção à saúde, trouxe adversidades e obstáculos que suscitaram a necessidade da busca de alternativas, reinvenções e aprendizagens por parte de docentes e estudantes. Entretanto,

a mediação da tecnologia não substitui, em nenhuma hipótese, a relação presencial entre os humanos, condição fundamental aos processos de ensino/aprendizagem.

Referências

- Associação Brasileira de Psicologia (2020). *Nota sobre atividades acadêmicas nos cursos de graduação em Psicologia em tempos de pandemia*. <http://www.abepsi.org.br/?p=3903>
- Checchia, A.K.A. (2020). *Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um olhar para a disciplina Psicologia da Educação*. Editora Dialética
- Conselho Federal de Psicologia & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (2020). *Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19: recomendações*. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf
- Inouye, K., Orlandi, F. S., Pavarini, S. C. L., & Pedrazzani, E. S. (2017) Efeito da Universidade Aberta à Terceira Idade sobre a qualidade de vida do idoso. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201708142931>
- Larocca, P. (2002). Problematizando os contínuos desafios da psicologia na formação docente. In R. Azzi & A.M. Sadalla (Orgs.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp. 31-45). Casa do Psicólogo.
- Organização Mundial de Saúde (2020). Considerações sobre medidas de distanciamento social no contexto da resposta à pandemia de covid-19. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&view=download&slug=apresentacao-consideracoes-distanciamento-social&Itemid=965
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Intermeios.
- Pereira, A. A. S., & Couto, V.V.D. (2015). Motivações de idosos para participação no programa da Universidade Aberta à Terceira Idade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 207-217.
- Portaria n°. 544., de 16 de junho de 2020 (2020, 6 junho). Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n° 343, de 17 de março de 2020, n° 345, de 19 de março de 2020, e n° 473, de 12 de maio de 2020. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-26192487>
- Proença, M. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In M. K. Oliveira, D. T. Souza, & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 177-195). Moderna.
- Souza, B. de P. (Org). (2020). *Orientação à Queixa Escolar*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/>
- Vasconcelos, M. L. M. C., & Brito, R. H. (2012). *Educação para a Terceira Idade*. Edições Loyola.
- Veloso, E. (2004). Políticas e contextos educativos para os idosos: um estudo sociológico numa Universidade da Terceira Idade em Portugal. [Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Braga-Portugal].
- Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. (2005) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.

3.3

Professores de pós-graduação e o enfrentamento do ensino remoto emergencial: a superação da insegurança e imperícia pela súbita imersão na docência mediatizada pelas TDICs

Profesores de pos-graduación y enfrentamiento de la enseñanza remota en emergencia: la superación de la inseguridad e impericia por la súbita inmersión en la docencia mediatizada por las TIC

Regina Célia Almeida Rego Prandini

Pontifícia Universidade de Católica de São Paulo. Brasil. reginaprandini@hotmail.com

Rita de Cassia Reis Moura

Faculdade Santa Marcelina. Brasil

Resumo

O presente artigo, elaborado ao final do segundo ano letivo durante a pandemia causada pela COVID-19, traz a vivência de professores de pós-graduação na súbita imersão na docência mediatizada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação –TDICs. Tomamos como objetivo analisar seus sentimentos e reflexões buscando indicadores de fatores que tenham sido facilitadores para o enfrentamento e adaptação à intensa digitalização de seu trabalho. Embasaram nossa análise o conceito de pessoa de Henri Wallon, síntese das funções motoras, afetivas e cognitivas e os três perfis básicos do professor segundo Zabalza: pessoa, profissional e trabalhador. A articulação destes dois conceitos permitiu analisar a pessoa do professor, suas reflexões e emoções em seu desempenho profissional e a respeito dele. As informações foram produzidas a partir de nossa própria experiência como professoras de pós-graduação, conversas com colegas na Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC-SP, e um conjunto de entrevistas com professores da pós-graduação em musicoterapia da Faculdade Santa Marcelina que receberam aqui nomes fictícios. A partir de uma visão geral de como as instituições aqui focalizadas, nas quais atuamos, forneceram suporte e formação aos professores, e da escuta deles sobre como viveram o enfrentamento desta realidade, dificuldades e conquistas, adquiriu destaque o suporte do “outro”, as redes de apoio. Assim, ações de suporte e formação que sempre foram fundamentais, adquiriram destaque especial nesse complexo contexto que a pandemia forjou para a educação e que nos tem apresentado infinitos desafios.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; docência mediatizada por TDICs; professores de pós-graduação; formação de professores em serviço; digitalização do trabalho docente.

Resumen

El presente artículo, elaborado al final del segundo curso académico durante la pandemia provocada por el COVID-19, aporta la experiencia de profesores de postgrado en la repentina inmersión en la enseñanza mediada por las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación - TIC. Nos propusimos analizar sus sentimientos y reflexiones buscando indicadores de factores que hayan sido facilitadores para el afrontamiento y adaptación a la intensa digitalización de su trabajo. Nuestro análisis se basó en el concepto de persona de Henri Wallon, síntesis de las funciones motrices, afectivas y cognitivas y en los tres perfiles básicos del profesor según Zabalza: persona, profesional y trabajador. La articulación de estos dos conceptos

nos permitió analizar la persona del profesor, sus reflexiones y emociones en y sobre su desempeño profesional. La información fue producida a partir de nuestra propia experiencia como profesores de posgrado, de conversaciones con colegas de la Pontificia Universidade de São Paulo – PUC-SP, y de un conjunto de entrevistas con profesores del curso de posgrado en musicoterapia de la Faculdade Santa Marcelina a los que se les dio aquí nombres ficticios. A partir de una visión general de cómo las instituciones focalizadas aquí, en las que trabajamos, brindaban apoyo y capacitación a los docentes, y de escuchar a éstos sobre cómo vivían el enfrentamiento a esta realidad, las dificultades y los logros, se destacó el apoyo del "otro", las redes de apoyo. Así, las acciones de apoyo y formación que siempre han sido fundamentales, han adquirido especial énfasis en este complejo contexto que la pandemia ha forjado para la educación y que nos ha planteado infinidad de retos.

Palabras clave: Enseñanza a distancia de emergencia; enseñanza mediada por las TIC; profesores de postgrado; formación del profesorado en activo; digitalización de la labor docente.

Introdução

A partir da chegada da COVID-19, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), já fortemente inseridas em nossas vidas e no ensino, principalmente no superior, assumiram papel protagonista, tornando-se condição *sine qua non* para a continuidade das atividades.

A migração do ensino presencial para o digital, que tornou possível a não paralisação dessas atividades, engendrou contextos totalmente novos de trabalho. Não foram apenas as aulas que passaram a ser on-line, mas também todos os procedimentos administrativos que sustentam as atividades docentes dos professores migraram para o meio digital. Instituições e professores depararam-se, sem nenhum preparo técnico ou psicológico, com novas formas de realizar suas atividades cotidianas: planejamento, desenvolvimento e registro de aulas, reuniões, realização de avaliações etc. Todos os contatos entre gestão e professores, professores e seus pares, professores e alunos passaram a ser mediatizados pelas TDICs.

Este cenário tem nos levado à recriação de nossas práticas e maneiras de conviver com alunos, colegas, gestão e com a própria instituição. Percepções nossas, autoras deste texto, ambas professoras de pós-graduação, orientaram nossa escuta e interpretação sobre o que disseram nossos colegas sobre suas experiências. Nosso objetivo foi analisar o vivido por professores de pós-graduação a partir de sentimentos e reflexões, buscando indicadores de fatores facilitadores para enfrentamento e adaptação à intensa digitalização do trabalho docente.

É oportuno ressaltar que nossa perspectiva se lança do interior de um processo ainda em ebulição, atravessada pelas pressões, dilemas e contradições do presente momento. Acreditamos que o final da pandemia não significará o retorno ao contexto prévio a ela, pois fomos e estamos sendo, nós e nosso contexto, profundamente transformados. Lançamos nosso olhar sobre o professor e seu trabalho considerando que isso continuará se desenvolvendo em um contexto instável, de incertezas e dilemas, sendo a intensa digitalização uma circunstância que permanecerá mesmo com o retorno às atividades presenciais.

Pandemia e contextos de trabalho

Pandemia e contextos de trabalho é um título que pode sugerir um texto cheio de obviedades, uma vez que muito se tem falado e escrito sobre o assunto. No entanto, por óbvias que sejam algumas questões, acreditamos não terem sido esgotadas as perspectivas para abordá-las, além de ainda estarmos sofrendo ajustes necessários para a continuidade das atividades acadêmicas.

Um dos temas mais presentes nas discussões sobre a educação na pandemia, é o “fechamento das instituições educacionais” em virtude do necessário “isolamento social”, situação que mereceu toda atenção, pois colocou-nos uma realidade insólita. Temos insistido na ideia de que o emprego do termo “fechamento” não é preciso, uma vez que as instituições, tendo buscado meios para manter suas atividades, não fecharam. De maneira similar, o termo “isolamento social” nos parece inadequado, pois sugere o afastamento dos outros, quando na verdade as TDICs nos permitiram manter relações sociais apesar da privação de contato físico.

Faremos aqui um breve apanhado de como as instituições nas quais atuamos se organizaram no início da pandemia e como vêm dando suporte aos professores. Nosso foco foram programas de estudos pós-graduados em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e o Programa de pós-graduação lato sensu em musicoterapia das Faculdades Santa Marcelina - FSM.

Na PUC-SP, no início de 2020, organizou-se um conjunto de oficinas para oferecer aos professores uma formação básica para utilização dos recursos tecnológicos. Dentre as iniciativas de formação, merece destaque a promovida pelo núcleo de estudos de tecnologia do programa de Pós-Graduação em Educação: currículo que montou, ainda no primeiro semestre de 2020, um serviço de monitoria, que a partir do segundo semestre deste ano se tornou o GAAR – Grupo de Apoio às Atividades Remotas. Formado por professores, mestrandos e doutorandos, o GAAR presta atendimento aos professores buscando atender as demandas emergentes. Ao longo de 2020, se constituiu o Centro de Aperfeiçoamento Docente – CAD, que, no início de 2021, promoveu o Primeiro Ciclo de Formação e Desenvolvimento Profissional, com duração de três semanas, com várias atividades visando a atuação docente nos ambientes digitais. Tanto o GAAR como o CAD atendem tanto professores de pós-graduação como de graduação da universidade.

No artigo de Oliveira et al. (2020), encontramos um trecho sobre como se deu a continuidade das atividades docentes nos primeiros dias de fechamento na PUC-SP. Segundo os autores, os primeiros recursos a serem utilizados foram aqueles que já faziam parte do cotidiano de todos, como o Whatsapp e o e-mail, o que foi feito "(...) intencionando cumprir a função basilar de manter a comunicação e assegurar a continuidade das ações educativas" (p.55). Em outro artigo, Correia, Oliveira e Rached (2021) esclarecem que foi em uma etapa subsequente às primeiras iniciativas para se manter as aulas de forma remota que a instituição implantou plataformas digitais para dar suporte às atividades docentes em espaços virtuais para a aprendizagem.

O professor Nelson Gimenes, coordenador do CAD, deu seu depoimento sobre as primeiras experiências dos professores no início da pandemia e sobre a formação proporcionada a eles pelo CAD para atuação no Ensino Remoto Emergencial:

O primeiro momento foi muito tenso e difícil. Todo mundo dentro de casa, sozinho, tendo que comprar seus equipamentos, instalar suas câmeras... Então a prioridade foi criar estratégias para que os professores pudessem usar da melhor forma os recursos tecnológicos nas suas aulas, sem esquecer que é Ensino Remoto Emergencial. Em seguida, tentamos subsidiá-los na diversidade de estratégias para que tivéssemos aulas de qualidade. (...) a preocupação foi sempre subsidiar para o uso dos recursos tecnológicos do ponto de vista pedagógico, tentando, para além do uso da ferramenta, da plataforma, promover a discussão sobre o potencial pedagógico do uso delas. Procuramos preparar o professor também para uma outra dimensão, que é o olhar para o aluno, como ele está chegando em meio a esta tragédia que vivemos, que é muito diferente do aluno de antes. Preparar os professores para isso também foi importante.

Na pós-graduação em musicoterapia da FSM, as aulas foram sendo adiadas em 2020 na expectativa de que em pouco tempo se pudesse retomar as atividades presencialmente. Uma vez que isso não foi possível, o adiamento fez com que a turma que se matriculou para o curso em 2020 iniciasse o curso em agosto, cinco meses após a matrícula, e a turma de 2021 não fosse aberta em março conforme o previsto, mas somente em agosto.

Este adiamento aconteceu por que o curso de Pós-Graduação em Musicoterapia exige muitas atividades práticas, tanto na área da música como na área da prática clínica, e sempre foi baseado no contato direto entre professores, alunos e pacientes. Em relação a música, as TDICs apresentam grandes limitações, sendo a maior delas o *delay* entre transmissão e recepção, que mesmo sendo mínimo, impede que se “toque junto”. Esta especificidade parecia impossível de driblar. A coordenadora do curso, segunda autora deste texto, discorreu sobre as dificuldades em razão da especificidade do curso e sobre as primeiras medidas tomadas:

Nosso curso apresenta como particularidade a realização de atividades de prática musical, atendimentos e estágios em diferentes locais. A princípio foi realizada uma mudança na ordem das disciplinas colocando as de conteúdos teóricos no segundo semestre de 2020, acreditando que a pandemia seria controlada em seis meses. Como isso não ocorreu, tivemos que continuar no formato remoto e fazer novas adaptações na grade de disciplinas, retardando todas as aulas práticas e estágios para o primeiro semestre de 2022. Acreditamos que será possível realizá-los com o mínimo de transtornos.

Para amenizar as dificuldades em relação aos procedimentos básicos de acesso às plataformas e utilização de ferramentas, foram realizados treinamentos nos quais foi nítido o interesse dos professores por obterem domínio dos recursos disponibilizados pela instituição para o desenvolvimento de seus módulos.

Durante o ano de 2021, a instituição ofereceu suporte permanente aos professores durante as aulas, que ficou a cargo da coordenação. A participação da coordenadora em todas as aulas foi o que garantiu a superação das dificuldades pelos professores e alunos.

Em relação ao contexto de trabalho em ambas as instituições, temos que considerar ainda que ele não se constitui apenas de aulas. Um conjunto de outras atividades relativas ao trabalho docente também migraram para o meio digital: registro de aula, avaliação de rendimento dos alunos, reuniões, planejamentos, bancas de qualificação e defesa, dentre outros.

Não podemos deixar de lembrar também que congressos, seminários e outros fóruns de discussão, frequentes e obrigatórios na vida dos professores de pós-graduação, também sofreram alterações profundas, impondo novas condições e exigências para sua realização nos meios digitais, às quais os professores também tiveram que se ajustar.

Analisando o percurso ao longo dos dois últimos anos, distinguimos duas etapas quanto à forma de enfrentamento do contexto da COVID-19: a primeira durante o ano de 2020, de "perplexidade e expectativa"; e a segunda a partir do começo de 2021, de maior investimento na formação dos professores para atuação no ERE, e simultaneamente planejamento para um retorno gradativo das atividades presenciais, que esperado para 2021, não ocorreu em nenhuma das duas instituições até o momento da escrita deste texto.

Na primeira etapa verificamos formas distintas de reagir das instituições: uma buscando meios de não paralisar as atividades, enquanto a outra, em virtude das características peculiares de seus cursos, apostando no rápido retorno das condições em que as atividades presenciais pudessem ser retomadas. Essas posições, apesar de diferentes, têm em comum a expectativa do retorno “ao normal” em breve, caracterizada por um olhar para a realidade enquanto provisória.

Já em 2021, havia o entendimento de que a pandemia se estenderia muito além do inicialmente imaginado. A PUC-SP começou então a investir mais em formação para os professores para atuação nas atividades remotas, vistas neste momento como mais permanentes, apesar de já se vislumbrar o retorno gradual das atividades presenciais, o que, até o momento da escrita deste artigo, não aconteceu em nenhuma das duas instituições aqui focadas.

Os professores e os desafios

Entre os professores da pós-graduação, a dificuldade com os equipamentos e acesso à internet tomou lugar de destaque em virtude da sua pouca familiaridade com os recursos das TDICs. O acesso aos links, a realização de instalações e atualizações necessárias, a utilização das ferramentas para compartilhamento de telas e materiais, dentre outros, foram grandes obstáculos. Laurinda Ramalho de Almeida, professora do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação – PED, e do Mestrado Profissional Formação de Formadores – FORMEP, ambos da PUC-SP, concedeu uma entrevista à primeira autora deste texto no final de 2020, em uma web conferência promovida pelo iEduque¹⁷, na qual contou sobre sua experiência com as TDICs no início da pandemia.

Eu tive e tenho muita dificuldade. Comecei o ano precisando de ajuda e continuo precisando de ajuda. As coisas ficaram muito complicadas, mas com ajuda fui conseguindo dar conta. Primeiro eu queria contar pra vocês como foi meu primeiro dia de aula remota. Vou dizer com todas as letras, foi um dia que eu senti muito medo. Medo de não dar conta de entrar na plataforma, de sair da plataforma e não conseguir entrar. Era um curso novo, alunos novos com os quais eu ainda não tinha um relacionamento que permitisse que eles percebessem meus erros e meus medos e me aceitassem. Eu estava muito aflita, de tal forma que minha filha ficou comigo, à espera. Se acontecesse alguma coisa, ela me ajudaria. Se eu caísse, ela me colocava de novo na plataforma. Assim foi minha primeira aula. Então, como eu resolvi, o que foi que eu fiz, eu pedi ajuda.

O domínio de plataformas e recursos tecnológicos para esses professores ainda está em processo de aprendizagem, para o qual eles têm necessitado não só do apoio da instituição e dos colegas, mas também dos familiares e dos alunos. A professora Laurinda ressalta a importância do outro neste processo:

Nunca eu senti tão fortemente a presença e a importância do outro como neste ano de pandemia. Eu comecei o ano precisando de ajuda para entrar na plataforma e estou terminando meu último encontro precisando de ajuda. A minha grande aprendizagem deste ano de pandemia é que eu posso não conseguir, mas sei que tem alguém que vai me ajudar e serei bem recebida. Assim, a pandemia que me deu tanta tristeza, também me fez aprender.

¹⁷ iEduque é um projeto dedicado à formação de professores idealizado pela primeira autora deste texto. A conferência está disponível no canal do projeto no Youtube. Acesse em: www.youtube.com/c/iEduque

Esse depoimento é bastante representativo das dificuldades que os professores de mais idade enfrentaram na digitalização do trabalho. Para eles, foi difícil entender como funcionam os sistemas digitais, aprender os termos específicos e a operação das ferramentas e plataformas. Muitas coisas intuitivas para as gerações habituadas ao digital, para eles apresentaram-se como um grande obstáculo, gerando medo e insegurança e fazendo com que precisassem de apoio especial.

A coordenadora da pós-graduação em musicoterapia da FSM, segunda autora deste texto, falou sobre sua experiência na orientação dos professores durante as aulas:

A maioria dos nossos professores tem mais idade e apresentaram grande defasagem em relação à apropriação das tecnologias. Alguns apresentaram a princípio muita resistência e insatisfação durante o desenrolar da aula, muito embora ao final tenham ficado satisfeitos com os resultados. No geral eles apresentam mais dificuldade para compartilhar vídeos, links, compartilhar material, enfim, para utilizar os recursos que a plataforma disponibiliza, e acabaram, muitas vezes, por não utilizá-los de forma mais abrangente. Durante as aulas demonstraram uma certa impaciência ao perceberem que não conseguiam gerenciar as ferramentas mesmo recebendo orientação em tempo real de como deveriam proceder. A forma de reagir é muito individual e relativa à personalidade de cada um, mas a defasagem é real e não chegou a ser totalmente superada no tempo de aula que tivemos. Realmente eles têm necessidade de mais apoio e as dificuldades as vezes se agravam por estarem sozinhos em suas casas.

A energia empregada para adaptação ao ensino remoto foi inversamente proporcional ao conhecimento prévio dos recursos tecnológicos, de tal maneira que, sendo os professores de pós-graduação, em sua maioria, mais idosos, sua adaptação ao ERE exigiu grande esforço, ocasionando desgaste físico e emocional.

(...) a maior dificuldade foi o acesso à internet, às plataformas e, conseqüentemente, seu adequado funcionamento, sendo um grande esforço e gerando um extremo cansaço. É o que esse tipo de tecnologia desencadeia (Prof. Roberta – FSM).

Durante a pandemia tive de aprender a lidar melhor com a minha emoção, com a minha insegurança e ansiedade, a ter mais controle e autoestima, pois não acreditava que seria capaz de manter a atenção dos alunos nas aulas online (Prof. Ana – FSM).

Outras questões que impactaram os professores de pós-graduação são comuns aos demais níveis e modalidades de ensino, dentre elas estão a disponibilidade de equipamento e ferramentas e acesso a uma boa conexão de internet.

Não é fácil dar aulas à distância porque ocorrem, como ocorreu, alguns probleminhas como a queda da internet, prejudicando o curso normal das aulas. Acho que esta foi a maior dificuldade. (...) Foi uma forma diferente de ensinar, de transmitir conhecimento (Prof. Dorothea – FSM).

Essas questões que representaram obstáculos iniciais para a maioria dos professores e dos alunos foram bastantes citadas em publicações recentes.

O desenvolvimento das aulas síncronas oferece desafios no que se refere a tecnologias, quanto aos dispositivos e sistemas utilizados e à capacidade da internet, aspectos que apresentam variações que podem causar dificuldades para o acesso e execução de atividades. Inicialmente, a insegurança era relacionada à plataforma de aprendizagem

virtual, não conhecida por muitos, o que causava desconforto e dúvidas (OLIVEIRA et al., 2020, p. 61).

A adequação de dispositivos, sistemas e conexão, como questão estrutural, esbarrou nas condições financeiras de professores, alunos e das próprias instituições. Com impacto direto sobre o acesso ao ERE e sua qualidade, ela tem sido apontada como uma das questões altamente implicadas no aumento da desigualdade social. As situações em que os computadores e os celulares não tinham condições de suportar a conexão, em que as redes não tinham velocidade e/ou banda necessária para as conexões de vídeo, foram muito comuns tanto entre os professores, como entre os alunos.

A princípio tive muita dificuldade. Precisei de um outro computador e melhorar a internet. Alguns dos nossos alunos apresentam até hoje dificuldade de conexão, mas assistiam a aula mesmo assim. Outras vezes, conectam do celular o que também é difícil, porque a operação no celular acaba sendo mais complicada (Prof. Auxiliadora – FSM).

Em relação à mudança nas rotinas de trabalho, duas questões, também comuns aos professores dos diversos segmentos, foram mencionadas: a intensificação do trabalho e a interpenetração dos espaços da vida acadêmica e privada. Limitados ao trabalho em casa, a maioria considera estar trabalhando mais, dispendendo muitas horas diante do computador. Referem-se também a dificuldades de concentração, em parte por permanecerem no espaço familiar, que apresenta muitos outros apelos durante suas atividades docentes, quer sejam aulas, preparação delas, correção de trabalhos ou outras.

(...) a carga de trabalho aumentou consideravelmente, e houve uma certa invasão do espaço privado com questões profissionais. Senti um aumento da ansiedade geral com uma aceleração do tempo. Nunca passei tantas horas sentado na frente de uma tela e isso chega a ser insalubre. (Prof. Beatriz – FSM)

Em meio a dificuldades e desgaste, os professores foram dando suas aulas da maneira como puderam, buscando cumprir seus conteúdos e atender aos alunos.

Vasquez et al. (2021), professores do Brasil, do Chile e da Espanha, pesquisaram a docência em espaços e tempos virtuais na pandemia, tendo como sujeitos professores do Brasil, do México, do Chile e da Espanha, e focaram na imersão inicial dos professores no Ensino Remoto Emergencial – ERE. O estudo constatou que a partir do momento em que as atividades remotas foram direcionadas às plataformas digitais, a grande maioria dos professores realizou a transposição das práticas das aulas presenciais para o ambiente digital, optando por atividades síncronas regidas pelos mesmos princípios das aulas presenciais. Segundo os autores, desde o início da pandemia, as instituições educativas adotaram uma modalidade de ensino que sugere que a aula presencial se transformou em aula on-line, continuando a ser, desta forma, a pedra angular da sociedade para preparar as novas gerações, e sobre a qual o ERE está se desenvolvendo agregando em seu entorno outras atividades proporcionadas pelos meios virtuais.

As mudanças nas concepções e forma de atuar estabelecidas pela tradição são fatores estruturantes da atuação docente. No entanto, as atividades remotas vão promovendo mudanças, como afirmam Oliveira et al.: “É possível afirmar que o início das atividades remotas, mesmo que tenha sido intimidante e amedrontador, promoveu mudanças de concepções e hábitos estabilizados pela tradição educacional” (2020, p. 57).

Assim, é aos poucos que professores e instituições vão se voltando para a adaptação das metodologias às possibilidades e limites do meio digital, preocupando-se em desenvolver novas

estratégias para desenvolverem seus conteúdos de maneira interessante aos alunos para mantê-los vinculados.

Com a entrada determinante de tecnologias digitais no fazer pedagógico foi preciso redescobrir a didática, dominar o uso de novos recursos e desenvolver estratégias para promover aprendizado com ferramentas disponíveis, não se limitando à transmissão de conhecimento, mas assumindo a responsabilidade na motivação dos estudantes, reconhecendo a realidade do seu entorno. Afinal, antes de mais nada, era preciso mantê-los vinculados à escola, apesar dos desafios (Silveira e Soares, 2021, p.154).

Destaca-se, entre os desafios relativos ao novo contexto pedagógico, o da manutenção da qualidade das relações interpessoais. Neste sentido, foram muitos os relatos de insatisfação em comparação com as aulas presenciais.

(...) A maior dificuldade foi manter o olhar "face-a-face", no sentido de melhor compreender cada aluno e suas necessidades que, nas aulas presenciais, era mais natural (Prof. Ana – FSM).

A relação professor/aluno é muito melhor presencialmente, mais humana, cordial, havendo uma proximidade. A distância e o computador impõem distância, não substituem a presença (Prof. Dorothea – FSM).

Mostrou-se bastante incômodo o fato de muitos alunos não abrirem suas câmeras, o que, com o passar do tempo, foi se tornando cada vez mais comum. Esse é, segundo os professores, um fator dificultador para manutenção do vínculo.

Muitos não se colocam e mantém a tela e o microfone fechados. A falta do olho no olho e ter muitas vezes que dar aula para uma tela cheia de quadradinhos só com nomes, sem de fato poder sentir o que passava na cabeça de quem estava do outro lado (...) (Prof. Beatriz – FSM).

Assim, a gestão das relações que sempre constituiu uma questão desafiadora para os docentes, mesmo nas aulas presenciais, tornou-se ainda mais, passando a apresentar novas questões e demandar diferentes formas de manejo.

Os professores e as novas possibilidades

A digitalização não tem apresentado apenas desafios e limites, mas também novas possibilidades, e sobre elas falaram também os professores.

A facilitação do acesso a alunos de outros territórios é uma nova possibilidade colocada pelas TDICs, como mencionou uma professora:

(...) as TDICs proporcionam uma experiência bem interessante com a possibilidade de dar aula ao mesmo tempo para pessoas em diferentes locais do Brasil (Prof. Roberta – FSM).

Esse aspecto foi abordado também pela segunda autora deste texto, coordenadora da pós-graduação em musicoterapia:

Nossos alunos, na grande maioria, são profissionais já colocados no mercado de trabalho, que participam ativamente de todas as atividades propostas, demonstrando significativo compromisso com o curso. A quase totalidade dos alunos entende e compartilha da necessidade do curso ser ministrado de forma remota e até certo ponto essa situação é extremamente confortável para muitos deles, visto que alguns são de cidades próximas a São Paulo. Neste sentido, abriu-se possibilidade de atingir pessoas que estavam distantes.

Esse tem sido um fator sensível neste momento em que, diante da possibilidade do retorno às atividades presenciais, vários alunos dizem não poder continuar, caso não haja a opção de seguirem assistindo as aulas remotamente.

Os depoimentos dos professores versam também sobre avanços e conquistas relacionadas à superação das dificuldades iniciais. Como anteriormente mencionado, na pós-graduação em musicoterapia, muitos dos conhecimentos, objetos de ensino de suas disciplinas, são relacionados à música e ao atendimento clínico, fazendo com que sejam necessárias muitas atividades práticas. Desta forma, as dificuldades técnicas enfrentadas por eles apresentam questões para além do uso pedagógico das ferramentas, questões estas que aparecem fortemente nos depoimentos.

Os professores reconheceram que, à medida que foram se apropriando dos novos recursos, de suas possibilidades e limites, foram capazes de reformular suas aulas, conseguindo, até certo ponto, “driblar” as limitações impostas pelas TDICs.

Entender como utilizar as plataformas para que a experiência da interação e, especialmente, a escuta musical não se perdesse tanto; testar e recriar formas de fazer música coletivamente, assumindo o delay e os cortes de ruídos como parte da experiência sonora-musical; tornou possível aproveitar este período para, mesmo que através da tela, pudéssemos interagir musicalmente (Prof. Paula – FSM).

Para o estudo da improvisação prática são trabalhados exercícios para: escuta apurada, flexibilidade, adaptabilidade, conhecimento musical, disponibilidade para fazer música junto e um estado de brincar, um estado de jogo. Depois de muito avaliar e testar, acredito que foi possível trabalhar cada uma destas habilidades, em alguma medida, mesmo em contexto online (Prof. Alana – FSM).

Os professores insistiram em apontar que, embora tenham conseguido formas de desenvolver suas atividades, isso não foi feito sem prejuízos em relação às aulas presenciais.

Em parte, no que diz respeito às atividades práticas (tudo que depende da interação direta corpo a corpo) e das experiências dependentes de se estar em um mesmo espaço acústico: apresentações conceituais, conversas, discussões e mesmo a audição de exemplos musicais; fluíram razoavelmente bem, apesar de eu ainda preferir uma conversa presencial. (...) como dito, (com) a impossibilidade de fazer música junto, a qualidade da escuta muitas vezes é prejudicada pelo meio digital e a conexão utilizada (Prof. Beatriz – FSM).

(...) interações importantes dentro de processos terapêuticos como prontidão de resposta, leitura e uso de aspectos não-verbais, análise e uso de estados corporais, movimentação espacial e, claro, "soar junto" em uma mesma sala, em um mesmo plano acústico e a própria potência da presença física foram os aspectos que ficaram mais prejudicados (Prof. Alana – FSM).

Alguns professores, embora avaliem os resultados das aulas de forma positiva, considerando as circunstâncias e as expectativas iniciais, insistiram em pontuar as perdas em relação às aulas presenciais impostas pela digitalização.

(...) A qualidade de aula ficou bem menos abaixo do esperado do que eu imaginava inicialmente. Com as adaptações, tive boas surpresas de interação, de entrega dos alunos e as aulas conseguiram atingir boa parte dos objetivos da disciplina, a meu ver. Mas não tem como negar que fazer música coletivamente, interagir e improvisar são atividades em

que a presença física em um mesmo tempo e espaço é muito mais rica (Prof. Paula – FSM).

Outros professores foram mais otimistas, reconhecendo o papel dos recursos tecnológicos na promoção de novas possibilidades, admitindo que o desafio colocado pelo contexto os empurrou para promover mudanças, chegando a se surpreenderem com o que foram capazes de realizar.

Entendo que, em conclusão, a disciplina por mim ministrada ganhou em qualidade na forma remota. Nada como experimentar o novo enfrentando desafios e, melhor ainda, verificar que esse novo pode transformar uma visão fechada em algo que valha a pena vivenciar (Prof. Ana – FSM).

O manejo de recursos tecnológicos contemporâneos amplia possibilidades reais no campo da educação e da assistência, inclusive para os alunos. Devo dizer que me surpreendi com o que conseguimos alcançar com os alunos. Empenho e disposição. É uma experiência marcante observar a oportunidade de romper fronteiras, contar com outros profissionais que criam proximidade virtual, que talvez não teria facilitada essa possibilidade se ocorresse no presencial (Prof. Maria – FSM).

Finalizando

Analisando os depoimentos, percebemos que nos dois anos de ERE mediados pelas TDICs, os professores vêm agregando aprendizados e aprimorando abordagens e trocas com os alunos nos ambientes digitais. As circunstâncias desafiadoras os instigaram a encontrar meios de obter melhores resultados; e, para isso, contaram com a ajuda das instituições, dos pares, dos alunos e dos familiares. A integração dos novos recursos é um processo em andamento que depende muito da familiaridade que cada um já possuía com as TDICs desde antes da pandemia, e tem estreita relação com a questão geracional: as dificuldades em lidar com os recursos tecnológicos são maiores para os que tem mais idade.

Não passa despercebido que as TDICs ofereceram novos limites e possibilidades para a comunicação entre as pessoas durante o isolamento. Ao ganharmos em conectividade, perdemos em tempos de convivência não destinados à atividades dirigidas, tempos que sempre foram parte importante da vida acadêmica. Perdemos o contato informal diário com os alunos e com os colegas, o que nos propiciava ricas trocas de experiências, ideias e afetos em nossos tempos de descanso e alimentação. A migração de todas as nossas atividades para o meio digital, sem dúvida, reduziu a vida profissional do professor ao cumprimento das atividades dirigidas.

A entrada determinante das tecnologias digitais no fazer pedagógico conduziu, desta forma, ao redesenho da didática e impôs o domínio dos novos recursos para o desenvolvimento de diferentes estratégias para promover a aprendizagem com as ferramentas disponíveis.

Reorganizar rotinas e aprender novas formas de fazer as mesmas coisas colocou à prova nosso poder de recriarmos nossos meios e, ao fazê-lo, recriamo-nos. Como abordamos em outros textos, Wallon, autor de base materialista dialética, considera as mudanças como resultantes de nossas relações com nossos meios, sendo que, ao transformá-los, transformamo-nos simultaneamente.

A mudança [para Wallon] é consequência, efeito que se produz como resultado da oposição do organismo às circunstâncias. Tentando modificar o meio, o organismo se transforma e o transforma, a partir da ação das forças recíprocas e antagônicas entre os dois polos (Prandini, 2020, p.23).

Assim, o trabalho no meio digital nos pressionou a transformar nossas práticas, e ao fazê-lo, nos transformamos profissionalmente e como pessoas. Zabalza (2012), para analisar os professores e a profissão docente, propõe destacar três perfis que considera básico de todo professor: “(...) o que é como pessoa, o que é como profissional, e o que é como trabalhador. Os três aspectos influenciam de uma maneira clara no desenvolvimento de sua função” (p.45). O autor considera que o que somos como pessoas prepondera sobre as outras duas dimensões: “a docência é um exercício de ‘corpo a corpo’ com nossos estudantes. Se trata de um processo mediado pelas características pessoais de ambos, as deles como estudantes e as nossas como professores ou professoras” (p.48). Assim, para o autor, o que o professor é como pessoa condiciona o que é como profissional e trabalhador.

O conceito de pessoa da teoria walloniana, segundo o qual ela é resultante da síntese de várias funções de seu organismo, motoras, afetivas e cognitivas, e se constitui na relação com seus meios, nos ajuda a entender que a imersão no ERE, um novo meio para a atuação docente, nos impulsionou a nos transformar e a transformarmos as circunstâncias. Nesse processo, o que move a pessoa são as emoções, fundamentos da afetividade, enquanto o que planeja e estrutura as ações são as funções do conhecimento.

A afetividade refere-se à energia que mobiliza o indivíduo e confere o tom às suas atitudes. Sua atuação é complementar às funções do domínio do conhecimento, responsável pelo poder estruturante que modela a ação a partir das circunstâncias. Ambos os domínios têm como base as funções do ato motor (Prandini, 2020, p.62).

Essa perspectiva nos permite entender que as emoções expressas pelos professores, medo e insegurança, foram os motores que os conduziram a pedir e aceitar ajuda, buscar formação e apoio de outros, pares e familiares, para planejar alternativas de enfrentamento das novas circunstâncias.

Apesar dos sentimentos de medo e insegurança, a nova situação foi assumida como um desafio a ser vencido. Os que tinham meios para ajudar se dispuseram a fazê-lo, organizando-se para oferecer monitoria, atividades de formação e outros tipos de suporte. Os que necessitaram de ajuda não deixaram de pedir e aceitar. O pertencimento a grupos, assim como as redes de apoio, profissional e familiar, revelaram-se fatores facilitadores para enfrentamento e adaptação à intensa digitalização do trabalho docente, ou seja, a ajuda do outro mostrou-se fundamental.

Diante das adversidades, os professores não se eximiram de sua responsabilidade em manter os alunos vinculados aos cursos, procurando formas de motivá-los. Assumindo esta posição, o professor manteve-se na gestão dos processos de ensino-aprendizagem, mesmo afetado pelas adversidades.

A pandemia mudou o mundo. A entrada determinante das tecnologias digitais no fazer pedagógico conduziu ao redesenho da didática e das relações, obrigando o domínio dos novos recursos para o desenvolvimento de diferentes estratégias para promover a aprendizagem com as ferramentas disponíveis.

Frente a essa nova realidade, o professor manteve seu papel no planejamento e articulação dos processos de ensino aprendizagem. Vasquez et al. (2021), em sua pesquisa, mostram que o professor não teve seu valor alterado pelo emprego das tecnologias. Segundo os autores, a presença e a atuação do professor continuou sendo o que gera sentimento de pertencimento e garante o sistema de comunicação, interação com os alunos e o ritmo de trabalho. Sendo assim, o professor, no complexo contexto produzido pela intensa digitalização de seu trabalho, manteve o protagonismo atuando como articulador dos recursos da tecnologia, do currículo e do conteúdo,

objetivando a aprendizagem pelo aluno, o que pudemos verificar em ambas as instituições objetos deste texto.

Não somos mais os mesmos professores que éramos há dois anos. Aprendemos outras formas de atuar que passaram a nos constituir como pessoas, profissionais e trabalhadores, e que são hoje o ponto de partida para o que seremos proximamente. Novas transformações certamente serão necessárias para o retorno ao ensino presencial, que, imaginamos, não será mais o que já foi, mas integrará nossas aprendizagens destes tempos de pandemia. Um aprendizado parece ter ficado de maneira especial: somos capazes de, com ajuda dos demais, fazer frente às situações altamente desafiadoras e atípicas e, nesse processo, os sentimentos de medo e insegurança podem ser sobrepostos pelos de esperança e confiança que conviverão sempre com os de saudade.

Referências

- Correia, C.M.F., Oliveira, F.A., & Rached, M.A.S.A. (2021). Redes, afetos e formação. In F.J. Almeida, M.E.B. Almeida, & M.G.M Silva (Org). *Nuvens & Redes* (p. 108-119). EDUC. https://www.pucsp.br/educ/downloads/nuvens_e_redes.pdf
- Oliveira, F.A., Martins, L.W., Sensato, M.G., & Alves, V.V.B. (2020). Os caminhos da monitoria nas práticas educativas remotas F.J. Almeida, M.E.B. Almeida, & M.G.M Silva (Org). *De Wuhan a Perdizes: Trajetos Educativos* (p. 55-63). EDUC https://www.pucsp.br/educ/downloads/trajetos_educativos.pdf
- Prandini, R.C.A.R. (2020). *A teoria de Henri Wallon e a formação de profissionais dedicados à educação. Relatório de Pesquisa de Pós-doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Silveira, N.D.R., & Soares, C.R. (2021). Resignificar o currículo em novos cenários da educação escolar. In F.J. Almeida, M.E.B. Almeida, & M.G.M Silva (Org). *Nuvens & Redes* (p.152-161). EDUC. https://www.pucsp.br/educ/downloads/nuvens_e_redes.pdf
- Vásquez Astudillo, M., Morales Morgado, E., Morales Robles, E., Maciel, C., Lima Paniago, M. (2021, no prelo). Emergency Remote Education: satisfaction and competences of teachers. *Educação & Realidade UFRGS*. Porto Alegre.
- Zabalza Beraza, M. & Zabalza Cerderno, M.A. (2012). *Profesora/es Y profesión docente. Entre o "ser" e o "estar"*. Narcea, S.A de Ediciones.

3.4

La emergencia de la intervención: Retratos del confinamiento en estudiantes de licenciatura y maestría en la Ciudad de México

A emergência da intervenção: Retratos de confinamento em estudantes de graduação e mestrado na Cidade do México.

Juan Manuel Sánchez

Profesor-Investigador de la Unidad 097 Sur CDMX de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesor de Asignatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). México. manuellow@gmail.com

Marisol de Diego Correa

Profesora-Investigadora de la Unidad 092-Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional. México.

Resumen

Se presenta un trabajo de investigación que aborda las vivencias o *perezhivanie* de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (México), que, a su vez, son docentes frente a grupo en educación básica. A partir de instrumentos de corte cualitativo se recuperan experiencias en relación con los cambios vividos durante el confinamiento en casa debido a la emergencia sanitaria por COVID-19. Los instrumentos de corte narrativo permiten contar con imágenes vívidas de sus experiencias puesto que abordan eventos, afectos experimentados, construcción de significados en torno a lo vivido y elaboración de sentido en relación con la propia subjetividad. Los retratos suponen fragmentos de un mismo universo que nos permiten identificar el tránsito de vida en un tiempo y espacio específico y los procesos de reflexión en perspectiva de futuro. Entre los hallazgos resaltan las dimensiones de a) los espacios y la intimidad; b) la experiencia de las clases en línea; y c) las vivencias laborales, como las más relevantes en los cambios y retos enfrentados; nos permiten identificar la fragmentación, el desmoronamiento y la reconstrucción del funcionamiento de la conciencia ante una situación de emergencia como lo ha sido el confinamiento por COVID-19.

Palabras clave: Educación superior, Docentes, Educación Básica, Vivencia, Narración, COVID-19.

Resumo

Este trabalho de investigação trata das experiências ou *perezhivanie* dos estudantes da Universidad Pedagógica Nacional (México), que também são professores no ensino básico. São utilizados instrumentos qualitativos para recuperar experiências relacionadas com as mudanças experimentadas durante o confinamento em casa devido à emergência sanitária causada pela COVID-19. Os instrumentos narrativos fornecem imagens vívidas das suas experiências, ao lidarem com acontecimentos, emoções vividas, a construção de significados em torno do que foi vivido e a elaboração de significados em relação à sua própria subjectividade. Os retratos são fragmentos do mesmo universo que nos permitem identificar o trânsito da vida num tempo e espaço específicos e os processos de reflexão com vista ao futuro. Entre as descobertas, as dimensões de a) espaços e intimidade; b) a experiência de aulas em linha; e c) experiências de trabalho destacam-se como as mais relevantes nas mudanças e desafios enfrentados; permitem-

nos identificar a fragmentação, colapso e reconstrução do funcionamento da consciência face a uma situação de emergência como o confinamento COVID-19.

Palavras-chave: Ensino superior, Professores, Ensino básico, Vivência, Narração, COVID-19.

Introducción

Seguramente por muchos años más seguiremos trabajando en comprender el sismo que significó para toda la humanidad el virus denominado genéricamente COVID-19. Las generaciones posteriores de mediados del siglo XX, según Suárez (2006), habíamos vivido un breve ensayo, la pandemia de la influenza del 2009, que desde la perspectiva del presente, pareciera irrisoria con respecto a lo que ha representado la pandemia actual.

La situación de confinamiento y el porqué del mismo -el posible contagio de la enfermedad-, generó incertidumbre, ansiedad, estrés, miedo, tristeza, nostalgia y dolor en sus múltiples expresiones. A ello se sumaron las complicaciones del estar en un mismo espacio y con los mismos integrantes, resolviendo actividades de todo tipo: atención a los hijos, a los enfermos, a lo laboral, a lo cotidiano de lo familiar, a las labores domésticas, etc. La intimidad pasó a ser un recuerdo, un anhelo de lo vivido, una necesidad imperante que se volvió urgente, esencial, y que se redujo considerablemente en el confinamiento, no solo por los espacios ocupados en todo momento, sino por la intensidad de las actividades que se volcaron dentro del hogar.

En México, las actividades escolares presenciales se suspendieron en todos sus niveles educativos y poco a poco comenzaron a tomar forma bajo dos modalidades: para la Educación Básica se implementó el programa “Aprende en Casa” a cargo de la Secretaría de Educación Pública, sostenido principalmente por la televisión abierta que mantuvo horarios matutinos y vespertinos para los diferentes grados escolares (preescolar, primaria y secundaria); y la modalidad a distancia con las actividades de clase en línea, diseñadas por los docentes de cada grupo, a ser desarrolladas por medio de plataformas como Zoom, Meet, BlueJeans, Teams, y el uso de redes sociales como WhatsApp. Una encuesta nacional realizada en 2020 (INEGI, 2020)¹⁸ destaca las ventajas identificadas por las familias al cursar con estas modalidades las clases, siendo la principal que no se pone en riesgo la salud (56.4%), seguida de que propicia la convivencia familiar (22.3%), además de que se ahorra dinero evitando gastos en pasajes y materiales (19.4%). Sin embargo, se identifican también desventajas importantes como el hecho de percibir que no se aprende o no se aprende igual que en presencial (58.3%), la falta de seguimiento en el aprendizaje de los alumnos (27.1%) y la falta de capacidad técnica y pedagógica en padres y tutores para acompañar a sus hijos (23.9%).

De acuerdo con esta misma encuesta, el 2.2% de la población de entre 3 y 29 años no pudo concluir el ciclo escolar 2019-2020, más de la mitad de éstos debido a situaciones relacionadas con el COVID-19 (58.9%) tales como: perdió contacto con la o el docente, no pudo hacer las tareas (28.2%), algún familiar perdió su empleo o se redujeron sus ingresos (22.4%), la escuela cerró (20.2%), o carecía de computadoras o celular inteligente para realizar las actividades (17.7%). El 9.6% de la población inscrita en el ciclo 2019-2020 no lo hizo para el siguiente ciclo escolar 2020-2021 por razones relacionadas con el COVID-19 (4.3%) o por falta

¹⁸ Encuesta telefónica con una muestra estratificada de 5,472 viviendas cuyo objetivo fue “conocer el impacto por la cancelación provisional de clases presenciales en las instituciones educativas del país, para evitar los contagios por la pandemia de la COVID-19, en la experiencia educativa de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de 3 a 29 años” (INEGI, 2020, p.1), en el ciclo escolar 2019- 2020 y 2020-2021.

de recursos económicos (5.4%), así 2.3 millones de personas en edad de cursar sus estudios dejaron de hacerlo (INEGI, 2020).

Y, si bien la seguridad con el resguardo en casa se mantenía como una prioridad, las dificultades por el hecho de estar en casa se acrecentaron, pues significó mantener la convivencia familiar las 24 horas del día, la redistribución espacios, la negociación sobre los tiempos de uso de dichos espacios y, por si ello fuera poco, había que racionalizar los recursos técnicos como computadora, celular y tablet. Se identifica que un 70.2% de la población inscrita en la educación primaria utilizó celulares inteligentes para conectarse a sus clases y realizar las tareas, un 74.6% indica que lo tuvo que compartir con otros miembros de la familia, en secundaria un 70.7% utilizó el celular inteligente y 52.6% lo compartió con otros familiares (INEGI, 2020).

El acompañamiento de niños y jóvenes en las actividades escolares recayó en gran medida en las madres, en preescolar representó el 84.4% del apoyo, en primaria el 77% y en secundaria el 60.2% (INEGI, 2020). Estas cifras alertan sobre las desigualdades que incrementaron durante la pandemia en relación con la distribución de las labores domésticas y de cuidado en el hogar, siendo principalmente atendidas por mujeres y niñas. En el caso de las mujeres que trabajan, la asistencia de sus hijos a la escuela representaba la oportunidad de contar con tiempo para trabajar o estudiar. Sin embargo, con la “escuela en casa” esta posibilidad se vio limitada. En muchos casos, la madre trabajaba desde casa y a la par acompañaba a sus hijos en las actividades escolares.

Por otra parte, aunque la suspensión de las actividades laborales se planteó por parte del gobierno federal, en muchos de los hogares mexicanos esa no era una posibilidad real ya que había que salir a trabajar todos los días y regresar a casa con los miedos en el cuerpo y la mirada de sospecha de los otros sobre la posibilidad de traer el virus a casa y el regreso al escenario laboral donde cada compañero se convertía en un posible transmisor del virus.

La pandemia cimbró nuestras formas particulares de hacer en y lo cotidiano, nos “arrojó” de un día para otro a situaciones y vivencias que si bien habíamos experimentado representaban en nuestras actividades un momento, un tiempo, un espacio, un sentir, y no una única forma de vivir el tiempo, no una única forma de estar en un espacio, y por ende no una única forma de sentir.

La condición inherente de lo humano sobre el ritual y la rutina, sobre la diversificación de nuestras interacciones con las herramientas, instrumentos y artefactos, así como con los otros, llámense pareja, compañero, compañera, esposa, esposo, hijos e hijas, colegas u otras personas de nuestro entorno, se estrechó. Los contextos trastocaron sus textos, y la emergencia de la construcción, resignificación y proyección de nuevas narrativas constituyó la tarea central de nuestra identidad.

Las formas que tomaban estas interacciones trastocaron los afectos “establecidos” o “fosilizados” en nuestras relaciones con los otros y con nosotros mismos; el cuerpo como contención y espacio, como límite e intimidad se convirtió en nuestro referente base, volvimos a mirarlo y a través de él aprendimos y re-aprendimos a mirar lo otro, para reconstituirmos a nosotros mismos (Bajtín, 2000).

En el presente trabajo nos centramos en describir y analizar las vivencias de estudiantes-docentes que se están formando en la Licenciatura en Educación Preescolar y en la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Ciudad de México y que a la par son docentes con grupos a cargo en diferentes niveles escolares de la Educación Básica. Partimos de comprender a la vivencia tal y como la expresa Vigotski (2018), como una unidad básica de la conciencia y también como la unidad entre las características personales y las características sociales del contexto en el que ocurre aquello que vivimos. Desde esta perspectiva

destacamos elementos propios de las características de nuestras alumnas a través de la narrativa sobre los afectos vividos en la situación de la pandemia y su relación con los espacios -contextos- donde ocurrieron las vivencias. De manera específica se trabajó en la visibilización de lo material de los espacios que habitamos, de los objetos que nos rodean y que son partícipes en nuestras acciones y simbolizaciones, en la propia construcción del sentido de lo que nos sucede.

1. Las vivencias

De acuerdo con Veresov (2017), el concepto de *perezhivanie* o vivencia puede comprenderse como:

- a) *Unidad de lo social y lo individual*; es decir, la relación entre las características del contexto social en el que participamos y las características individuales de la persona. Comprender cómo las personas viven, aprenden y se apropian de la cultura, destacando la relación existente entre las capacidades y potencialidades de cada uno con todo aquello presente en el contexto.
- b) *Prisma*; de manera opuesta a la metáfora del desarrollo del niño como reflejo de la sociedad, presente en la época, Lev Vygotsky propuso comprenderlo como un prisma mediante el cual se refracta el contexto en el cual participa el niño, quien interpreta, significa y se relaciona emocionalmente con aquello que le sucede de manera particular y en relación con su propia historia de desarrollo.
- c) *Drama*; en el más amplio sentido que el término ocupa en el mundo teatral es que Lev Vygotsky extrae la noción de categoría, misma que refiere a la colisión entre dos personajes (Veresov, 2017), o como señala Meyerhold (1920, citado en Veresov, 2017, p. 240) “el acontecimiento que *crea* el drama”. En este punto, el concepto de vivencia remarca que el drama o la colisión en la interacción con otras personas y el contexto mismo, es vivido de manera particular, y en ese sentido también, la forma con que se signifique e incorpore lo vivido en la biografía de la persona.
- d) *Unidad de la conciencia*; si bien las emociones ocupan un elemento fundamental de las vivencias (González-Rey, 2016), es importante señalar que el constructo va más allá al tratarse de una unidad de análisis de la conciencia (Veresov, 2017), y que por tanto abarca otros procesos como el pensamiento, la motivación, la toma de conciencia, las ideas, las actitudes, entre otros. Así, los cambios concretos en las vivencias de las personas traen consigo también cambios concretos en la organización de la conciencia (Veresov y Fleer, 2016), de la subjetividad de la propia persona.

Este constructo nos permite comprender las experiencias de las estudiantes a la par de que reconocemos y analizamos el contexto en el que ocurren para comprender “lo vivido” como un evento complejo.

2. La intimidad y lo privado

Arfuch (2005, p.239) abre *Cronotopías de la intimidad* con la siguiente propuesta provocadora: “Palabra, cuerpo, imagen, territorio... ¿cómo definir la intimidad?”. Cuestión que nos lleva a reflexionar sobre lo que hemos venido desarrollando para la comprensión de la vivencia. El espacio de la intimidad se entreteje entre fronteras de diversa índole, las espaciales que separan lo público de lo privado con puertas y paredes que nos cobijan dentro de casa, por ejemplo, pero que permiten la entrada del exterior, y también la posibilidad de dejar salir lo privado, o lo que atañe a lo íntimo a la esfera de lo público. Así también el cuerpo como frontera diluida entre lo que sucede y lo que *nos* sucede:

[L]a “vida”, lo que cada uno atesora como la más prístina intimidad -aun cuando su entera trama sea compartida con otros-, no existe más que como un cúmulo de sensaciones, percepciones, vivencias, recuerdos, pulsiones, rasgos heteróclitos, cuya lógica, cuya temporalidad, sólo aparecen en la narración. (Arfuch, 2005, p.243)

En este sentido, nos interesa recuperar por medio de la narración y la evocación de imágenes del espacio físico, de los objetos y de los afectos que atraviesan ambos procesos, lo vivido por estudiantes-docentes al cursar sus materias e impartir sus clases en línea, en medio del espacio íntimo de su casa, atravesando fronteras mediante las pantallas de celulares y tablets hacia otras intimidades, las de sus estudiantes.

3. Las vivencias de estudiantes en medio de la pandemia por COVID-19

En trabajos previos (de Diego, 2020; de Diego y Sánchez, en prensa) comenzamos a realizar indagaciones sobre las vivencias en su sentido vygotskiano, sobre la vida en confinamiento de estudiantes de psicología en formación, las reestructuraciones realizadas en los espacios donde tomaban clase, para ello recuperamos la experiencia de Nurse y O’Neill (2020) en su ensayo “*Living – Six Researchers in Search of A Meaning In Lockdown: A Collective Essay (RN03)*”. Desarrollamos un instrumento de corte cualitativo de preguntas abiertas donde los estudiantes realizan narrativas sobre los afectos, vivencias y las reflexiones de estas en el periodo de confinamiento que va del 20 de marzo del 2020 a abril del 2021 y que denominamos *Miradas*. El cuestionario propone ejercicios de identificación, representación, reflexión y resignificación en relación con los espacios y objetos del hogar que se transforman ante el confinamiento en casa, los cambios percibidos, los afectos vividos al recordar eventos específicos y al evocarlos en el cuestionario.

La experiencia vivida con los estudiantes de la licenciatura, del Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la Facultad de Psicología, nos permitió la construcción interpretativa de tres categorías eje (de Diego, 2020; de Diego y Sánchez, en prensa):

- 1) De la improvisación del hogar-escuela a la apropiación de los objetos y lugares.
- 2) Fronteras diluidas: entre lo público y lo privado.
- 3) El reencuentro con el hogar y la convivencia familiar.

Con ellas y con las comprensiones desarrolladas, comenzamos a realizar indagaciones en otros grupos de profesionistas en formación (Labarrere et al., 2003), si bien la experiencia de los estudiantes del SUA, nos abría ventanas interesantes sobre los procesos de apropiación y significación que generaron las nuevas y confinadas situaciones, queríamos comprender cómo lo habían vivido profesoras y profesores a cargo de estudiantes de diferentes niveles educativos.

4. Aproximaciones metodológicas: espacios, objetos y sus voces

Comenzamos a trabajar con alumnas-docentes que estudian la licenciatura o la maestría y que paralelamente dan clases en educación básica y en media superior. Para ello implementamos otro instrumento de indagación, al cual denominamos “Si estas paredes hablaran, qué dirían de mí...”, el mismo propone un ejercicio de imaginación para responder lo que las paredes de la habitación, desde la cual toman clases en línea e imparten a su vez clases a sus estudiantes, dirían sobre ellas. Dicho instrumento lo utilizan docentes de educación básica para trabajar con los alumnos y reflexionar sobre sus actividades en aula (González, 2021).

Paralelamente les solicitamos la realización de una “Cartografía socio-afectiva” referida a los cambios que habían sufrido los espacios donde habitaban, en sus actividades como alumnas y docentes (Leivas et al., 2017). Mediante las cartografías se relacionan imágenes de los espacios

con las narraciones que hacen del lugar, sus transformaciones y las implicaciones que conllevan en sus prácticas como docentes, estudiantes y miembros de una familia.

Ambos instrumentos fueron contestados por 30 alumnas-docentes de educación preescolar que estudian la Licenciatura en Educación Preescolar y a 14 alumnas-docentes que estudian la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y quienes ejercen la docencia en niveles escolares diversos.

4.1 Análisis de la información

A partir de las narraciones que las estudiantes compartieron en los instrumentos anteriormente detallados, procedimos a analizar la información. En un primer momento mediante la categorización de los temas identificados en las respuestas de los instrumentos, seguimos lo que Blumer (1954, citado en Hammersley & Atkinson, 1994) señala como la identificación de “conceptos sensitivos” que orientan la mirada en la lectura del material empírico para posteriormente configurar los “conceptos definitivos”. Asimismo, relacionamos estos “conceptos” o “categorías sociales” como las nombra Rockwell (2009) con las “categorías analíticas”, que, como señala la misma autora, son más cercanas a los referentes teóricos que nutren la investigación, en este caso, centralmente en lo que se refiere al constructo de *vivencia*.

Por otra parte, recurrimos a lo que Hammersley y Atkinson (1994) refieren como el proceso de integrar y sintetizar múltiples voces o fragmentos de voces -narraciones- en un solo documento descriptivo-analítico. En su investigación, Richardson (1992, citado en Miles y Huberman, 1994) analiza y muestra lo recopilado en una serie de entrevistas mediante la escritura de poemas que recuperan palabras textuales de sus informantes. En la presente investigación recurrimos a la construcción de “retratos” que pretenden seguir la propuesta de sintetizar, organizar y analizar la información sin perder la esencia de las palabras de las participantes -y su sentido.

5. Hallazgos: los retratos de la intimidad

A continuación presentaremos los hallazgos, interpretaciones y sentidos de lo revisado, desde tres grandes dimensiones que surgen como categorías empíricas (Rockwell, 2009) cercanas a lo descrito por las alumnas:

- 1) Los espacios y la intimidad.
- 2) La experiencia de las clases en línea.
- 3) Las vivencias laborales.

Estas dimensiones se interrelacionan con los hallazgos previos construidos en trabajos anteriores (de Diego, 2020; de Diego y Sánchez, en prensa).

Pretendemos ahondar en la comprensión de lo que hemos vivido, desde la perspectiva y voces de sus actores, sobre todo aquellos que se encuentran en procesos formativos con perspectivas dentro del campo de la salud (psicólogos) y profesionistas en formación dentro del campo de la educación, cabe decir que ambos sistemas –salud y educación- se encontraban en franca crisis mucho antes de la pandemia.

Debemos advertir al lector que lo que presentaremos a continuación, tal y como una parte del título del presente texto lo indica, hace referencia a retratos del confinamiento, la figura de retratos representa una advertencia metodológica y una construcción metafórica que nos permite acercarnos a la comprensión-interpretación de la realidad.

Vygotski (2013) señala que los seres humanos somos un cuerpo en constante movimiento, en continua transformación: lo que hoy es, ahora ya no es; un potencial esencial en nuestra especie, sujetos que nos reconstruimos de continuo, por lo que lo que veremos serán, en esencia,

fotografías, retratos con breve o poco movimiento, como aquellas imágenes del cinematógrafo que en conjunto y a gran velocidad construyen narrativas fílmicas sobre la vida. Las narrativas nos llevan necesariamente a recordar lo que señala Sacks (2005, p.7): “¡Pero qué hechos! ¡Qué fábulas! ¿A qué las compararemos? Quizás no dispongamos de mitos, metáforas o modelos. ¿Ha llegado quizás el momento de nuevos mitos, de símbolos nuevos?”.

5.1 Los Retratos

Recurrimos a la representación de las estudiantes a la manera de “retratos” para ilustrar las tres dimensiones de experiencia vivida por ellas (los espacios y la intimidad, la experiencia de las clases en línea y las vivencias laborales) y en cada una de estas dimensiones dar cuenta de “imágenes” que se dejan ver en los retratos mediante fragmentos de narraciones de las participantes, con la advertencia de que el trabajo representa un ejercicio de comprensión teórico-metodológica donde, como lo señalamos con anterioridad, la suma de las partes no es igual al todo.

A continuación mostraremos las tres dimensiones narrativas a manera de “retratos” que se analizan a la luz de las categorías analíticas provenientes del constructo de vivencia, según la interpretación que hace Veresov (2017) y que detallamos en el primer apartado del capítulo.

Tabla 1.

Categorías sociales-empíricas y analíticas-teóricas

Retratos (categorías sociales-empíricas)	Vivencia (categoría analítica-teórica)
1. de los Espacios e Intimidad	La vivencia como:
2. de la Experiencia de las clases en línea	1. Unidad de lo social y lo individual
3. de las vivencias laborales	2. Prisma
	3. Drama
	4. Unidad de la conciencia

Nota: Las categorías de vivencia apoyan en la comprensión de los retratos identificados en el análisis de los instrumentos

En cada conjunto de retratos mostraremos por medio de una superposición de cuatro triángulos los elementos que nos ayuden a comprender la vivencia (unidad de lo social y lo individual, prisma, drama y unidad de la conciencia) para posteriormente dar cuenta de un ejercicio de integración de las narrativas.

5.2 Retratos de los Espacios e Intimidad.

Se recuperan aquellas vivencias que implican las relaciones con los otros con quienes se comparte el espacio donde se habita (familia). Se presentan imágenes sobre la relación entre los espacios y los vínculos, ajustes y negociaciones dentro del núcleo familiar para compartir lugares, aparatos de comunicación (tales como computadora, Tablet y celular) y tiempos de actividad. Se construyeron cuatro imágenes que son:

- 1.- Los inicios del “encierro” y estar siempre en familia.
- 2.- La vida en familia y la convivencia cotidiana.
- 3.- Contradicciones del encierro y el enfrentamiento ante la enfermedad.
- 4.- Desnaturalizar lo natural y resignificar lo cotidiano.

5.2.1 Imagen: Los inicios del “encierro” y estar siempre en familia

Narrativa: Pasaban los días y la incertidumbre y el miedo se incrementaban, lo que habíamos construido por muchos años -la rutina cotidiana- se fragmentaba, comenzamos a sentirnos prisioneros en nuestra propia casa, teníamos necesariamente que adaptarnos al encierro y aprender a convivir, compartiendo los mismos espacios, aprender desde otro sitio que no sea la escuela, pensar en que éramos alumnos y pensar en nuestros alumnos en el cotidiano y vivir junto con ellos la necesidad de estar alejados de nuestra familia, con nuestro propio espacio y la urgencia del mismo que hoy había desaparecido.

5.2.2 Imagen: La vida en familia y la convivencia cotidiana

Narrativa: Varios de nuestros familiares fallecieron y las condiciones económicas se complicaban, la familia comenzó a tejer redes de apoyo mutuo, donde la ternura y el juego se convirtieron en espacios que nos permitían respirar en el día a día. Literalmente nos encapsulamos, nos cuidamos y desde esos días y hasta el día de hoy nos reconstruimos.

5.2.3 Imagen: Contradicciones del encierro y el enfrentamiento ante la enfermedad

Narrativa: Desesperación y frustración, más personas contagiadas hasta que mamá adquirió dicha enfermedad causándonos un desequilibrio tanto emocional y económico. Todo se agravó cuando una noche mi tía falleció. A todo ello se sumaba lo difícil de adaptarnos al encierro y aprender a convivir compartiendo los mismos espacios. Conforme pasaban los meses el encierro cada vez asfixiaba más. Hacer de comer, lavar los trastes, estudiar con mis hijos, entregar en tiempo y forma los trabajos solicitados tanto de escuela como de trabajo. En definitiva, nos enfrentamos a nosotros mismos, de qué somos capaces de hacer y a no ponernos límites, que siempre puede haber una solución. En conclusión, pienso que todo esto nos llevó a valorarnos como familia y apoyarnos, también a que tanto en casa como fuera de casa cambió nuestra forma de pensar, de vivir y socializar.

5.2.4 Imagen: Desnaturalizar lo natural y resignificar lo cotidiano.

Narrativa: Estas paredes se convirtieron en mi confidente, antes de la pandemia era un cuarto insignificante, no le daba importancia a todo lo que lo conforma simplemente lo veía como una zona exclusiva para dormir. La pandemia nos dio a conocer el egoísmo, el sufrimiento, pero también nos unió. Pudimos valorar más el poco tiempo que a veces pasamos juntos y comprendimos que a veces es necesario parar. Nos dimos cuenta de que antes de ello, solo vivíamos en la misma casa pero solo era un lugar. También, comprendimos que nos encantan todas las actividades que realizamos y que aunque muchas veces corremos para realizarlas las disfrutamos y las extrañamos mucho. Es posible que después de la crisis consigamos ser un poco más felices que antes.

5.2.5 *Perezhivanie* o Vivencia

Estas cuatro imágenes de nuestras alumnas-docentes dan cuenta del trastocamiento de la vida cotidiana, donde la presencia de tensiones y contradicciones, de desgarraduras y fragmentaciones, de su cobijo y su violencia, se presentaron de manera mucho más contundente, en uno de los escenarios con mayor grado de encarnación cultural: la familia.

Si bien uno de los principios eje de la evolución humana hace referencia a los procesos de socialización y la necesidad inherente de los otros, también dentro de ese desarrollo, los humanos necesitamos espacios de ocio, de silencio, de relajación, de soledad, de INTIMIDAD, con

mayúsculas y con un énfasis de necesidad urgente que la pandemia nos a ayudado a experimentar y valorar.

Hemos señalado previamente que la familia representa el contexto con mayor encarnación cultural de cada uno de los individuos que conformamos esta sociedad.

Los procesos de enculturación, si bien están representados por múltiples instituciones, el eje vertebral de las mismas lo representa el espacio donde hemos sido criados, lugar donde se nos ha dado cobijo desde los primeros días de nacimiento, escenario que en su generalidad nombramos familia y que no necesariamente representa la imagen de un padre o una madre, sino un constructo de significados que le podemos dar a nuestros cuidadores y que construirán caminos y rutas afectivas que se mantendrán -en la mayoría de los casos- a lo largo de nuestra existencia.

Por otra parte, hemos querido dejar el concepto de encierro diferente al concepto de confinamiento, pues este segundo no tiene la connotación de cualidad que ha significado para muchos de nosotros. Sobre todo, en un espacio tan íntimamente ligado como es la familia.

La comprensión de la vivencia en lo que podemos denominar “contextos emergentes”, representa una oportunidad especial para poder comprender el entramado de lo social y lo individual, el entretejido refractario de la multiplicidad de voces e interpretaciones de la realidad y nuestra individualidad, o como señala Arfuch (2005) de nuestra persona, cuerpo y la territorialidad en la que nos movilizamos. El extremo de las situaciones vividas, con sus tensiones, sus dramas, necesariamente nos ayudó a comprender y transformar lo que en esencia comprendíamos antes de la situación del encierro.

5.3 Retratos de la Experiencia de las clases en línea.

Se presentan las situaciones referidas a actividades principalmente formativas o recreativas -no laborales, que se encuentren implicadas en su conexión a internet. Se construyeron cuatro imágenes que son:

- 1.- Desigualdades e inequidad para el acceso a las clases en línea.
- 2.- Las tecnologías, usos y (des)apropiaciones.
- 3.- Espacio y tiempo trastocados.
4. La(s) escuela(s) en casa, madres e hijos que estudian.

5.3.1 Imagen: Desigualdades e inequidad para el acceso a las clases en línea

Narrativa: Lo primero que deseo destacar es la evidencia de la desigualdad social que quedó al descubierto. En la educación, se manejó “clases a distancia” y se nos olvidó que no hay acceso a internet para todos, que la mayoría vive en la pobreza y apenas tiene para comer. Fueron días de mucha angustia, el que yo tuviera buena conexión de internet, se basaba en la dirección del viento. Así que mi aula, no era una en específico, podían ser varias partes del terreno: cerca de la puerta principal, bajo el árbol, cerca de la bodeguita, en la recámara, o si todo estaba bien en el comedor. Varias ocasiones me sentí frustrada porque no podía acceder a las clases por la calidad del internet, pero al ser una zona rural demasiado alejada no existen muchas opciones para contratar dicho servicio.

5.3.2 Imagen: Las tecnologías, usos y (des)apropiaciones

Narrativa: Como docente, pienso que debemos aprender a educar haciendo uso de la tecnología, pero no debemos olvidar que las TIC son medios y no fines. Todos los días de clase la sala se transforma en el salón 2 de la UPN y por las noches se convierte en mi área de estudio. La educación a distancia fue complicada debido a que cada maestro utilizó distintas plataformas para dar clases. Algunos maestros grabaron sus clases y nos enviaban el link, sin embargo, siento que

no aprendí mucho. Para mí es claro que las clases presenciales permiten tener más interacción, así como exponer dudas.

5.3.3 Imagen: Espacio y tiempo trastocados

Narrativa: Comenzaron los verdaderos cambios en mi habitación. Este ya es mi espacio fijo donde todos los días puedo conectarme sin problema a las clases// Tuve que adecuar mi cocina como mi salón de clases, pues en ella no falla el internet.// Pinté un pizarrón con pintura especial, compré un escritorio, adapté algunos muebles para colocar libros, material didáctico, pasó de ser un cuarto a un salón de clases con una cama (jeje). Dormía hasta las cuatro o cinco de la mañana, fue la única manera de poder cumplir con mis facetas de mamá, hija, hermana y alumna.

5.3.4 Imagen: La(s) escuela(s) en casa, madres e hijos que estudian

Narrativa: La comunicación con mi hijo mayor se transformó, ya solo era vernos y discutir por todo. Estando aquí en casa la armonía regresó con mi hijo mayor, sólo se descomponía cuando él y su hermano tenían clases virtuales a la misma hora. Por ello acordamos establecer cuál sería el espacio adecuado para cada uno, cuidarlo y comprometernos, para el bienestar de ambos.

5.3.5 *Perezhivanie* o Vivencia

Llegamos a las actividades en línea como exiliados a un país del que habíamos oído hablar pero del que desconocíamos su idioma, sus formas de relacionarse y sus costumbres. Fuimos aprendiendo de a poco a integrarnos en esa nueva comunidad, pero los recursos que habíamos destinado para nuestra extranjería no correspondían con la realidad. Si la escuela en esencia representaba poco de la experiencia de vida y su espacio no era necesariamente un lugar de cobijo, la exigencia de la comunicación en línea trastocó la realidad y fragmentó aun más los aprendizajes. Como señala Dussel (2020) esta educación remota de emergencia permitió dar cuenta de que aquellas plataformas que pensábamos podían potenciar el aprendizaje, generar otro tipo de interacciones y expandir en ese sentido el trabajo escolar, finalmente permitieron menos de lo que prometían; sea por limitaciones tecnológicas pero sobretodo porque quizá dificultaron las experiencias básicas de lo que consideramos lo escolar.

5.4 *Retratos de las vivencias laborales.*

Se presentan las imágenes que hacen referencia a los aspectos laborales y las situaciones, modificaciones y ajustes realizadas para poder cumplir con las exigencias laborales. Se construyeron cuatro retratos que son:

- 1.- “Esta no es una escuela” o de cómo se configuró en la intimidad de las maestras y mediante pantallas.
- 2.- El ingreso a la intimidad familiar, otras miradas de sus estudiantes.
- 3.- La interacción y lo corporal, la necesidad del encuentro.
- 4.- La condición laboral. La educación como servicio y la docente-empleada.

5.4.1 Imagen: “Esta no es una escuela” o de cómo se configuró en la intimidad de las maestras y mediante pantallas

Narrativa: Sentí desconcierto cuando de la noche a la mañana nuestro hogar se convirtió en salón de clases, sala de juntas, centro de capacitación virtual, oficina de atención psicopedagógica, y espacio para brindar asesoría y tutoría a distancia. Con mucho ánimo y ganas modifiqué mi sala, el espacio de descanso, convivencia, alegrías, tristezas, enojos y esparcimiento de mi hija y mío.

Lo que al final pensé fue dar gracias por darnos color, gracias por darnos alegría, gracias por regalarnos tiempos de música y risas, gracias por permitirnos ser parte de esta experiencia, pero sobre todo gracias por hacer de nosotras más que unas paredes que soportan un techo y dividen una parte de la casa, unas paredes útiles para la enseñanza y aprendizaje de los niños.

5.4.1 Imagen: El ingreso a la intimidad familiar, otras miradas de sus estudiantes

Narrativa: Nos acompañaban, el desconsuelo, la incertidumbre, la tristeza, la esperanza, la desolación, etc., pero lo que imperaba en nosotras era el miedo a contagiarnos, que nuestros alumnos se contagiaran, un familiar nuestro o de ellos o bien algún conocido. Pudimos introducirnos a cada hogar de manera virtual, pero sin buscarlo logramos percatarnos de su forma de vida, contexto, ambiente y entorno donde cada uno de los alumnos se desarrolló. Estas situaciones, nos han permitido, ser testigos de la forma en que los adultos tratan a los niños o viceversa, presentándose situaciones de conflicto y de violencia. Mamás sobreprotectoras, quienes todo querían resolver y solucionar a sus hijos, hasta las descuidadas que solo se encargaban de conectarlos a las clases y los desatendían totalmente. Pero también reconocimos el esfuerzo y constancia de los padres de familia que día a día apoyaban a sus hijos en las clases virtuales y por supuesto a los alumnos por adaptarse no solo a un ciclo escolar sino a dos años.

5.4.2 Imagen: La interacción y lo corporal, la necesidad del encuentro

Narrativa: Si estas paredes hablaran se reirían de mí y de la transformación de mi vestimenta. Al inicio usaba el uniforme completo que era la bata, playera tipo polo y pantalón de mezclilla y por último el suéter. Cuando era miércoles de educación física cumplía con el uniforme completo; por eso digo si las paredes hablaran de mí se reirían. No me gusta la educación en línea, se me hace un poco complicada como alumna y maestra, yo soy más dinámica en juego, actividades motrices y el estar tras una pantalla siento que nos limita mucho ese tipo de experiencias vividas. Me uno a los juegos virtuales, jugamos a las escondidillas y los busco imaginando miles de lugares, aunque yo sé que están detrás de su silla, pero me gusta mucho interactuar con ellos.

5.4.3 Imagen: La condición laboral. La educación como servicio y la docente-empleada

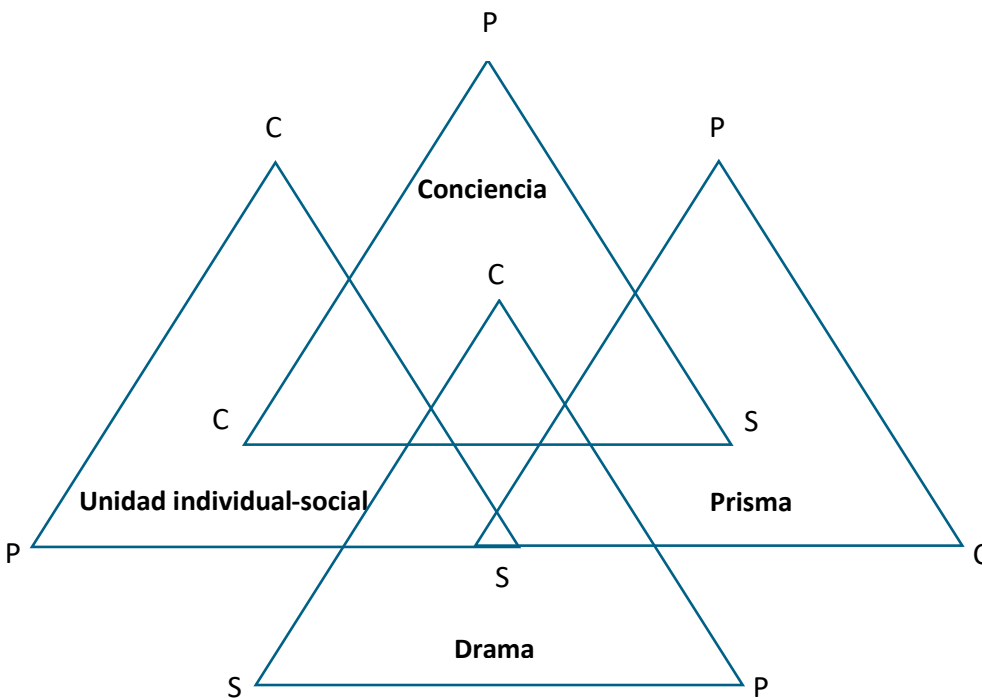
Narrativa: El lugar donde laboraba tuvo que cerrar por precaución de no contagiar a los niños o nosotras como maestras no exponer a nuestras familias, no se tomó la iniciativa de dar clases en línea ya que la mayoría de la población se encontraban en el área de Lactantes y Maternal.// Jamás hubo empatía de parte de los dueños para proporcionarnos a las docentes una herramienta indispensable y eficiente para la impartición de clases, sólo había exigencia de cumplir el trabajo a costa de lo que fuera, bajo el argumento, “es tu trabajo y a ver cómo lo resuelves”. Todas las que queríamos seguir trabajando necesitábamos internet en nuestros hogares, al iniciar la pandemia no contaba con internet propio. Y ni mencionar sobre el sueldo o un aumento de sueldo, para hacernos de un dispositivo o de poder pagar el internet y la luz, elementos básicos en esta situación. Además teníamos que enfrentarnos a los padres de familia, los cuales al principio exigían, que se les enseñara a sus hijos, argumentando, que ellos pagaban, pero a medida que avanzamos ya no fue de su agrado la exigencia, ahora pretendían que no se hicieran exámenes y que no se les dejaran tareas.

5.4.4 *Perezhivanie* o Vivencia

La experiencia de dar clase en línea no solo modificó la comprensión de lo que significaba una escuela, o más específicamente la experiencia de lo que significaba dar clase. La “copia” de lo que se desarrollaba en lo presencial y lo que se desarrollaba en pantalla se desgastó rápidamente, al menos para las familias, pues desde la comprensión del actuar docente, se tenían pocas herramientas para la reflexión de un cambio y una transformación. Quizá el arraigo contextual de las actividades presenciales, junto con la poca flexibilidad de las plataformas, no permitió resignificar el acto de lo escolar y se concentró en el acto laboral. Si bien la hibricidad pantalla-realidad condujo a la hibricidad de comportamientos, estos también se ajustaron en poco tiempo, los espacios de la intimidad pasaron a ser espacios públicos (Arfuch, 2005) y nosotros pasamos a visibilizarnos como entes domésticos (Dussel, 2020); las recámaras-aulas, con los elementos “copia” de lo escolar con situaciones temporales en espacios específicos.

Figura 1

Triángulos superpuestos de la vivencia como fenómeno complejo



Notas: P (Personalidad); C (Contexto); y S (Situacionalidad)

5.5 *Perezhivanie* o vivencia como unidad de análisis

El análisis de los retratos, con sus respectivas imágenes, nos lleva a dar cuenta de la íntima relación que tienen las características personales con las características sociales del contexto en el que suceden las experiencias vividas durante el “encierro” que tuvimos por dos años a causa de la pandemia por Covid-19. Las situaciones vividas se interpretan, significan y enfrentan de manera diversa, el *drama* que se construye en relación con las contradicciones enfrentadas lleva en la mayoría de los casos a una resignificación del conflicto, a la puesta en juego de las herramientas cognitivas y afectivas desarrolladas y al aprendizaje de otras tantas. En muchos casos esta resignificación y aprendizajes llevan a las participantes a mirarse de manera diferente: “no somos

las mismas” se llega a afirmar; y en ese sentido identificamos que hay una configuración novedosa en la consciencia, en la subjetividad de nuestras estudiantes-docentes. Para ilustrar la interacción entre los diferentes constructos de la *perezhivanie* o vivencia, hemos querido conservar la figura geométrica del triángulo (figura 1) pues nos ayuda a representar los elementos constitutivos del planteamiento vigotskiano:

P: Personalidad del individuo (subjetividad y construcción de la consciencia).

C: Contexto (características sociales, objetos y espacio, mediadores)

S: Situacionalidad (la interpretación, relevancia y sentido que cobra un evento según las características personales del individuo y su biografía)

Por otro lado, la superposición de los cuatro triángulos nos permite ejemplificar de manera prismática lo que Vigotsky desarrolla dentro de su concepto de vivencia: integración de las características personales, características del contexto y su comprensión para el desarrollo de la consciencia.

Conclusiones

Los retratos de las alumnas docentes nos permiten identificar la fragmentación, el desmoronamiento y la reconstrucción del funcionamiento de la consciencia ante una situación de emergencia como lo ha sido el confinamiento por COVID-19.

La cotidianidad de la vida nos configura certezas, las rutinas nos permiten consolidar sentidos y significados, las situaciones emergentes del momento a momento nos mantienen en un estado intermitente de alerta cognitiva. Cuando los contextos se trastocan, y la definición de los mismos se torna ambigua, casi tal como nos mostraba una alumna, “entonces mi cuarto se convirtió en un salón con una cama, (jeje)”, el “je”, nos señala lo absurdo de la situacionalidad, pero también se convierte en referente de reconstrucción, en inicio de resignificación, para empalmar contextos y reconstruir momentos donde vuelven a ser lo que eran antes, espacios para descansar y dormir, forzado por el tiempo -la noche- y espacio para dar o tomar clase forzado por el horario previo destinado para cada actividad y no por el espacio en sí y con tensiones constantes sobre su texto previo.

Afecto, lugar-espacio, cuerpo e interacción, tiempo y regularidad son elementos necesarios para identificar el aquí y el ahora, la coherencia de nuestra(s) identidad(es), y de nuestra intimidad recordando a Arfuch (2005). Independientemente de la afectación de algunos de estos elementos, más cuando varios de ellos se diluyen, se desvanecen o pasan a ser lo que no son, generan un efecto de “saciedad semántica” donde van perdiendo su significado y debemos de dejar de nombrarlos para la reconstrucción o recuperación de los antiguos sentidos.

Similar al experimento de las gafas de visión invertida, con las que la persona se pierde, se angustia, se tropieza, pero poco a poco vuelve a encontrar el camino -ahora invertido- de su mundo, parece que hemos re-construido nuestros sentidos para volver a vivir, volver a vivenciar el día a día.

Mostrar las vivencias de las alumnas por medio de estos retratos nos permite identificar los procesos constructivos y reconstructivos de la mente humana, sus potencialidades pero también sus dificultades. Nos permite reflexionar, sobre el prisma, la unidad de lo social y lo individual, el drama permanente de nuestra condición humana y su tesoro más preciado, la consciencia.

Referencias

Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En L. Arfuch (comp.), *Pensar este tiempo: espacios, afectos, pertenencias*. Paidós.

- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- de Diego, M. (2020). Formarse como psicólogos en tiempos de pandemia. Vivencias desde la casa/escuela con compañeros/familia al participar en un curso sobre Teoría Sociocultural. En S. Luna-Sánchez, A. Pérez-Acosta, A. Samaniego-Pinho, & J. Vergara-Morales (Comps.), *Memorias del Congreso Virtual de la Sociedad Interamericana de Psicología 2020: Aportes de la Psicología ante la COVID-19* (pág. 107). Sociedad Interamericana Psicología y Universidad Carlos Albizu. <https://doi.org/10.30849/CIP.V.2020.Memorias>
- de Diego, M. & Sánchez, J.M. (en prensa). Psicólogos en formación: experiencias en investigación situadas en el contexto del COVID-19". En L. Ramírez & M. Bravo (Coord.) *Innovar en tiempos de covid-19: tendencias y retos en la Educación de México*. Peter Lang.
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 2020, 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- González, L. A. (2021). *Alternativas de conflictos en el aula en la escuela Secundaria diurna turno matutino al sur de Tlalpan*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, UPN. México.
- González-Rey, F. (2016). Vygotsky's Concept of *Perezhivanie* in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4). [10.1080/10749039.2016.1186196](https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196)
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- INEGI (2020). *Encuesta Telefónica sobre COVID-19 y Mercado Laboral (ECOVIM-ML)*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovimml/2020/>
- Labarrere, A., Ilizástigui, L., & Vargas, A. (2003). Formar psicólogos: un enfoque desde la integración de tres concepciones. *SUMMA Psicológica UST*, 1(1), 49-58.
- Leivas Vargas, M., Boni Aristizábal, A., & Mendoza Crespo, M. (2017). Del cuerpo a la ciudad: repensando nuestros territorios desde la investigación colectiva con cartografía social. *Kult-Ur*, 4(8), 169-190. <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2017.4.8.6>
- Nurse, L., & O'Neill, M. (2020). Living – Six Researchers in Search of A Meaning In Lockdown: A Collective Essay (RN03). *The European Sociologist*, 45(1).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sacks, O. (2002). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Anagrama.
- Suárez Ognio, L. (2006). Las grandes epidemias y la gripe aviar. *Acta Médica Peruana*, 23(1), 4-5. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1728-59172006000100001&lng=es&tlng=es.
- Veresov, N. (2017). Emociones, *perezhivanie* y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En C. Moro, & N. Muller Mirza (dir.), *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 221-250). Machado.
- Veresov, N., & Fleer, M. (2016). *Perezhivanie* as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4). <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
- Vigotski, L.S. (2018). *Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia. (Tradução e organização: Prestes, Z. Y Tunes, E.)*. E-Papers.
- Vygotski, L.S. (2013). El significado histórico de la crisis de la psicología. En L.S. Vygotski (Au), *Obras Escogidas-I*. Machado.