

## **Principiantes en escenario de crisis sanitaria. Aprendizajes y desafíos para la inserción**

### ***Beginners in health crisis scenario. Learning and challenges for insertion***

### ***Iniciantes em cenário de crise sanitária. Aprendizagem e desafios para inserção***

Gerardo Ignacio Sánchez-Sánchez<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-1694-1406>

Ximena Elizabeth Jara-Amigo<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-7695-7579>

Fernando Andrés Verdugo Plaza<sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5763-6761>

<sup>1</sup> Universidad Católica del Maule – Chile. E-mail: [gsanchez@ucm.cl](mailto:gsanchez@ucm.cl).

<sup>2</sup> Escuela José Manuel Balmaceda – Chile. E-mail: [xijara22@gmail.com](mailto:xijara22@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidad Autónoma de Chile – Chile. E-mail: [fverdugop@uautonoma.cl](mailto:fverdugop@uautonoma.cl).

### **Resumen**

Implementar docencia en escenarios de virtualidad y crisis sanitaria es el gran desafío que experimentan los sistemas educativos hoy, y este proceso se torna interesante de documentar cuando quienes lo lideran son profesores principiantes que se enfrentan a las variables de desigualdad estructural, con recursos tecnológicos disímiles y sin experiencia pedagógica. Basado en una metodología cualitativa y una estrategia de investigación de estudio de casos, el objetivo fue examinar los aprendizajes logrados y los desafíos que enfrentan diez profesores principiantes con inserción en establecimientos de distinta dependencia administrativa en la Región del Maule, Chile. Los resultados confirman la complejidad de la inserción a la docencia para estos profesores quienes, entre sus aprendizajes, destacan la relevancia y búsqueda del vínculo con sus estudiantes; y, entre los desafíos, la necesidad de atender al bienestar socioemocional de niños y niñas; diversificar la clase a partir de recursos tecnológicos; y el imperativo de definir nuevas formas de trabajo con las familias. Se concluye que la inserción a la docencia requiere desplegar apertura, flexibilidad y experimentación frente a un contexto que se presenta incierto y dinámico.

**Palabras claves:** Crisis Sanitaria. Virtualidad. Inserción Profesional. Profesores Principiantes.



## **Abstract**

*Implementing teaching in scenarios of virtuality and health crisis is the great challenge that educational systems experience today and this process becomes interesting to document when those who lead it are beginning teachers who face the variables of structural inequality, with dissimilar technological resources and without pedagogical experience. Based on a qualitative methodology and a case study research strategy, the objective was to examine the learning achieved and the challenges faced by ten beginning teachers with insertion in establishments of different administrative dependence in the Maule Region, Chile. The results confirm the complexity of insertion into teaching for these teachers who, among their learning, highlight the relevance and search for the bond with their students, and among the challenges, the need to attend to the socio-emotional well-being of boys and girls; diversify the class from technological resources; and the imperative to define new ways of working with families. It is concluded that insertion into teaching requires displaying openness, flexibility and experimentation in a context that is uncertain and dynamic.*

**Keywords.** Health Crisis. Virtuality. Professional insertion. Beginner teachers.

## **Resumo**

*Implementar o ensino em cenários de virtualidade e crise de saúde é o grande desafio que os sistemas educacionais vivenciam hoje, e esse processo torna-se interessante documentar quando quem o conduz são professores iniciantes que enfrentam as variáveis da desigualdade estrutural com recursos tecnológicos distintos e sem experiência pedagógica. Com base em uma metodologia qualitativa e uma estratégia de pesquisa de estudo de caso, o objetivo foi examinar a aprendizagem alcançada e os desafios enfrentados por dez professores iniciantes com inserção em estabelecimentos de diferentes dependências administrativas na região de Maule, Chile. Os resultados confirmam a complexidade da inserção na docência para esses professores que, entre suas aprendizagens, destacam a relevância e a busca pelo vínculo com seus alunos e, entre os desafios, a necessidade de atender ao bem-estar socioemocional de meninos e meninas; diversificar a aula a partir de recursos tecnológicos; e o imperativo de definir novas formas de trabalhar com as famílias. Conclui-se que a inserção na docência requer abertura, flexibilidade e experimentação em um contexto incerto e dinâmico.*

**Palavras chaves.** Crise sanitária. Virtualidade. Inserção Profissional. Professores Iniciantes.

# **1 Introducción y referentes**

## **1.1 Preparación docente e instrumentos curriculares**

Garantizar una educación como derecho social efectivo que permita a niños y niñas integrarse a un proceso educativo de calidad, con independencia de su origen o condición cultural-económica es un objetivo de las políticas públicas en Chile. Ello se contrapone a una

formación docente que se ve cuestionada “porque son otras las condiciones en las que se desarrollan los procesos de socialización/formación/educación en la actualidad, debido a los cambios sociales y culturales que atraviesan no solo a las escuelas, sino a las sociedades en su conjunto” (ALLIAUD, 2017, p. 22).

El carácter complejo y dinámico de la sociedad actual impone el desarrollo de nuevas competencias conocidas en la expresión “habilidades del siglo XXI”, lo que implica el ejercicio de una docencia que logre, de manera efectiva y equitativa, aprendizajes significativos para todos los estudiantes (REIMERS; CHUNG, 2016). Sin embargo, cuando se revisa la preparación de los docentes, se constata que la formación (inicial o continua) siempre parece insuficiente y desactualizada respecto al perfil docente requerido (VAILLANT, 2005).

Desde la política pública en Chile, la respuesta a tales desafíos viene expresada en la Ley 20.903, que crea el sistema de desarrollo profesional docente, y dos instrumentos que regulan el ejercicio de la profesión, entre los cuales se destacan el marco para la buena enseñanza y los estándares de egreso para la profesión.

Estos instrumentos de política educativa se fundan en

el reconocimiento de la complejidad que presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. (MBE, 2008, p. 7)

Los cambios sociales y culturales que atraviesan a la sociedad en su conjunto y, por ende, al sistema educativo han llevado a una actualización del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el que pretende centrar los esfuerzos en las habilidades del siglo XXI y, por tanto, en una educación que integra el desarrollo cognitivo con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Estos estándares se organizan en cuatro dominios de acción:

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

Este marco orientador del ejercicio docente compromete la noción de aprendizaje profesional como proceso continuo y permanente y, el profesor, un aprendiz de por vida (DWECK, 2006). En ese sentido, a lo largo de esta trayectoria profesional los docentes adquieren y desarrollan las competencias que integran procesos cognitivos, reflexivos y valorativos implicados en las prácticas docentes (DAVINI, 2015), los que, en su conjunto, involucran la reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza (GUEVARA, 2018 y VEZUB, 2016).

De manera complementaria y con la intención de mejorar la calidad educativa, en Chile – así como en muchos países – se ha optado por una política de estándares para la profesión docente. En lo específico, los estándares para egresados de carreras pedagógicas establecen que los docentes deben ser profesionales capacitados para el trabajo colaborativo, autónomos, flexibles, innovadores, dispuestos al cambio y comprometidos con su desarrollo personal y profesional permanente (MINEDUC, 2012). Estos estándares se refieren a las competencias necesarias para el desarrollo del proceso de enseñanza: conocimiento del currículo, diseño de procesos de aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, además de las habilidades y disposiciones para revisar su propia práctica y aprender en forma continua.

## **1.2 Profesores principiantes en escenarios de Covid**

La formación de profesores es un proceso permanente, sistemático y organizado que consta de varias etapas, entre las que la fase de iniciación implica la transición desde profesor en formación hasta lograr convertirse en profesional autónomo como parte de un continuo de desarrollo profesional.

Este desarrollo profesional:

alude a la trayectoria profesional de los/as docentes, más allá del aula. Considera la relación con su profesión y su comunidad educativa, la reflexión en torno a sus fortalezas y desafíos, y las acciones de mejoramiento y formación en servicio que han de realizar, con el fin de que sus estudiantes logren aprendizajes significativos y de calidad, y se desarrollen integralmente. (MBE, 2021, p. 95)

Para Marcelo (2009), la etapa de iniciación constituye “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (p. 5). Las indagaciones de Ávalos *et al.* (2005) y de Ruffinelli *et al.* (2017) confirman que el profesor principiante experimenta una multiplicidad de situaciones no contempladas en la formación inicial y que emergen en la situación real de ejercicio docente. En lo concreto, es posible “distinguir entre preocupaciones vinculadas a deudas o vacíos de la formación inicial y otras que corresponden a preocupaciones propias de la complejidad del aula y los contextos laborales, muchas veces difíciles de reproducir en la formación práctica de la universidad” (CISTERNAS, 2016, p. 45).

Existirían preocupaciones y dificultades de distinta naturaleza (AVALOS, 2005; GONZÁLEZ *et al.*, 2005; RUFFINELLI, 2014; RUFFINELLI *et al.*, 2017; FLORES, 2014) mediadas por el carácter idiosincrático y contextual de la inserción, el que, además, se funda en el componente subjetivo de cada profesor.

Desde la perspectiva de Sánchez y Jara (2019), las preocupaciones del profesorado principiante resultan multifactoriales: “Junto a las de carácter personal están las referidas a las condiciones laborales y cómo se organiza el trabajo docente, el que alude a la utilización de tiempos, estilos de trabajo, soportes técnico-pedagógicos y condiciones de aula, todo lo cual cobra relevancia para los procesos de mejora” (p. 133).

Como parte del ejercicio profesional, al enfrentar el trabajo docente, el profesorado principiante va desarrollando una estructura de conocimiento en torno a la profesión que se “ve influenciada (facilitada y/u obstaculizada) por las condicionantes sociales que la práctica le impone, en una interacción de aspectos ‘objetivos’ – estándares, fines, metas, valores institucionales, responsabilidad social, resultados – y aspectos subjetivos – autopercepción, expectativas, creencias, preocupaciones y supuestos” (SANCHEZ y JARA, 2020, p. 196-197).

Ahora bien, esta inserción a la docencia del profesorado principiante suma complejidad al actual escenario social de crisis sanitaria.

La pandemia de Coronavirus-19 (COVID-19), de nivel mundial, ha contabilizado aproximadamente seis millones de muertes debidas al virus, con un conjunto de efectos en las diversas dimensiones de la sociedad. El énfasis en la contención de la epidemia, el distanciamiento social, las cuarentenas y el cese parcial de muchas actividades implicó, en el ámbito educativo y durante dos años, el cierre de los establecimientos de educación preescolar, básica, media y superior, y, en consecuencia, el reemplazo de la educación presencial por aquella mediada por las tecnologías.

La docencia se enfrentó a un cambio en su estructura para lograr ejercer su cometido.

Adaptarse a la nueva modalidad de educar con el uso de la tecnología resultó todo un desafío. Algunos docentes se enfrentaron a un panorama desalentador para cumplir sus labores habituales. Las actividades las realizaban desde el interior de sus hogares, donde en algunos casos se carecía del equipo necesario y el acceso a una red de internet, la cual era indispensable para lograr la encomienda (CORTES, 2021, p. 2)

Desde el punto de vista de sus efectos, la pandemia generó un inesperado cambio para los sistemas educativos, una verdadera ruptura, “puesto que las instituciones educativas actuaban en sus procesos habituales, planeados bajo ese presupuesto de normalidad: ingreso, desarrollo y culminación de procesos de enseñanza” (GUTIÉRREZ, 2020, p. 2).

La pandemia ha ampliado las desigualdades educativas (CABERO, 2020), permitiendo poner en evidencia problemáticas altamente variadas para el profesorado “relacionadas con su propio proceder, hasta el desenvolvimiento de sus estudiantes; problemas socioafectivos, tecnológicos, de comunicación, pedagógicos y académicos fueron detectados; así como se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidad” (GARCÍA *et al.*, 2021, p. 139).

Desde la investigación desarrollada en Chile por Salas *et al.* (2020) resulta evidente el impacto social en la escuela, pues “se observa que el escenario de cierre con mantención forzosa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje tiende a convertirse en un factor de demanda,

sobrecarga y estrés para profesionales, familias y estudiantes, sobre todo en condiciones de vulnerabilidad psicosocial y económica” (p. 3-4).

En la práctica, las medidas implementadas para hacer frente a la pandemia relacionadas con el cumplir los procesos pedagógicos a toda costa en un sistema educativo con desigualdad estructural no han logrado dimensionar las dificultades contextuales que presentan familias, profesores y estudiantes con las implicancias que ello tiene en la efectividad de los aprendizajes esperados.

Ahora bien, en una perspectiva de desafío y, por tanto, de posibilidad, la crisis sanitaria también mostró un profesorado altamente resiliente frente a su quehacer que pretendió mitigar los problemas de inclusión y equidad durante la pandemia (DOUCET *et al.*, 2020). Desde la perspectiva de Percy (2021), los profesores adaptaron su trabajo al nuevo escenario desplegando creatividad: “las acciones emprendidas desarrollaron una especie de modalidad educativa híbrida, en parte en línea y en parte presencial, lo que contribuyó a la construcción de escenarios educativos inclusivos y evitó la exclusión escolar” (p. 38).

En ese mismo sentido, “un número elevado de profesores ha reivindicado la importancia de actuar como un auténtico equipo, liderando valores y creando climas de esfuerzo y motivación que sostengan los centros escolares como unas comunidades educativas” (MUÑOZ y LLUCH, 2020, p. 1). Ello es relevante considerando que el profesorado, sobre todo el de educación infantil para un elevado porcentaje de niños, específicamente para quienes su condición social, económica y cultural no los favorece, “constituye la llave que les permitirá descifrar lenguajes, interpretar contextos, acercarse a otras experiencias y culturas” (HERMOSILLA y CREUS, 2018, p. 16).

## 2 Metodología

Este artículo informa parte de la investigación: “los profesores principiantes en procesos de inserción a la docencia en contextos de virtualidad” (2020-2021), desarrollada en el contexto de una Facultad de Ciencias de la Educación con el propósito de examinar los aprendizajes logrados y los desafíos que enfrentan estos profesores con inserción en establecimientos de distinta dependencia administrativa en la Región del Maule: municipal, particular subvencionada y

particular pagada. El análisis cualitativo empleó el microanálisis de datos propuesto por CORBIN y Strauss (2008). Para este artículo se reportan las experiencias de 10 docentes principiantes en ejercicio, quienes ofrecieron sus experiencias y representaciones respecto al trabajo docente en escuelas primarias chilenas en escenarios de virtualidad y crisis sanitaria. De este grupo, ocho corresponden a mujeres y dos varones, con edades que oscilan entre los 25 y 28 años. Los criterios para elegirlos fueron tener experiencia laboral entre 1 y 2 años, experiencia en educación virtual y aceptar participar de forma voluntaria, mediante previa firma de consentimiento.

Se optó por una aproximación cualitativa, partiéndose del “supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados” (RUIZ, 2009, p. 31). El abordaje metodológico requirió el uso de entrevista semiestructurada (FLICK, 2007) a este grupo de profesores administrada por vía remota, que indagó en torno a los principales aprendizajes/desafíos que lograron identificar en su inserción a la docencia en este contexto de crisis sanitaria y educación virtual en relación a los siguientes ámbitos: (a) interacción con niños/as (¿Cómo ha enfrentado la tarea de generar vínculo con sus estudiantes mediados por la pantalla de un computador?); (b) uso de las tecnologías (¿Cuáles son las ventajas y desventajas que ha experimentado con el uso de las tecnologías?); (c) Conectividad (¿Qué desafíos y situaciones le han correspondido enfrentar en relación a la conectividad?); (d) Familia (¿Considera que la presencia de la familia en el aula sincrónica ha facilitado o limitado el desarrollo de su trabajo como profesor/a?).

El protocolo de administración de las entrevistas contempló el envío de invitación a los correos electrónicos de los potenciales participantes, adjuntando los objetivos de la investigación y copia del consentimiento informado. Decidida la participación, se programaron, de manera consensuada, día, hora y formato de aplicación de la entrevista. El día de la entrevista, por vía Teams o Meet, se contactó al entrevistado y, en forma previa, se insistió en la confidencialidad y la participación voluntaria, además de la lectura y firma digital del consentimiento, luego de lo cual se dio inicio a la grabación y al desarrollo de la conversación que, en promedio, contempló entre



40 y 50 minutos de duración. Las preguntas que guían el desarrollo de la entrevista abarcan los dos objetivos de la investigación: aprendizajes logrados y desafíos<sup>1</sup>.

Administradas las entrevistas, se procedió a su transcripción, categorización de la información, sistematización, análisis y reducción de los datos, los que, de acuerdo a los planteamientos de Corbin Y Strauss (2008), fueron trabajados al amparo de una aproximación de naturaleza inductiva a la realidad para el correspondiente análisis de contenido. El análisis se estructuró en torno a cuatro dimensiones que emergieron a lo largo de las entrevistas: interacción con niños/as, uso de las tecnologías, conectividad y familias. Cada una de estas dimensiones se trabajó en términos de aprendizajes logrados y desafíos enfrentados, vinculando elementos teóricos y extractos de los relatos de los participantes.

## 3 Resultados

### 3.1 Interacción con niños/as: “Generar vínculos con mis estudiantes es tan importante como la alfabetización”

El aprendizaje es un proceso transaccional que involucra a estudiantes y docentes en una relación basada en la comunicación efectiva y la comprensión recíproca de los intereses y motivos del otro (DARLING-HAMMOND *et al.*, 2020). Esto implica que el/la docente está comprometido/a y sabe cómo establecer vínculos con sus estudiantes para promover el sentido de pertenencia, la conexión emocional y la seguridad psicológica y física, base de un ambiente acogedor, para una mayor participación, regulación emocional, competencia social y disposición por parte de los/as estudiantes a involucrarse en tareas cognitivamente desafiantes (MILICIC y ARON, 2017).

Enfrentados a la tarea de generar vínculo con sus estudiantes mediados por la pantalla de un computador, los principiantes problematizan esta dimensión del trabajo docente y construyen

---

<sup>1</sup> En este párrafo están especificados todos los cuidados éticos, encaminados previamente a todos los participantes de la investigación: invitación, copia de consentimiento y confidencialidad, participación voluntaria y firma digital del consentimiento para la grabación.

categorías asociadas a cómo la piensan/valoran, estrategias desplegadas, vías de trabajo/conexión, factores condicionantes y desafíos planteados.

Piensan la interacción con niños/as como una dimensión necesaria del trabajo docente y la valoran como compleja en el contexto de virtualidad. Más específicamente,

“ha sido esencial para generar vínculo con los estudiantes y sus padres” (S3); y, por otro lado, “no ha sido fácil considerando que los niños no me conocían” (S1) y “ha sido un verdadero reto mantener y fortalecer vínculos afectivos y efectivos junto a los estudiantes” (S7).

En cuanto a las estrategias implementadas, los principiantes se refieren a condiciones, ambiente, espacios e interacciones, más específicamente,

“es importante crear un ambiente de confianza y cercanía con el estudiantado, una de las estrategias es ir resaltando en cada uno de ellos aspectos positivos a la hora de ejecutar una tarea, trabajar la autoconfianza y seguridad” (S2); “escucho lo que ellos me quieren compartir, por ejemplo, me muestran su mascota, me muestran a su hermano, me comentan lo que hicieron el fin de semana” (S10).

De manera transversal, evidencian preocupación y esfuerzos por atender al bienestar socioemocional de sus estudiantes:

“Ha sido esencial, otorgar espacios de esparcimiento para aprender a hablar un mismo idioma, permitirles expresarse, jugar, dialogar y escuchar afectivamente lo que buscan comunicar. Priorizar lo emocional sobre lo académico” (S3); “hablar con los estudiantes, sobre su realidad, conectarme con ellos para saber cómo están, como se han sentido, conocer, fortalecer y motivar” (S7).

Sin embargo, advierten de las dificultades para desplegarla. Como factores condicionantes emergen los referidos a los problemas de desigualdad estructural, que la crisis sanitaria pone en el tapete, las diferencias del trabajo entre ciclos, los tiempos requeridos y el desgaste personal que ha significado:

“conexión intermitente, mal señal de internet, interrupciones del entorno como micrófonos encendidos de otros alumnos, apoderados hablando” (S2); “así como también, las diferencias derivadas del trabajo en primer o segundo ciclo; y los tiempos personales asociados en la búsqueda de vías de conexión” (S5)

El desafío que se plantea frente a esta dimensión del trabajo docente es ampliamente advertido por los principiantes:

“conocerlos más en profundidad y generar ambientes nutritivos” (S8); “generar vínculo con mis estudiantes es tan importante como la alfabetización” (S5); “la relación no es solo con los niños, sino también con las familias, pues ellas condicionan las posibilidades de aprendizaje” (S6).

El profesorado en cuestión ha buscado, en el contexto de virtualidad, establecer un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto, mediante relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos. Estas relaciones son fundamentales, dado que impactan en el éxito académico, evitan los problemas de comportamiento, promueven mejores relaciones profesor-alumnos, disminuyen el estrés docente y favorecen un clima escolar positivo (DURLAK *et al.*, 2011). Ahora bien, se constata la presencia de un profesorado consciente del rol que juega la interacción en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, y ello implica la generación de un vínculo que, en general, es preciso construir y que se torna complejo de alcanzar en una situación educativa mediada por las pantallas de un computador. Ello, más allá de paralizar, moviliza los esfuerzos del profesorado al entender que el logro de aprendizaje se sustenta en la calidad de los vínculos construidos y, por tanto, redoblar esfuerzos, invertir tiempos y sobrellevar el desgaste emocional que implica.

### **3.2 Uso de las tecnologías: “El uso de las tecnologías es poco inclusivo”**

El desarrollo de clases virtuales ha implicado cambios en la gestión de la docencia, obligando al profesorado a enfrentarse al uso de las nuevas tecnologías, las que operan como factores condicionantes – facilitadores o limitantes – de las posibilidades educativas.

Dentro de los primeros, los principiantes reconocen el acceso a diversidad de recursos, posibilidad de innovar y diversificación de la clase.

La diversidad de recursos disponibles para el desarrollo de la docencia sincrónica es altamente destacada por todos los principiantes:

“Unas de las ventajas tecnológicas que he experimentado es la gran variedad de recursos online que existen en la internet: fichas interactivas o juegos (ruletas, quiz, etc.) que se utilizan para complementar algunas actividades o reforzar los contenidos que se pasan durante la clase” (S10).

En cuanto a la posibilidad de innovar, la diversidad de recursos genera oportunidades de pensar en otras formas para el desarrollo de la docencia.

“Desde poder jugar todo el curso un mismo juego virtual, utilizar herramientas de evaluación formativa con resultado inmediato; hasta poder favorecer estrategias durante la clase como investigar, utilizar diversas fuentes, ver imágenes, documentales, películas, etc.” (S5); “Me he vuelto más hábil con uso de herramientas tecnológicas, y la enseñanza puede volverse más innovadora e inmersiva, lo que aumenta la motivación de los estudiantes” (S8).

De manera complementaria, la variedad de recursos tecnológicos permite una docencia más activa y centrada en las necesidades del estudiantado:

“La versatilidad de recursos que existen, como juegos, aplicaciones, etc. permiten desarrollar distintas habilidades en los estudiantes, da acceso a información de inmediato, permite ampliar conocimiento de una manera más didáctica” (S3).

Respecto a los factores limitantes asociados a las tecnologías, se destacan el desconocimiento/manejo por parte del profesorado, el tiempo requerido, las dificultades asociadas a control y la dependencia que puede generar su uso indiscriminado.

“No saber utilizar algunas plataformas y todas las funciones que tiene cada una de ellas para utilizarlas de mejor manera en clases” (S4); “El tiempo que requiere familiarizarse

con el uso de nuevas herramientas y el tiempo que requiere crear material para las clases virtuales” (S1); “Podría destacar que nos hemos vuelto dependientes del internet y eso nos complica cuando nos encontramos con problemas de electricidad” (S7).

Otro peligro que se advierte en relación a las nuevas tecnologías se deriva de las condiciones de desigualdad estructural que viven las familias y generan un contexto limitante para el aprendizaje.

“El uso de las tecnologías es poco inclusivo, no todos los estudiantes cuentan con los mismos medios ni se sitúan en el mismo contexto, lo que pone en juego factores que, por el hecho de estar a distancia, como docente, no podemos otorgar una ayuda significativa, por ejemplo: cuando hay problemas de conexión, corte de luz, fallas técnicas en los dispositivos, entre otros” (S8).

Esta dimensión del trabajo docente permite reconfigurar el papel de las tecnologías de la información en el proceso de enseñanza – aprendizaje en tiempos de pandemia, demandando del profesorado capacitación para ampliar su uso, diversificar sus herramientas y, por tanto, innovar. Sin embargo, su disímil disponibilidad entre el estudiantado pone de manifiesto lo limitante que puede ser en las posibilidades educativas de niños y niñas, terminando por generar situaciones de exclusión de las cuales los profesores entrevistados se muestran conscientes.

### **3.3 Conectividad: “Uso de las tecnologías va de la mano con conectividad”**

La conectividad emerge como un factor condicionante de las posibilidades educativas. En torno a ella, se ponen de manifiesto las variables de desigualdad estructural, lo que se traduce en la existencia de crecientes brechas de aprendizaje. Una radiografía a los problemas vinculados a conectividad se aprecia en el siguiente pasaje:

“El mayor desafío en este ámbito es que la conexión es muy intermitente, sobre todo en invierno ya que, si no es la mala calidad de señal, estamos expuestos a corte de luz, muchas veces, hemos debido cancelar clases por una de las dos razones. Otro factor que influye es que no todos los alumnos cuentan con los recursos para la conexión ya sea notebook, celular, internet. Etc. algunos utilizan solo datos móviles entonces, también hay un costo económico extra que también limita” (S2)

Ello ha obligado a movilizar estrategias personales e institucionales, con los costos económicos asociados:

“La conectividad durante el primer año de pandemia fue precaria ya que la mayor parte de los estudiantes provienen de zonas rurales de la comuna, y no contaban con acceso a internet ni aparatos tecnológicos para las clases online, por lo que se partió solo con entrega de guías impresas cada cierto periodo de tiempo, finalizando el año el colegio adquirió Tablet y modem con internet para los niños que no contaban con ellos y así comenzar el siguiente año con clases online y un horario de clases con un tiempo apropiado de exposición a las pantallas” (S8).

La adaptación a estas nuevas condiciones implicó incurrir en costos económicos:

“Si bien, en un comienzo fue bastante complejo que todos los estudiantes tuvieran accesibilidad a algún aparato electrónico para conectarse a sus clases. La gran parte de familias, se vieron obligados a invertir en dichos objetos. Las personas que no tuvieron la posibilidad de adquirir un aparato electrónico, el colegio facilitó material de forma impresa para su trabajo y cuando el colegio estuviese abierto, se incentivaba a apoderados con mayor vulnerabilidad a que enviaran a sus estudiantes al aula” (S7).

La consecuencia derivada de los problemas de conectividad, según la totalidad de principiantes entrevistados, se manifiesta en “brechas de aprendizaje” que involucran a las familias y afectan al estudiantado:

“Los mayores desafíos, se enfrentaban cuando los apoderados no tenían herramientas para que sus estudiantes estuviesen en casa y aun así decidían no enviarlo, pues la brecha que se genera en dichos estudiantes, era, es y será bastante difícil de combatir” (S4); “Me ha correspondido enfrentar situaciones de frustración, por parte de los estudiantes cuando tienen problemas de conectividad, cuando sus dispositivos no les permiten escuchar o ver bien” (S3).

En relación al trabajo docente,

“el uso de las tecnologías va de la mano con la conectividad. Por ende, un buen uso de un recurso en clase no sirve de nada si se cae el internet, ya sea el mío o el del estudiante. Me ha ocurrido que la mayoría de las veces los estudiantes no tienen buen internet, entonces suelen intervenir por micrófono o por chat diciendo que “me ven cortada” o que “me quedo pegada”, o yo pedirles la opinión a estudiantes y escucharlos mal, verlos borroso, etc. Entonces, esas clases son perdidas pues no se puede lograr el objetivo y se vulnera a los estudiantes” (S5).

En consecuencia, la educación en contextos de virtualidad producto de la crisis sanitaria requiere, indisolublemente, condiciones asociadas al sujeto que forma y al contexto. De poco sirve pensar en un profesorado capaz de diversificar el uso de recursos asociadas a las nuevas tecnologías y pensar la clase de manera distinta e innovadora si, durante el desarrollo de la docencia, la conectividad no acompaña de manera inclusiva, sino, por el contrario, reproduce situaciones de inequidad que se traducen en crecientes brechas de aprendizaje.

### **3.4 Familia: “Avanzar con ellos a paso lento, pero seguro”**

Los padres de familias, en esta crisis sanitaria, pasan a ser un agente educativo de primer orden y fuente de aprendizaje. Constituyen un nivel imprescindible de colaboración con la educación y la consecución de las metas educativas, pudiéndose alentar mediante la concreción de variados ámbitos de actuación (realización de tareas escolares y tareas domésticas, promoción de actividades extracurriculares, integración socioeducativa etcétera (SALCEDO *et al.*, 2021). Las familias tienen la posibilidad de contribuir favorablemente a la mejora educativa en el instante que refuerzan y prosiguen la labor que desempeña el centro escolar (MUÑOZ y LLUCH, 2020).

Desde el punto de vista de los factores condicionantes del trabajo en contexto de virtualidad para estos principiantes, la familia emerge como una dimensión clave de la docencia. El traslado del aula a los diversos hogares del alumnado requiere el compromiso de las familias en el proceso de aprendizaje y, en la práctica, opera como factor facilitante y limitante a la vez.

Facilitante porque su apoyo resulta fundamental particularmente en los primeros ciclos de la educación primaria y cuando se evidencian su presencia y acompañamiento:

“Con los más pequeños (1 y 2 año básico) es fundamental contar con la presencia de algún adulto responsable que ayude y apoye como un guía el trabajo de los estudiantes, sobre todo en el proceso lector o cuando estamos en clases online” (S2); “destaco apoderados ocupados en que el estudiante se conecte en el horario correspondiente, esté atento a la clase, mantenga su micrófono apagado, acompaña y refuerza al estudiante durante y luego de la clase. Se encargan de que el estudiante tenga sus materiales y están pendientes de la información que se entrega y de enviar reportes de las actividades realizadas” (S6).

Como factor limitante, la familia dificulta el quehacer docente y restringe las posibilidades educativas de niños y niñas, ya sea que tienda a influir más allá de lo necesario o se ausente del proceso, lo que se traduce en un panorama que puede ser descrito en los pasajes siguientes:

“la mayor limitación que existe, ocurre cuando el apoderado en vez de guiar, da las respuestas o realiza las actividades y limita a que el alumno/a trabaje o aprenda” (S8); “los padres les soplan las respuestas en las pruebas o incluso los retan cuando responden mal a alguna pregunta” (S10); “no existe una responsabilidad con el asistir a clases online ni tampoco cumplen con las actividades que se le envían para que puedan desarrollar en sus textos de estudios o guías de trabajo. Constantemente, se les envían actividades vía wsp o se les entrega material impreso y no responden cuando el profesor jefe se comunica con ellos” (S1).

O como incapacidad para asegurar un contexto facilitar del aprendizaje:

“Las familias muchas veces no son conscientes de la importancia de las clases para sus hijos no conectándolos desde un espacio adecuado, donde no haya ruido, se puedan concentrar y enseñándoles a organizar sus tiempos” (S10).

En conclusión, la familia se perfila como un factor que viene a complejizar el desarrollo de la docencia, dada su heterogeneidad y el desgaste que agrega al trabajo del profesorado.

“El trabajo se hace más desgastante, en insistir, llamar reiteradas veces a la semana, enviar mensajes que sabemos, no tendrán respuesta etc., puesto que uno intenta entregar todas las herramientas, pero cuando nos encontramos con familias con poco interés por el aprendizaje, se torna todo más complejo. Cabe destacar que mi establecimiento tiene más de un 95% de vulnerabilidad, lo que se torna muy complejo a la hora de vincular y motivar, puesto que las expectativas de los apoderados son bajas ante sus estudiantes. Siendo el mayor reto, que los estudiantes no deserten” (S7).



## 4 Conclusiones

La crisis sanitaria por Covid generó un escenario de alta complejidad caracterizado por el cierre de los establecimientos educativos, pero con mantención forzosa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en línea que han terminado por configurar un factor de demanda, sobrecarga y estrés para profesores, estudiantes y familia y que se acentúan en condiciones de vulnerabilidad psicosocial y económica. Para el profesorado principiantes, el desafío no es menor, pues su inserción, entendida como entrada en la profesión docente – primera fase de la carrera docente –, constituye el periodo “en que Aprende a dominar su trabajo, a descubrir sus propios recursos y limitaciones, constituirse un bagaje de conocimientos y habilidades que vienen de la experiencia misma de la profesión docente” (CORREA *et al.*, 2013, p. 27).

Los resultados del presente estudio muestran las complejidades y posibilidades que se derivan de esta inserción a la docencia en modalidad de educación virtual mediada por pantallas. Lo que está en juego es el aprendizaje de la profesión, lo que puede resultar complejo y difícil de lograr.

En términos de aprendizaje, los entrevistados logran dimensionar la complejidad del trabajo docente, el que, a partir de una relación entre un sujeto y un contexto, configura un marco posibilitador/limitante de las posibilidades educativas de niños y niñas. Se evidencia también la sensibilidad del profesorado respecto a la naturaleza interaccional de la docencia y los elementos de desigualdad estructural que, representados por las tecnologías y su conectividad, permean su ejercicio.

Ahora bien, se concluye que las dificultades para generar la interacción con los niños y con las familias de estos confirman la necesidad de ampliar la red de relaciones a cada una de las familias y que la interacción en una educación a distancia depende de conexiones, velocidad de transmisión, video y audio de calidad, haciendo esquivar la inmediatez de la comunicación con sus alumnos, el manejo y gestión de recursos tecnológico que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el gran elemento condicionar del trabajo docente se relaciona con la conectividad, pues no depende de la gestión del profesorado y afecta las posibilidades educativas de niños y niñas, dejando en evidencia los serios problemas de desigualdad estructural en que tienen lugar los procesos educativos en pandemia y, por tanto, la calidad de los mismos.

Es necesario entender que la inserción a la docencia representa también una fase estratégica de capitalización en que el profesorado se las ingenia para imprimir su marca rápidamente en el empleo y la institución. Ello queda ampliamente documentado en los esfuerzos de este grupo de profesores, muchos de los cuales ni siquiera contaban con conocimiento previo de sus estudiantes, pero gestionaron los dispositivos necesarios para asegurar el vínculo y la interacción, lo que se confirma en el esfuerzo consciente por reconocer, atender y valorar el bienestar socioemocional de sus niños y niñas. El otro ámbito de posibilidades es la rápida conciencia de que el proceso educativo requiere la presencia, el apoyo y, por cierto, el compromiso con las familias, particularmente en los niveles iniciales de la escolarización, desarrollando en paralelo – y pese al factor de agotamiento psicológico que implica – acciones para estrechar tal colaboración.

Al enfrentarse al ejercicio de la docencia, el profesorado principiante entrevistado evidencia una capacidad de agencia como respuesta a las demandas derivadas de la crisis sanitaria y de la educación virtual. Esta agencia probablemente vinculada a la necesidad de asegurar el empleo favorece el aprendizaje de la profesión en escenarios de alta incertidumbre y le permite entender que la inserción en esta profesión y en una institución como la escuela lo enfrenta a las lógicas del sistema, que, en definitiva, van más allá de su propia voluntad y poder de actuación.

Sin muchas experiencias previas, centran su accionar en los sujetos y en los dispositivos que aseguren el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tal razón, los esfuerzos desplegados se centran en la interacción con niños/niñas y sus familias, en los dispositivos tecnológicos disponibles y susceptibles de incorporar al trabajo de aula y en las posibilidades de una evaluación que juega una función formativa de regulación continua del aprendizaje y modificación de la práctica pedagógica.

Emergen como factores limitantes de la acción educativa las problemáticas de desigualdad estructural, que se ven reflejadas en los temas de conectividad y manejo de Tics y de trabajo con las familias, pues estas últimas – presentes en el aula sincrónica – complejizan el quehacer del profesorado, ya sea por su ausencia a la hora de acompañar a sus hijos en el trabajo escolar, especialmente en los primeros niveles del ciclo primario, o porque su excesiva presencia e interrupción para que el hijo conteste sin equivocarse resta posibilidad de autonomía y aprendizaje profundo a sus hijos e hijas.

Finalmente, en una verdadera interacción de aspectos “objetivos” – bases, priorización y cobertura curricular, requerimientos institucionales, resultados – y aspectos subjetivos – autopercepción, expectativas, compromiso personal, entre otros –, se desarrolla una comprensión de la complejidad que encierra el trabajo docente, el cual es reflejado en las expresiones de “agobio”, “sobrecarga”, “multidimensional”, “empatía”, “cambios”, “desafío”, “reinención”, “flexibilidad”, “colaboración” y “actualización”, confirmando, de esa manera, la necesidad de seguir indagando en la inserción de profesores principiantes en su dimensión de fase de entada en la profesión docente, pues en esos desafíos cabe la necesidad de estrechar el vínculo entre la formación inicial y continua, entre la universidad y la escuela, si lo que se pretende es verdaderamente mejorar la calidad educativa.

## Referencias

ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

AVALOS, B.; AYLWIN, P.; CARLSON, B. La inserción laboral de los profesores nuevos en Chile. **Paideia**, Concepción, v. 38, p. 9-27, 2005.

CABERO, J. Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, v.24, suppl. 1, p. 4-6, 2020.

CISTERNAS LEÓN, T. Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 42, n. 4, p. 31-48, 2016.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory**, Washington: SAGE, 2008.

CORREA, E.; CIVIDINI, M.; FUENTEALBA, R.; BOERR, I. **Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente**. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencias y la Cultura SDL Impresores, 2013.

CORTÉS, J. El estrés docente en tiempos de pandemia. **Dilemas contemporáneos: educación, política y valores**, México, v. 8, n. 6, p.1-11, 2021.

DARLING-HAMMOND, L.; FLOOK, L.; COOK-HARVEY, C.; BARRON, B. Implications for educational practice of the science of learning and development. **Applied Developmental Science**, v. 24, n. 2, p. 97–140, 2020.

DAVINI, M. C. **La formación en la práctica docente**. Buenos Aires: Paidós, 2015.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMNIKI, A. B.; TAYLOR, R. D.; SCHELLINGER, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, p. 405–432, 2011.

DWECK, C. **Mindset: The new Psychology Success**. How we can learn to fulfill our potential. Málaga: Editorial Sirio, 2006.

DOUCET, A.; NETOLICKY, D.; TIMMERS, K.; TUSCANO, F. J. **Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic**. Paris: UNESCO, 2020.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2007.

FLORES, C. Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. Pensamiento Educativo. **Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago, v. 51, p. 41-55, 2014.

GARCÍA, M.; MEDRANO, H.; VÁZQUEZ, J.; ROMERO, J.; BERRÚN, L. Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. **Revista Información Científica**, Cuba, v. 100, n. 2, p. 1-15, 2021.

GONZÁLEZ, A.; ARANEDA, N.; HERNÁNDEZ, J.; LORCA J. Inducción profesional docente. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 31, n. 1, p. 51-62, 2005.

GUEVARA, J. Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, v. 48, p. 127-139, 2018.

GUTIÉRREZ, A. Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación. **Praxis**, Santa Marta, v. 16, n. 1, p. 1-4, 2020.

HERMOSILLA, P.; CREUS, A. **Relatos de formación y saberes docentes**. Santiago: Ril Editores, 2018.

MARCELO, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. **Revista de currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 13, n. 1, p. 1-26, 2009.

MILICIC, N.; ARON, A. M. **Clima social escolar y desarrollo personal**. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2017.

MUÑOZ, J. L.; LLUCH, L. Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3, p. 1-17, 2020.

PERCY, E. Experiencias docentes en contexto de ruralidad y crisis sanitaria en Honduras, **Revista Saberes Educativo**, Santiago, v. 7, p. 26-42, 2021.

REIMERS, F.; CHUNG, C. K. **Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países.** Mejico: Fondo de Cultura Económica, 2016.

RUFFINELLI, A. Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. 1, p. 229-242, 2014.

RUFFINELLI, A.; CISTERNAS, T.; CÓRDOBA C.; FIGUEROA, J. **Iniciarse en la docencia.** Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2017.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. **Metodología de la investigación cualitativa.** Universidad de Deusto, 2009.

SALAS, G.; SANTANDER, P.; PRECHT, A.; SCHOLTEN, H.; MORETTI, R.; LÓPEZ-LÓPEZ, W. COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 38, n. 2, p. 4-20, 2020.

SALCEDO, R.; CLAUDIO, M.; MESÍAS, K. La responsabilidad de los padres de familia en la educación virtual, desafíos y oportunidades. **EduSol**; Cuba, v. 21, n. 77, p. 134-143, 2021.

SÁNCHEZ, G.; JARA, X. Inserción en contextos rurales y preocupaciones de profesores principiantes. **Papeles de trabajo** – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural, Rosario, v. 2, n. 37, p. 129-160, 2019.

SANCHEZ, G.; JARA, X.; VERDUGO, F. Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. **Información Tecnológica**, Serena, v. 31, n. 4, p. 189-198, 2020.

SANTIAGO DE CHILE. **Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica y media.** Ministerio de Educación, 2012. Acceso em: [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares\\_B%C3%A1sica.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf)

SANTIAGO DE CHILE. Ley n° 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. **Diario Oficial de la República de Chile**, Ministerio de Educación 1 de abril de 2016. Acceso em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.

SANTIAGO DE CHILE. **Marco para la Buena Enseñanza.** Ministerio de Educación, 2008. Acceso em: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>.

SANTIAGO DE CHILE. **Marco para la Buena Enseñanza.** Ministerio de Educación, 2021. Acceso em: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina.** Reinventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005.

VEZUB, L. Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. **Pensamiento Educativo**, Santiago, v. 53, n. 1, p. 1-14, 2016.

Recebido em: 3/3/2022

Revisado em: 2/8/2022

Aprovado em: 17/8/2022