

INVESTIGACIONES

Desafíos de la educación y la docencia en Chile durante la crisis por COVID-19

Challenges of education and teaching in Chile during the COVID-19 crisis

Vanessa Orrego^a

^a Universidad Diego Portales, Chile.
vanessa.orrego.tapia@gmail.com

RESUMEN

El COVID-19 ha transformado sustancialmente las sociedades y abundante literatura se ha desarrollado. Sin embargo, muchos importantes estudios se han difundido sólo en la sociedad civil y no han sido sistematizados. Así, el objetivo es examinar los desafíos vinculados a la transformación de la educación y la docencia descritas por investigaciones no académicas publicadas en Chile durante el primer año y medio de la pandemia. La metodología es cualitativa y se aplica análisis documental sobre 16 estudios elaborados por centros de investigación, ONG, fundaciones y asociaciones profesionales aplicados en educadores y profesores de aula en el sistema escolar. Los resultados reportan cinco desafíos asociados a las prácticas educativas; condiciones para la educación remota; bienestar y habilidades de estudiantes; salud mental docente; y contagio, presencialidad y condiciones laborales. En las conclusiones, los desafíos se perciben como una oportunidad para crear nuevos sentidos y relaciones para construir otro futuro para la educación.

Palabras clave: pandemia, política educativa, Chile.

ABSTRACT

COVID-19 has substantially transformed societies and abundant literature has been developed. However, many important studies have been disseminated only in civil society and have not been systematized. Thus, the objective is to examine the challenges linked to the transformation of education and teaching described by non-academic research published in Chile during the first year and a half of the pandemic. The methodology is qualitative and document analysis is applied to 16 studies carried out by research centers, NGOs, foundations, and professional associations applied to educators and teachers in the school system. The results report five challenges associated with educational practices; conditions for remote education; student wellness and skills; teacher mental health; and contagion, classroom education and working conditions. In the conclusions, the challenges are perceived as an opportunity to create new meanings and relationships to build another future for education.

Keywords: Pandemic, Education Policy, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la pandemia por COVID-19 se ha transformado en una crisis global con importantes efectos sociales, sanitarios, culturales y educativos (Azorín, 2020; Boin et al., 2020; Harris, 2020). Como toda crisis representa una situación inesperada que ha tomado al mundo por sorpresa. Sin embargo, aunque las pandemias no son un fenómeno poco común, solo el COVID-19 ha tenido un alcance e impacto hasta ahora desconocidos. Uno de los sistemas más afectados es la educación producto de la súbita y masiva transformación para responder a las restricciones sociales impuestas para evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Como bien explica el informe elaborado por la CEPAL y UNESCO (2020), el cierre masivo de los jardines, escuelas y liceos es un desafío para la educación y la docencia.

Sobre esta crisis y sus efectos en la educación ha abundado la literatura nacional e internacional sumando no sólo recomendaciones de acciones, sino también evidencia empírica para conocer de primera mano los desafíos y oportunidades que ha traído el paso de una educación presencial a una remota y/o híbrida en contexto de emergencia. En Chile, por ejemplo, se pueden rastrear, al menos, 16 estudios elaborados por centros de investigación, ONG, fundaciones y asociaciones profesionales educativas durante el primer año y medio de crisis que recogen las voces de educadores y profesores de educación parvularia, básica y media sobre su experiencia en este período. Lamentablemente, los resultados de dichas publicaciones se han difundido sólo en la sociedad civil y aún no han sido sistematizados para identificar las principales tendencias entre ellos.

En este contexto, el objetivo de este estudio es examinar los desafíos vinculados a la transformación de la educación y la docencia descritas por investigaciones no académicas publicadas en Chile durante el primer año y medio de la pandemia por COVID-19.

2. DESAFÍOS DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA POR LA PANDEMIA

En marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró que la COVID-19 podía caracterizarse como una pandemia y, pronto, miles de jardines, escuelas y liceos en Chile y todo el mundo cerraron abruptamente en una disrupción educativa sin precedentes en la historia reciente. En sólo un par de días, la educación y la docencia se transformaron generando varios desafíos que, como se verá a continuación, comprenden las prácticas de enseñanza-aprendizaje, el bienestar de estudiantes y docentes, las brechas de aprendizaje y digitales, las condiciones que explican dichas brechas y la reapertura de los establecimientos educativos.

El primer desafío reportado por la literatura es el cambio en las prácticas de enseñanza-aprendizaje como efecto del paso a una educación remota y/o híbrida en contexto de emergencia. Un cambio que, con un fuerte predominio de lo digital, ha permitido dar continuidad a los aprendizajes a través del uso de múltiples medios y formatos (Jacovkis y Tarabini, 2021; Herrero et al., 2020; Reimers y Schleicher, 2020; UNESCO, 2020). Como muestra la encuesta online elaborada por la OCDE entre el 25 de abril y el 07 de mayo del 2020 en 59 países miembros, incluyendo a Chile, el 93% reportó que en su país se estaban aplicando clases online, 92% usaba recursos web pre-existentes, 79% empleaba libros de textos u hojas impresas, mientras el 49% estaba transmitiendo programas educativos en la televisión y otro 27% en la radio (Reimers y Schleicher, 2020). Junto

a la metodología, los cambios en este campo también han influenciado la evaluación de los aprendizajes y los contenidos curriculares. Al respecto, es interesante el estudio del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], organizado entre el 30 de junio y el 15 de julio del 2020 en 17 países del continente: si bien el 29,4% seguía empleando exámenes tradicionales como pruebas escritas, el 58,8% estaba aplicando bitácoras, autoevaluaciones, coevaluaciones o rúbricas, 47,1% usaba portafolios y trabajos de investigación, ensayos o presentaciones y 100% modificó la programación o formato de las evaluaciones de alto y bajo impacto; además, el 82,3% estaba o pensaba entregar orientaciones curriculares, al momento de la encuesta (UNESCO, 2020). El foco de este último punto buscaba priorizar su contenido, reducirlo y darle mayor flexibilidad (UNESCO, 2021), así como centrarse en el alumno, las competencias sociales y la educación integral (Reimers, 2021).

Junto a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, está el desafío de la revalorización del bienestar de estudiantes y docentes. No hay que olvidar que la pandemia y las cuarentenas constituyen una amenaza ambigua para la integridad física y psicológica de las personas que genera miedo, irritabilidad, confusión, frustración, ansiedad, depresión y problemas de sueño (Cervantes, 2021). Entre los estudiantes, este fenómeno se traduce en una preocupación por sus necesidades socioemocionales, sanitarias, alimenticias, materiales y económicas (OCDE, 2020; Reimers y Schleicher, 2020; Universidad Diego Portales [UDP], Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE], Centro de Líderes Educativos, 2020), así, los establecimientos han estado coordinando con los docentes, equipos de convivencia y/u orientación la contención emocional y otros apoyos con instituciones externas, entregando alimentos y/o implementando planes de vacunación para los estudiantes, entre otros (MINEDUC, 2020). En el caso de los docentes, la preocupación es su salud mental bajo la premisa que el paso a una educación remota y/o híbrida se produce en ausencia de las condiciones y los recursos apropiados para enfrentarla satisfactoriamente generando un desbalance significativo que se expresa en sobrecarga, agotamiento, estrés y/o ansiedad, describen autores como Hidalgo et al. (2021).

En este período, la brecha educativa y digital emerge como tercer desafío, uno que perjudica más a los estudiantes de menores ingresos socioeconómicos (Arias et al., 2020; Bonal y González, 2021; CEPAL y UNESCO, 2020; Eyzaguirre et al., 2020; Jacovkis y Tarabini, 2021). Por el lado de la brecha educativa, destaca la publicación elaborada por Horizontal (2022), donde se estima en 50,9% la pérdida promedio de los aprendizajes en Chile entre octubre/2020 y octubre/2021 y con diferencias importantes por nivel socioeconómico y dependencia del establecimiento educacional, así, en el quintil I y II la pérdida de aprendizajes llega al 58,3%, siendo 68,4% en los establecimientos públicos y 40,0% en los establecimientos privados sin financiamiento fiscal; en cambio, en el quintil V es de 17,0%, 46,1% y 12,4%, respectivamente. Por el lado de la brecha digital, la evidencia ha sido clara y sigue la misma tendencia: los países no estaban preparados para el salto educativo y las brechas de acceso y conectividad dejan atrás a los estudiantes que más necesitan de la escuela para aprender (Arias et al., 2020; CEPAL y UNESCO, 2020), ya que las plataformas online y sincrónicas tienden a predominar en el nivel socioeconómico medio o alto (Jacovkis y Tarabini, 2021), en las escuelas privadas con o sin financiamiento estatal (Bonal y González, 2021) y aquellas ubicadas en zonas urbanas (UNESCO, 2020).

Según los especialistas, las condiciones que explican ambas brechas reflejan las desigualdades estructurales que atraviesan el sistema educativo y relevan el rol fundamental

que tiene la educación para equiparar, al menos al interior de los establecimientos educacionales, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bonal y González, 2021; Eyzaguirre et al., 2020; Jacovkis y Tarabini, 2021). Bien enfatiza el Banco Mundial (2020), Eyzaguirre et al. (2020), MINEDUC (2020) y Reimers y Schleicher (2020) que evaluar la educación como resultado simple de la entrega de materiales y apoyos educativos es insuficiente y que es relevante considerar también el rol que cumplen docentes, estudiantes, apoderados y directores en el proceso.

Entre los educadores y profesores hay tres temas que han llamado la atención. El primero es su formación, pues, como explica el Banco Mundial (2020), enseñar de forma remota y/o híbrida difiere significativamente de la educación presencial, incluso cuando el contenido y los estudiantes sean los mismos y los docentes posean la experiencia de usar las TIC para apoyar el aprendizaje en la sala de clases. Así, la transformación educativa asociada a la pandemia involucra tanto competencias digitales como las necesidades académicas, sociales y emocionales de los estudiantes, la propia salud mental docente y la innovación educativa (Arias et al., 2020; CEPAL y UNESCO, 2020). El segundo tema entre los docentes es el tiempo no lectivo. Además de su escasez pre-pandemia, los docentes, según Baptista et al. (2020), perciben una demanda constante y fuera del horario laboral desde los estudiantes y apoderados que perjudica su equilibrio trabajo-vida y, siguiendo a Herrero et al. (2020), hay también un incremento del tiempo requerido para preparar las clases, porque ahora deben buscar materiales digitales atractivos, diseñar recursos de autoaprendizaje para los estudiantes sin conexión o simplemente familiarizarse con los nuevos recursos, guías y plataformas. El tercer tema es su propio acceso a la red y dispositivos. Aunque este ha sido poco tratado por la literatura, su importancia es esencial, ya que entorpece la capacidad de entregar satisfactoriamente una educación remota y/o híbrida de calidad (Andrade et al., 2021).

Al hablar sobre los estudiantes se discute prioritariamente su capacidad, disposición y motivación para el aprendizaje. Tal como recuerda el Banco Mundial (2020), un estudiante altamente motivado y con un buen rendimiento previo al COVID-19 pueden beneficiarse mejor de la educación remota y/o híbrida; por el contrario, aquellos con necesidades educativas especiales son los más perjudicados, porque no necesariamente tienen la autonomía requerida por la nueva modalidad de aprendizaje. En cambio, a los padres se les destaca por su acompañamiento a las tareas y actividades pedagógicas, concretamente su capacidad de influenciar las actividades, el uso que se da a los dispositivos, las normas y prioridades educativas y la motivación por seguir aprendiendo, sobre todo entre los estudiantes de menor edad, de bajo rendimiento académico y con necesidades educativas especiales. La publicación de Bonal y González (2021) profundiza en este punto y los resultados muestran su alto apoyo auto percibido y diferencias por nivel socioeconómico, pues las familias con mayor capital cultural tenderían a mostrar mayor confianza en sus habilidades para responder a las necesidades educativas de sus hijos. En los hogares también adquieren relevancia las condiciones físicas en términos de acceso a la red y dispositivos, posibilidades de uso, hacinamiento, materialidad de la vivienda, violencia intrafamiliar y espacio físico para el aprendizaje (Eyzaguirre et al., 2020).

En el caso de los directores, la literatura plantea que el brote promueve el liderazgo distributivo para generar una respuesta más rápida, eficiente, flexible y con alta capacidad de adaptación a los cambios inesperados que se producen (Harris, 2020). Al respecto, son especialmente ilustrativos los resultados reportados por Parveen et al. (2022), quienes

realizan una revisión sistemática para identificar las principales demandas que deben enfrentar los directores durante el COVID-19, pues se asocian a muchos de los desafíos discutidos aquí. Al menos o aproximadamente la mitad de las investigaciones revela la preocupación de los directivos por los dispositivos digitales (68,3%), las brechas educativas (65,9%), el bienestar de estudiantes y docentes (58,5%) y la continuidad del aprendizaje y la calidad educativa (53,6%), así como el autocuidado, bienestar y seguridad de las escuelas en la reapertura (73,2%), la ciberseguridad (56,1%) y la comunicación (46,3%).

Como último desafío está la reapertura de los jardines, escuelas y liceos. Aquí, junto a la preocupación por un retorno gradual y prioritariamente híbrido, está la inquietud por la resistencia de las comunidades, el bienestar de los estudiantes y la disponibilidad de recursos para contar con las medidas sanitarias requeridas por el gobierno, muestra la encuesta elaborada por la UDP, CIAE y Centro de Líderes Educativos (2020) y la UNESCO (2021). Sin embargo, ello no debería quedarse ahí. Como bien explica la OCDE (2020), en este período hay que prestar atención a los más vulnerables, reforzar las capacidades de la comunidad y construir un sistema de resiliencia que fortalezca la adaptabilidad y capacidad de respuesta de las instituciones educativas.

La suma de estos desafíos lleva a los especialistas a concluir que la pandemia refleja no sólo una crisis inesperada, compleja y difícil, sino también una oportunidad de innovación educativa y de reflexionar sobre el futuro de la educación. Así, no sería extraño que, junto al estrés y sobrecarga que reportan los docentes, los directores de establecimientos educativos en Australia perciben también que ellos tienen un apetito por el cambio y una ampliación de su entendimiento sobre qué puede ser posible, concluye Longmuir (2021). Un potencial que no debiera interrumpirse con el regreso a la educación presencial, sino más bien usarse como catalizador de una nueva y mejor educación (Azorín, 2020; Reimers, 2021; Reimers y Schleicher, 2020).

3. METODOLOGÍA

Para cumplir con el objetivo propuesto, se realiza una revisión documental de investigaciones no académicas desarrolladas y publicadas en Chile en torno a la temática de la educación escolar durante la pandemia por COVID-19 y enfocadas en la experiencia de aula de educadores y profesores que trabajan en la educación inicial, básica y/o media. La búsqueda se centró en estudios realizados entre marzo del 2020 y noviembre del 2021, organizados por centros de investigación, ONG, fundaciones y asociaciones profesionales dedicadas al ámbito educativo en Chile y difundidos en el formato de informes o presentaciones de resultados no publicados en revistas científicas, aunque difundidos abiertamente en la sociedad civil.

En el proceso de búsqueda y revisión se incluyeron únicamente estudios empíricos que se publicaron en algún momento en el año 2020 y 2021. Asimismo, fue criterio de inclusión que las publicaciones contasen con muestras de docentes de aula que trabajaban en el sistema escolar en Chile, incluyendo educación parvularia, básica y/o media en educación regular. Consecuentemente, se excluyen estudios publicados en revistas académicas e investigaciones referidas a la educación superior, limitados a docentes con funciones exclusivas en los equipos directivos y reflexiones, cartas al editor o sistematizaciones de otras investigaciones. Así, en total se analizaron 16 investigaciones no académicas

organizadas, como se observa en la Tabla 1, entre el 26 de marzo del 2020 y 14 de julio del 2021 y con objetivos generales vinculados a conocer, diagnosticar, explorar o investigar los efectos del brote pandémico en la educación y la docencia. En relación con la muestra, todas cubren simultáneamente a educadores y profesores que trabajaban en la educación inicial, básica y/o media y 7 estudios suman, al mismo tiempo, a integrantes de los equipos directivos con o sin funciones de aula. Además, excepto por 2 publicaciones, los estudios revisados superan los mil encuestados. Como instrumento de recolección de datos, todas emplean cuestionarios auto aplicados de forma online, los cuales fueron distribuidos como invitaciones por correo electrónico y, secundariamente, por las redes sociales de las instituciones responsables.

Tabla 1. Caracterización de las investigaciones revisadas

N°	Institución	Nombre del estudio	Objetivo	Fecha del terreno	Muestra
1	Educación 2020	1° Encuesta online #Estamos Conectados. Testimonios y experiencias de las comunidades educativas ante la crisis sanitaria.	Diagnosticar las condiciones y herramientas con las que disponen las comunidades educativas para sostener el proceso de enseñanza a distancia y recoger sus opiniones sobre lo vivido en este contexto.	26/marzo al 17/abril, 2020.	3.340 apoderados, docentes, estudiantes y equipo directivo.
2	UFRO, SUMMA, OPED-UC, UDP y Centro Costadigital	Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes.	Conocer la situación que están viviendo las escuelas y los docentes durante el tiempo de suspensión de clases presenciales a causa de la pandemia COVID-19 que vive el país.	17 al 28/abril, 2020.	3.176 educadores y profesores.
3	Elige Educar	Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Reporte de resultados, 19 de mayo del 2020.	Obtener información sobre cómo desarrollan sus prácticas educativas educadores, docentes y directivos frente a la situación actual de pandemia.	21/ abril al 05/ mayo, 2020.	7.141 educadores, profesores y equipo directivo.
4	Educar Chile y Circular HR	Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad COVID-19.	Explorar el impacto de la adaptación de un formato de enseñanza remoto sobre el bienestar de los y las docentes, como consecuencia de la crisis sanitaria y el aislamiento prolongado.	22/abril al 05/julio, 2020.	2.657 educadores y profesores.
5	Educar Chile	Encuesta. #Vinculando Aprendizajes. Indagación sobre estrategias de los docentes y apoyos requeridos para la educación a distancia en contexto de crisis sanitaria	Consultar sobre las estrategias y herramientas que educadores y docentes han utilizado para dar continuidad a los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes durante la crisis sanitaria e identificar sus necesidades respecto a recursos, instrumentos e información para la educación a distancia.	19/mayo al 05/ junio, 2020.	1.051 educadores y profesores.

6	CIAE, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y EduGlobal	COVID-19. Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile.	Recoger la voz de los docentes en lo referido a sus nuevas experiencias en situación escolar no presencial, los desafíos y modo de enfrentarlos, la relación con los estudiantes, los efectos personales y profesionales y su relación con la comunidad escolar.	25/mayo al 29/junio, 2020.	2.205 educadores y profesores.
7	Elige Educar	Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Versión 2.	Dar seguimiento a los resultados de la versión 1 de la encuesta enfocada en evaluar cómo están desarrollando sus prácticas educativas educadores, docentes y directivos frente a la situación actual de pandemia.	09/julio al 02/agosto, 2020.	4.109 educadores, profesores y equipo directivo.
8	Educación 2020	2° Encuesta online: #Estamos Conectados.	Conocer y caracterizar las opiniones y emociones de estudiantes, apoderados, docentes y miembros de equipos directivos respecto a sus experiencias en educación a distancia y la idea del retorno a la presencialidad.	23/julio al 18/agosto, 2020.	5.660 apoderados, docentes, estudiantes y equipo directivo // corregido a 3.488 tras depurar la base.
9.	Colegio de Profesoras y Profesores de Chile	Encuesta de opinión sobre retorno a clases presenciales.	No declarado	11/agosto al 13/agosto, 2020.	69.735 docentes.
10.	Fundación Educativa Oportunidad	Encuesta a equipos educativos de Un Buen Comienzo en el contexto de la pandemia	Conocer la situación personal de las educadoras y asistentes de la educación del programa y la red Un Buen Comienzo y conocer la manera y frecuencia en que han podido llegar a los niños/as y sus familias durante la educación remota.	19/octubre al 11/noviembre, 2020.	467 educadoras y asistentes de la educación.
11	UDD, Fundación Liderazgo Chile y UNAB	Efectos del confinamiento por COVID-19 en el bienestar docente	Evaluar los niveles de deterioro psicológico del profesorado en el contexto de la actual pandemia.	No especificado.	700 educadores y profesores.

12.	Fundación 99	Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19	Caracterizar la experiencia docente de establecimientos educativos rurales y/o en contexto de ruralidad en Chile durante la Pandemia, según problemáticas y recursos a nivel de sistema educacional, establecimientos, docentes y experiencia de estudiantes.	No especificado.	1.730 profesores y equipo directivo.
13	Elige Educar, CEPE, CIAE y Fundación Reimagina	Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia.	Ofrecer un diagnóstico respecto a las condiciones educativas durante la pandemia del COVID-19 e indagar en los aprendizajes para el retorno a la enseñanza presencial.	25/enero al 28/ febrero, 2021	2.587 educadores y profesores.
14.	Educador Chile	Encuesta. #Vinculando Aprendizajes. Indagación sobre estrategias y apoyos requeridos por docentes y comunidades escolares en el proceso educativo en contexto de crisis sanitaria.	Indagar sobre estrategias, instrumentos, necesidades, recursos y herramientas de apoyo requeridos por docentes educadorast(es) de párvulos, directivos, asistentes y profesionales de la educación de todo el país, profundizando en aquellos recursos utilizados para dar continuidad a los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes durante la presente crisis sanitaria.	13/abril al 14/ mayo, 2021	1.438 educadores, profesores, asistentes de la educación y equipo directivo.
15.	Red Docente Feminista y Comisión Educación Cámara de Diputados y Diputadas de Chile	Impacto en la vida personal y laboral de profesoras y profesores en Chile, a un año de crisis sanitaria.	Investigar las implicancias que ha tenido para profesoras y profesores en Chile educar en contexto de pandemia, a partir del análisis de los distintos tipos de trabajo que realizan y el contexto en el cual se desempeñan.	03 al 24/junio, 2021.	13.363 educadores y profesores.
16.	Educación 2020	3° Encuesta online: #Estamos Conectados.	Conocer y caracterizar las opiniones y emociones de estudiantes escolares, apoderados, docentes y miembros de equipos directivos respecto a sus experiencias en educación a distancia y la idea del retorno a la presencialidad.	16/junio al 14/julio, 2021.	3.438 apoderados, docentes, estudiantes y equipo directivo.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis realizado fue temático usándose codificación axial y abierta, de esa forma, surgieron cinco categorías que incluyen, siguiendo la literatura y su número de menciones en los estudios no académicos revisados, las “prácticas y estrategias de educación remota”, las “condiciones necesarias para la educación remota”, el “bienestar y habilidades socioemocionales de los estudiantes”, la “salud mental docente” y, finalmente como una categoría que agrupa tres temas: “contagio de COVID-19”, “presencialidad” y “condiciones laborales”.

4. RESULTADOS

4.1. PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN REMOTA

La pregunta acerca de cómo se está desarrollando la educación durante el brote pandémico es una de los desafíos dominantes que atraviesa la agenda de investigación en el período revisado, siendo tratado por la mayoría de las investigaciones analizadas, excepto la 9 y 11. En este tema, son cuatro las discusiones que predominan en la agenda.

La primera discusión es la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del paso hacia una educación remota y/o híbrida que combina simultáneamente diferentes prácticas y estrategias pedagógicas online/offline, sincrónicas/asincrónicas y tradicionales/no tradicionales. Como bien se detalla en los estudios 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13 y 14 no hay un único formato a utilizar, por el contrario, la diversidad es la norma. Un claro ejemplo se observa en la publicación 8 y 13 organizadas al inicio del segundo semestre del 2020 y al inicio del primer semestre del 2021, respectivamente. La primera muestra que, aunque 1 de cada 2 encuestados usó textos escolares (49%), aproximadamente la misma cantidad también hizo clases online usando Zoom, Meet o Jitsi (67%), entregó guías digitales (66%), creó o usó vídeos desarrollados por colegas de su establecimiento (60%), buscó apoyo en YouTube u otras plataformas (59%), entregó material impreso (57%), hizo tutorías personalizadas por teléfono o videollamada (56%) y/o realizó clases a través de plataformas virtuales interactivas como Google Classroom (44%). La segunda publicación suma a la lista los programas de Aula Virtual, las presentaciones en Power Point, los audios de WhatsApp, la entrega de guías presencialmente y/o la visita al hogar de sus estudiantes. Es más, sólo 1 de cada 200 docentes no habría realizado ninguna de las prácticas o estrategias consultadas por la institución.

El segundo elemento es la percepción del desafío de la educación remota como una oportunidad de aprendizaje profesional, particularmente en términos de innovación educativa muestran las investigaciones no académicas 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14 y 16. Por ejemplo, en el informe 6 se les consulta a los educadores y profesores por los aspectos positivos de educar a distancia y, aunque sólo el 28% señaló poder “enseñar según lo planificado” y 32% “lograr que mis estudiantes se mantengan involucrados”, el 73% indicó que puede “aprender cosas nuevas que me han ayudado para enseñar” con bastante frecuencia o casi totalmente. Este aprendizaje, según la publicación 6 y 13, está asociado no sólo al uso de las TIC, sino a la adecuación curricular según la realidad cotidiana y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, la coordinación entre los miembros de la comunidad y el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes asignaturas, pues han permitido entender de otra forma la educación. En esta línea, un aprendizaje clave es la

innovación educativa, la cual es reportada por el 90% de los educadores y profesores en el texto 13. La innovación es tanto en metodología como en evaluación de los aprendizajes. La primera, en el estudio 14, toma la forma de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (38%), Aprendizaje por Descubrimiento (26%), Método Indagatorio (12%) o Pensamiento en Diseño (5%), pero evidentemente no está limitada a metodologías ya establecidas como se observa en la discusión anterior. La segunda, se aprecian en el cuestionamiento a la evaluación tradicional y la emergencia de otras formas de evaluar: el informe 10 menciona que el 72% de las educadoras está retroalimentando las actividades de, al menos, la mitad de sus estudiantes; el informe 5 señala que, si bien el 17% sigue usando el sistema de notas, 46% aplicó el cumplimiento de actividades y 41% usó rúbricas (41%); y el estudio 6 menciona el rechazo de los docentes a las evaluaciones estandarizadas como el SIMCE buscando transitar hacia evaluaciones más formativas.

En ambos procesos, un tercer elemento que subrayar son los apoyos y orientaciones pedagógicas recibidas por los docentes en respuesta a sus necesidades. El currículum priorizado desarrollado por el MINEDUC y los portales educativos de Aprendo en Línea y Educar Chile son los elementos más reportados por las publicaciones 3, 5, 12, 13, 15 y 16. Por ejemplo, el informe 13 menciona que el 72% ha usado el currículum priorizado y 49% visitó la página de Aprendo en Línea y 32% de EducarChile. El informe 5 y 15 muestran resultados similares para el portal Aprendo en Línea y suman el canal de televisión de Educa Chile y la Bitácora Docente, los cuales son empleados por el 21% y 28% de los docentes. Sin embargo, la lista no se acaba ahí. Tal como enfatiza el informe 12, el 54% recibió indicaciones de su sostenedor y 50% de los asesores del MINEDUC, el 36% asistió a seminarios virtuales, 38% participó de reuniones con otros establecimientos y 10% se capacitó en programas ofrecidos por universidades; además, señala el estudio 15, el 44% participó en cursos o webinars del CPEIP y, según el texto 5, el 60% declaró emplear Facebook y 34% Instagram para informarse y nutrir su quehacer docente.

A pesar de estas buenas noticias, hay dos desafíos pendientes. El primero es el aprendizaje académico discutido en los estudios 3, 8, 10, 14 y 16. Como muestra el informe 12, el 94% de los docentes cree que el aprendizaje de contenidos será menor al obtenido en un año normal y casi la mitad piensa que el diagnóstico y la nivelación de los estudiantes será un desafío en el retorno a las clases presenciales (46%) o que “va a ser como partir el año de cero” (44%), explican el estudio 14 y 3. Es más, según el informe 16, el 65% está muy de acuerdo o de acuerdo con la idea de que “a pesar de la priorización curricular, no podré abarcar todos los objetivos de aprendizaje propuestos por el MINEDUC para mi asignatura”. La percepción de los estudiantes sigue la misma tendencia, porque sólo el 19% y 27% siente “que durante este tiempo he aprendido más materias que antes”, indican el informe 8 y 16, el último realizado entre junio y julio del 2021. El segundo son las desigualdades educativas digitales que ha desfavorecido a los estudiantes que asisten a establecimientos públicos, concluyen los estudios 3, 6, 7, 8, 14 y 16. Por citar un caso, el informe 3 muestra que los docentes de establecimientos privados sin financiamiento estatal pudieron realizar siete veces más clases en vivo con posibilidades de interacción que los docentes de establecimientos públicos (49% versus 7%) durante el primer mes de la pandemia; al quinto y décimo quinto mes la distancia entre ambas dependencias se reduce, pero continúa de forma significativa evidencian los estudios 7 (85% versus 33%) y 14 (78% versus 44%). En esta línea, es interesante los resultados publicados por el estudio 6, el cual muestra la estimación de los docentes encuestados acerca del porcentaje de sus estudiantes

que pueden participar de clases online: en los establecimientos privados sin financiamiento estatal el 81% indica que entre el 75%-100% de sus estudiantes participan, sin embargo, el valor sólo llega al 14% en los establecimientos públicos. Ahora bien, aunque la mayoría de las desigualdades educativas revisadas por las publicaciones no académicas son resultado del acceso diferencial al mundo digital, la evidencia no se limita a ella. El estudio 16, por citar un caso, consulta a los equipos directivos por la disponibilidad de condiciones suficientes para implementar un modelo híbrido: mientras el 81% de los directivos de establecimientos particulares pagados está muy de acuerdo o de acuerdo con esta idea, el 49% de los directivos de establecimientos municipales lo está también.

4.2. CONDICIONES NECESARIAS PARA LA EDUCACIÓN REMOTA

Como se ha podido observar en el punto previo, la transformación sustancial y súbita de la educación no ha sido un proceso sencillo y buscando graficar esta idea las investigaciones revisadas consultan a los docentes sobre ciertas condiciones necesarias para dar continuidad y poder visualizar este tiempo como una oportunidad de aprendizaje. La lista incluye las necesidades de acceso y conectividad a las TIC, en los estudios 1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13 y 16; de formación continua, revisada en los textos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 13, 14 y 15; la gestión directiva en los estudios 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 15 y 16 y el involucramiento de los apoderados, reflejado en los informes 1, 4, 6, 7, 8, 10, 13 y 16.

La primera condición esencial para los docentes es el acceso y conectividad a las TIC tanto para sus estudiantes como para ellos mismos, especialmente en términos de dispositivos e internet. En relación con los estudiantes, es interesante destacar el texto 1, el cual informa que el 55% tiene siempre o casi siempre acceso a un computador o Tablet y 42% dispone solamente de un celular. El informe, además, reitera las diferencias socioeconómicas, ya que casi el doble de los estudiantes de nivel socioeconómico alto dispone de un computador o Tablet siempre o casi siempre en comparación con aquellos de nivel socioeconómico bajo (75% versus 44%). Respecto a los docentes, el mismo estudio señala sus condiciones más favorables, pues sólo el 16% de ellos reporta como principal necesidad disponer de un computador, pero los desafíos de acceso continúan al hablar del acceso y conectividad a internet: aunque el 75% dispone de conexión a banda ancha, el 40% reporta que el uso de datos es muy lento o lento. En efecto, al consultarle a los docentes por los recursos y herramientas que tienen los estudiantes para participar de clases a distancia, sólo el 25% responde afirmativamente, enfatiza el estudio 4. Los estudiantes más desaventajados, explica el estudio no académico 6 y 12, serían no sólo aquellos de nivel socioeconómico más bajo, sino también quienes viven en zonas rurales. Es más, la falta de conectividad e internet es el principal desafío de la educación rural, según los docentes en la publicación 12 (94%), seguido de la falta de dispositivos tecnológicos (72%).

Le sigue la formación continua para mejorar sus prácticas educativas a distancia y disminuir su agotamiento laboral, explica el informe 4. Como bien muestra el informe 2, 7, 10 y 13, al menos 7 de cada 10 docentes requiere al menos una acción formativa, capacitación o apoyo profesional. Los temas incluyen principalmente las metodologías de enseñanza-aprendizaje para potenciar y/o innovar en las estrategias pedagógicas, particularmente aquellas asociadas a la educación virtual e híbrida y que sirvan para mantener motivados a los estudiantes; le sigue la formación en bienestar socioemocional de docentes y estudiantes; y, finalmente, el involucramiento de las familias, el desarrollo de

habilidades sociales, el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales y la gestión educativa, describen los estudios 5, 7, 13 y 14.

Como tercera condición está la gestión directiva, la cual es consultada tanto a docentes como a equipos directivos. Aquí un primer elemento es el apoyo que los primeros perciben de los segundos en términos pedagógicos y de gestión, detalla el estudio 2, 6, 7 y 13, una dinámica que, según el texto 4, se asocia a mayor engagement y menor agotamiento laboral por su capacidad de generar lineamientos y estructuras que ayudan a contrarrestar la incertidumbre. En el informe 2, por ejemplo, el 75% de los docentes indica que participa en reuniones con el equipo directivo de manera regular o casi todos los días para recibir orientaciones para apoyar a los estudiantes (58%), coordinar las acciones de la escuela (55%) y coordinarse entre ellos (54%), así como para recibir acompañamiento pedagógico para planificar clases a distancia (42%) y usar los recursos digitales (32%). Esta tendencia, como se observa en la publicación 8, se replica entre los directivos, quienes perciben positivamente los logros alcanzados durante la educación remota: el 65% indica que “hemos logrado realizar casi todo, como clases, reuniones, pero no ha sido fácil” y 11% que “hemos podido implementar todo de manera digital de muy buena manera y sin grandes dificultades”, informa la publicación 8; mientras el 95% declara que “tengo las herramientas para organizar mi equipo docente” y “me siento seguro con mis habilidades de liderazgo para poder hacer frente a la situación”, muestra el texto 16. Sin embargo, entre los docentes también aparecen desafíos asociados a la flexibilización de los horarios de trabajo (62%), la reflexión para evaluar las políticas y apoyos ministeriales (66%), el apoyo emocional (42%) y, al discutir sobre el retorno a la presencialidad, la implementación la educación presencial o híbrida (68%), la contención de los estudiantes (59%), la gestión y control de las condiciones sanitarias (58%) y el diagnóstico y nivelación de los estudiantes (46%), detallan el informe 15, 7 y 14.

Finalmente, está la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí, la tendencia general apunta a su bajo involucramiento y/o percepción de que podrían tener una participación más activa: sólo el 14% cree que los apoderados “están apoyando y mis estudiantes están aprendiendo”, el 25% piensa que sus estudiantes no disponen de una persona adulta que los apoye escolarmente y 83% percibe poca ayuda de los apoderados para realizar las actividades, según el texto 7, 4 y 10. Es más, según la publicación 3, la falta de interés percibida en las familias sería la segunda razón que explica las dificultades educativas del período (48%) tras los problemas de conexión (71%). Así, no extraña que el tema surja como uno de los principales aspectos donde los docentes reportan necesitar más apoyo para su trabajo, concluye el estudio 13. No obstante, esta percepción no se condice con la informada por los apoderados ni los estudiantes, según los resultados de las publicaciones 1, 13 y 16. En esta última, el 86% de los apoderados declaró que ha podido acompañar a sus hijos emocionalmente y 78% académicamente con sus tareas y estudios; entre los estudiantes, esta última pregunta alcanza el 48% promedio, siendo 67% entre los estudiantes de la educación básica y 42% en la educación media.

4.3. BIENESTAR Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES

Otro tema clave ha sido el bienestar y las habilidades socioemocionales de los estudiantes como prioridades educativas que toman mayor relevancia y por sobre el aprendizaje académico. Bien reporta el informe 7 que el 91% de los educadores y profesores se sintió

muy identificado con el foco en “asegurar el bienestar de los estudiantes”, mientras que el 40% lo hizo con la idea de “asegurar la continuidad de los aprendizajes académicos”; es más, sólo el 15% se siente mucho más que antes “presionado por el equipo directivo para avanzar con los contenidos curriculares”. La temática es tratada en los informes no académicos revisados 1, 2, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15 y 16.

Esta preocupación, explica el texto 1, 4, 5, 6 y 12, surge como reconocimiento en los docentes de que la pandemia no tiene únicamente efectos sanitarios y que la suspensión de clases presenciales tiene implicancias sociales y emocionales significativas que requieren atención, porque incrementa la sensación de vulnerabilidad, reduce el espacio de socialización y evidencia las inadecuadas condiciones de habitabilidad y acompañamiento pedagógico de las familias. La publicación 12, por ejemplo, muestra que el 72% reconoce alteraciones emocionales en sus estudiantes y, en el texto 13, 81% cree que “tendré el rol de pilar emocional de los estudiantes” cuando haya que regresar a la educación presencial. El estudio 1, aplicado el primer mes de la pandemia, aporta evidencia en esta línea, ya que les consulta a los estudiantes por sus sentimientos predominantes en los últimos días apareciendo la ansiedad o estrés (41%), molestia o frustración (35%), tristeza o depresión (21%) y miedo o preocupación (21%) en, al menos, 1 de cada 4. Estos resultados se reiteran un año y medio después, como se observa en el estudio 16, donde el estrés (47%) y la ansiedad (39%) siguen en niveles alarmantes. En este contexto, surge el interés por desarrollar habilidades sociales que les permitan hacer frente a un mundo cambiante que requiere más que contenido académico. La lista de habilidades destacadas por la investigación 6, 12 y 13 considera el pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad e innovación, autonomía, empatía y trabajo colaborativo.

4.4. SALUD MENTAL DOCENTE

Tan importante como el bienestar de los estudiantes está la salud mental de los docentes para los educadores y profesores encuestados. Si el 91% indica estar muy identificado con la prioridad de asegurar el bienestar de sus estudiantes, el 87% lo está también con el bienestar de los profesionales y asistentes de la educación, ejemplifica la publicación 7. Al discutir este tema, la evidencia revisada muestra dos aproximaciones y, al menos tres posibles explicaciones.

La primera lectura, desarrollada por las investigaciones no académicas 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13 y 16, se caracteriza por contener una pregunta única sobre el nivel de estrés o calidad de vida auto percibida por los docentes e informar su afectación promedio en aproximadamente 1 de cada 2. Por ejemplo, en el texto 3, el 53% informó sentirse “estresado” o “muy estresado”; en el estudio 13, 56% declaró estar “muy estresado” y, en el texto 10, el 40% afirmó que la educación remota ha afectado o afectado bastante su calidad de vida. Además, es llamativo notar que el regreso a la educación presencial no reduce esta tendencia, como se observa en el estudio 8, donde el 37% informó sentirse estresado al pensar en un eventual retorno a los establecimientos.

La segunda lectura, encontrada en los textos 4, 7, 11, y 15, debate sobre el fenómeno de manera detallada gracias a que emplea instrumentos específicos y sus resultados no sólo evidencian a los docentes como una profesión vulnerable a los problemas de salud mental sino también el efecto de estas dificultades en el ejercicio de la docencia. Como bien muestra la publicación no académica 11, el 55% reporta sentirse frecuente o muy frecuentemente

“desgastado/a emocionalmente” y 54% afirma que “pienso que estoy saturado por el trabajo”, según los resultados del Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse; en cambio, a través del Pemberton happiness index (PHI), en una escala de 1 a 10, los ítems con resultados más bajos incluyen las ideas de “en mi vida, tengo muchos momentos en los que me siento mal”, “me siento con la energía necesaria para cumplir bien mis tareas cotidianas” y “siento que vivo en una sociedad que me permite desarrollarme plenamente” con 5,7, 5,5 y 5,2, respectivamente. Ahora bien, tal vez uno de los textos más interesantes corresponde a la publicación 4 que estudia el engagement y el agotamiento laboral, es decir, el estado positivo de activación con el trabajo que se manifiesta en alta energía, entusiasmo y motivación representando un buen indicador del bienestar laboral y el desbalance entre el nivel de desafío y las herramientas disponibles reflejándose en estrés y burnout. En relación con la primera tesis, es esencial mirar los resultados generales, especialmente su comparación con otro estudio elaborado por la misma institución y en el mismo período con población general. Al hablar del engagement, en una escala de 1 a 6, los docentes suman 3,70 promedio; mientras la población general alcanza el 3,82. En referencia con el agotamiento, en una escala de 1 a 4 puntos, los valores llegan al 3,22 en los primeros y 2,75 en los segundos; es más, el 57% de los docentes auto reporta síntomas de fatiga crónica versus el 28% de la población general. Respecto a la segunda tesis, la clave está en los ítems. Por ejemplo, “durante este tiempo de trabajo remoto, he contado con metodologías y recursos para enseñar y desarrollar habilidades en mis estudiantes” alcanza un 4,37 en engagement y 2,94 en agotamiento entre quienes están muy de acuerdo versus el 2,94 de engagement y 3,56 de agotamiento de quienes está muy en desacuerdo; así también con “cuento con las habilidades y competencias tecnológicas para implementar educación a distancia” con 4,04 en engagement y 3,13 en agotamiento entre quienes están muy de acuerdo versus 3,02 y 3,48, respectivamente, entre quienes están “muy en desacuerdo” con la idea.

Las principales razones de estos síntomas aparecen consultadas en el estudio 7, si bien algo ya se puede dilucidar de los temas discutidos aquí. Como primer factor más importante, según los encuestados, está el balance entre vida personal y trabajo (22%), seguido del exceso de trabajo (20%) y la preocupación por el contagio de COVID-19 personal o de su familia (19%) y, finalmente, la preocupación por el bienestar de los estudiantes (11%). El primer y segundo factor aparece transversalmente en los textos 2, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 15 y 16, pues preguntan a los educadores y profesionales por su carga laboral en el nuevo contexto educativo. Así, destaca, como bien muestran los estudios 10 y 11, que el 61% de las educadoras reporta estar trabajando “más” y “mucho más” en formato presencial y el 72% que ha aumentado su carga desde el cierre de las escuelas, es más la “dificultad para organizar mi trabajo” afecta al 48% de los encuestados.

4.5. CONTAGIO DE COVID-19, PRESENCIALIDAD Y CONDICIONES LABORALES

Finalmente, existen tres temas que son cubiertos por 4 publicaciones no académicas: el contagio de COVID-19 está en los estudios 6, 7, 8 y 16 y el retorno a la presencialidad es discutido en los textos 8, 9, 14 y 16; mientras que las condiciones laborales aparecen en las investigaciones 6, 7, 13 y 15.

La discusión acerca del contagio de COVID-19 se traduce, como muestra el estudio 6, en una preocupación creciente de los docentes por la salud de sus padres (83%), hijos (77%), personal (62%), pareja (66%) y, retrata la investigación 7, la comunidad educativa

(76%), incluso cuando el 94% indica no haber recibido diagnóstico ni presentar síntomas al momento de la encuesta. El estudio 8 reitera esta inquietud entre los apoderados al consultarles por el retorno a la educación presencial, pues el 81% indica que enviará a sus hijos únicamente cuando exista una vacuna. Así, no extraña que el 77% de ellos manifiesta interés para que sus hijos se vacunen cuando les llegue su turno y que, en esta misma lógica, el 94% de los directivos reporte tener ambas dosis, así como el 92% de los docentes y 77% de los apoderados, indica el texto 16.

El retorno a las clases presenciales se manifiesta negativamente. En este punto es particularmente interesante el estudio 9, donde el 98% estaba en desacuerdo con el inicio de las clases presenciales en vista de las condiciones sanitarias, incluyendo al 99% de los docentes, 98% de apoderados y 87% de estudiantes; además, el 96% no creía que el jardín o colegio tuviera las condiciones materiales y de infraestructura necesarias para evitar contagios, considerando al 87% de los docentes y apoderados y 83% de los estudiantes. Así, la presencialidad, continua la misma investigación, se asocia a inseguridad (83%) y miedo (67%). Las condiciones no resultan, explica la publicación 16, está en el monitoreo de los casos activos y la existencia de un medio de transporte seguro en el 40% y 16% de los estudiantes, 38% y 12% de los docentes y 37% y 15% de los apoderados, respectivamente. En este contexto, está la educación híbrida, ya que el 83% de los docentes ocupa dicha modalidad sincrónica o asincrónicamente, en cambio, sólo el 15% hace completamente clases presenciales a todos los estudiantes por turnos, continúa el mismo estudio. Empero, no todo resulta negativo. Como bien discute la publicación no académica 14, hay aprendizajes que a los docentes les gustaría mantener al regresar presencialmente: en términos del uso de las TIC para la gestión y comunicación (68%), los recursos para el aprendizaje remoto (53%) y la comunicación con los apoderados vía internet (32%). En términos de metodología, según el estudio 16, está el uso de YouTube (56%), las clases online (51%), las plataformas virtuales interactivas (47%) y las guías digitales (42%).

Por último, están las condiciones laborales. Además de la sobrecarga de trabajo, la publicación 7 muestra que el 31% está muy preocupado por su estabilidad laboral y, en el estudio 13, el 84% mantuvo el mismo salario y para el 12% disminuyó. La investigación 15 muestra que el 81% no recibió bono ni compensación por el pago de bienes o servicios usados durante la pandemia, aunque el 38% sí recibió algún tipo de insumo por parte de su establecimiento. El informe 7 también muestra que el 71% indica que no firmó un anexo de contrato para establecer límites en el horario para ser contacto o cambiarlo a un horario flexible.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio ha examinado los desafíos que ha generado la transformación de la educación y la docencia en el paso a una educación remota y/o híbrida en Chile a través de publicaciones no académicas, incluyendo cinco grandes tendencias con importantes puntos de convergencia con la literatura nacional e internacional.

A través del análisis documental de 16 publicaciones no académicas, un primer desafío que surgió refiere a las prácticas de enseñanza-aprendizaje, específicamente en metodología. Tal como plantean Jacovkis y Tarabini (2021), Herrero et al. (2020), Reimers y Schleicher (2020) y UNESCO (2020), la premisa de este desafío ha sido la continuidad de la educación combinando múltiples medios y formatos que, como se observa en los

resultados, se traduce en tres binomios: online/offline, sincrónica/asincrónica y tradicional/no tradicional. Un fenómeno que ha sido afrontado como una oportunidad de aprendizaje e innovación educacional. Lamentablemente, la brecha educativa y digital surge con fuerza reiterando la precaución encontrada por Bonal y González (2021), Horizontal (2022) y Jacovkis y Tarabini (2021), entre otros, que pone el acento en los estudiantes de menores ingresos socioeconómicos y/o de establecimientos públicos, pero esta vez no sólo desde las voces de los docentes, sino también de sus estudiantes.

Gracias a la evidencia revisada, aparecen cuatro condiciones principales que permiten dar continuidad a la transformación sustancial y súbita de la educación y la docencia. Excepto por la última, todos los desafíos son tratados por el mismo número de estudios no académicos. Así, aparecen las necesidades de acceso y conectividad, la formación docente y la gestión directiva seguida por el involucramiento de los apoderados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera se destaca particularmente entre estudiantes de menor nivel socioeconómico y que residen en zonas rurales, aunque también afecta a algunos docentes tal como también muestra Andrade et al. (2021). La segunda condición revela el alto valor que tiene para los educadores y profesores la formación para mejorar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje, las cuales, tal como menciona Arias et al. (2020), Banco Mundial (2020) y CEPAL y UNESCO, (2020), no se limitan a lo digital. En efecto, entre los estudios revisados la lista es mucho más extensa que la presentada por los especialistas internacionales sumando el desarrollo de habilidades sociales, el apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales y la gestión educativa. La tercera condición es la gestión directiva consultada tanto a los docentes como al equipo directivo. Aquí, siguiendo las prioridades informadas por Parveen et al. (2022), el foco está en el liderazgo de tipo pedagógico, donde destaca la valoración positiva del ejercicio de acompañamiento docente en el proceso de educación remota, pero también en el apoyo a lo digital y la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa así como el desafío que representa la seguridad sanitaria de las escuelas ante un eventual retorno presencial y la atención a las brechas educativas. Por último, está el involucramiento de los padres, específicamente la baja participación percibida entre los docentes en contraposición a la alta participación auto percibida por los padres. Una discrepancia que también encuentran Bonal y González (2021).

Siguiendo la discusión planteada por autores como la OCDE (2020), Reimers y Schleicher (2020), el bienestar de los estudiantes es igualmente consultado en los estudios revisados, especialmente aquellos de tipo socioemocional. Por el contrario, las necesidades sanitarias, alimenticias, materiales y económicas no tienden a aparecer probablemente por la focalización en la relación entre estudiante, docente y contenido y sin prestar la debida atención a los factores extra-escuela que la afectan. Este punto parece crítico de revisar en futuras investigaciones, pues, tal como comentan Eyzaguirre et al. (2020), variables como el hacinamiento es común entre los estudiantes de menor nivel socioeconómico y las cuarentenas prolongadas pudieron incrementar en ellos el riesgo de estrés crónico y, por ende, las dificultades de aprendizaje. A pesar de ello, en este desafío también se releva el bienestar y las habilidades socioemocionales como elementos que permiten vislumbrar el camino posible que debe tomar la futura educación. Uno al que se suma la salud mental de los docentes, un desafío que surge como efecto principalmente del desequilibrio trabajo-vida, sobrecarga laboral, preocupación por el COVID-19 y el bienestar de los estudiantes y que transforma a la docencia en una profesión vulnerable a los problemas de salud mental.

El último desafío es realmente múltiple y cubre tres temas que, en cierta forma, ya han sido en parte adelantados antes, pero cuya relevancia merece un trato especial. El primer tema es el contagio de COVID-19 no sólo en los docentes, sino también en apoderados y directivos y, consecuentemente, el interés por la vacunación. Un punto que, recuerda la UDP, CIAE y Centro de Líderes Educativos (2020) y UNESCO (2021), toma relevancia para las reapertura de los establecimientos educativos; sin embargo, entre las publicaciones no académicas revisadas el contagio no necesariamente se consulta con ese propósito, sino por su efecto sobre la salud mental docente. Tal como la literatura nacional e internacional discutida, los estudios examinados también manifiestan claramente el rechazo al retorno a la presencialidad por el temor al contagio, específicamente la creencia que los establecimientos educativos no tendrían la infraestructura sanitaria requerida. No obstante, tal como al discutir sobre la innovación educativa, surgen en este punto una lectura sobre las oportunidades que emergen. Como último tema están las condiciones laborales de los docentes observándose continuidad en su precariedad percibida pre-pandemia: por ejemplo, el 31% de los educadores y profesores indican estar preocupados por su estabilidad laboral y 12% vio su salario disminuido.

Ahora bien, la información reportada por los estudios revisados no permite discutir extensamente sobre otros temas que cobran relevancia en la literatura especializada. Además de las necesidades sanitarias, alimenticias, materiales y económicas de los estudiantes, en esta categoría entran sus capacidades, disposición y motivación para el aprendizaje, las condiciones físicas del hogar o el liderazgo distributivo de los equipos directivos a pesar que constituyen factores que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esa forma, se recomienda que futuras investigaciones sumen varias preguntas sobre dichos temas entre sus consultas.

Otro asunto a discutir en este artículo son sus limitaciones. Una de ellas es la temporalidad de las publicaciones examinadas urgiendo, a futuras investigaciones, a extender el plazo estudiado, incluso para cubrir todo el año 2022. Una segunda limitación es la imposibilidad de acceder a las bases de datos de los estudios con el objetivo de profundizar en aperturas no difundidas abiertamente que permitirían identificar, por ejemplo, diferencias en las respuestas de docentes y estudiantes por el nivel educativo donde trabajan o asisten.

A pesar de lo anterior, el presente artículo ha permitido identificar desafíos comunes entre los estudios no académicos desarrollados por centros de investigación, ONG, fundaciones y asociaciones profesionales en Chile dedicadas al ámbito educativo. En este proceso, hay sólo una última idea que resulta relevante de destacar: la pandemia por COVID-19 no ha logrado dismantelar la educación o la docencia y durante casi dos años la enseñanza ocurrió en dormitorios, cocinas, calles y jardines, en cualquier sitio donde algo podía ser cuestionado y aprendido. En este proceso, la educación y la docencia se han transformado para enfrentar múltiples desafíos que indudablemente ofrecen la oportunidad de cuestionar sus formas tradicionales en relación con sus prioridades, formatos, medios, factores y actores.

Al discutir sobre las crisis, Fried Schnitman (2011) explica que ellas representan un cambio brusco que generan un desajuste del funcionamiento de las organizaciones, sistemas y sociedades reorganizando su estructura y su dinámica. En el caso de la educación, autores como Azorín (2020), han ido más allá para definir el actual momento histórico como una crisis con forma de supernova, una exposición que ocurre cuando una estrella está al término de su vida, buscando emular la idea de un modo de entender la educación que

llega a su fin tras varias décadas de viaje. Lamentablemente, continúa Fried Schnitman (2011), al finalizar una crisis aún permanece la posibilidad de que todo vuelva atrás, porque las personas, por decirlo de forma muy sencilla, tienen dos opciones de reaccionar: pueden confrontar o afrontar la crisis y sólo el segundo camino implica aceptarlas como una oportunidad para generar transformaciones que creen nuevos sentidos y relaciones para construir otro futuro. Empero, no todo termina en ese punto, pues el nuevo rumbo es difícil, está plagado de desafíos y para avanzar hay que considerar el contexto, crear las condiciones que permitan seleccionar objetivos y priorizar metas y direcciones, reconocer las emociones, apoyarse en las redes y reformar o restituir la seguridad y la confianza. De esa manera, como se ha visto en este artículo, urge no sólo seguir investigando sobre el curso que tomarán los desafíos discutidos aquí sino también impulsar la transformación que las comunidades educativas necesitan con la guía de docentes, estudiantes, apoderados y directores, porque una nueva educación no puede surgir sin ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, D., Pereira, E. y Clementino, A. M. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia*. Belo Horizonte.
- Arias, E., Rieble, S., Álvarez, H., Rivera, M. C., Viteri, A., López, Á., Pérez, M., Vásquez, M., Bergamaschi, A., Noli, A., Ortiz, M. y Scannone, R. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 381–390. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0019>
- Banco Mundial (2020). *Remote Learning and COVID-19: The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/266811584657843186/pdf/Rapid-Response-Briefing-Note-Remote-Learning-and-COVID-19-Outbreak.pdf>
- Baptista, P., Loeza, C., Almazán, A., López, V. y Cárdenas, J. L. (2020). Encuesta nacional a docentes ante el Covid-19. Retos para la educación a distancia. *RLEE Nueva Época*, 1, 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>
- Boin, A., Lodge, M. y Luesink, M. (2020). Learning from the COVID-19 crisis: an initial analysis of national responses. *Policy Design and Practice*, 3(3), 189-204. <https://doi.org/10.1080/25741292.2020.1823670>
- Bonal, X. y González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>
- Cervantes, E. (2021). Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión sistemática. *Revista Temas Sociológicos*, 28, 113-142. <https://doi.org/10.29344/07196458.28.2794>
- CEPAL y UNESCO (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C. y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, 159, 111-180. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1924/3177>

- Fried Schnitman, D. (2011). Afrontamiento generativo de crisis y conflictos en organizaciones. *Persona*, 14, 11-44. <https://doi.org/10.26439/persona2011.n014.251>
- Harris, A. (2020). COVID-19 – School leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0045>
- Herrero, A., Flórez, A., Stanton, S. y Fiszbein, A. (2020). *Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del Covid-19*. Diálogo Interamericano y Teach For All. <https://thedialogue.org/wp-content/uploads/2024/10/Cambios-e-innovacion-en-la-practica-docente-durante-la-crisis-del-Covid-19.pdf>
- Hidalgo, P., Hermosa, C. y Paz, C. (2021). Teachers' mental health and self-reported coping strategies during the COVID-19 pandemic in Ecuador: A mixed-methods study. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 933–944. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S314844>
- Horizontal (2022). *Un terremoto educacional: estimación de la brecha que dejó el cierre de las escuelas*. Horizontal. <https://horizontalchile.cl/assets/uploads/2022/04/Un-terremoto-educacional-estimación-de-la-brecha-que-dejó-el-cierre-de-las-escuelas-2.pdf>
- Jacovkis, J. y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación, RASE*, 14(1), 85-102. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- Longmuir, F. (2021). Leading in lockdown: Community, communication and compassion in response to the COVID-19 crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–17. <https://doi.org/10.1177/17411432211027634>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2020). *Orientaciones MINEDUC COVID-19*. MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesMineduc-COVID19.pdf>
- OCDE (2020). *Coronavirus special edition: Back to school*. OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/339780fd-en.pdf?expires=1651455586&id=id&accname=guest&checksum=8C26503012F674A0165EAF8266999D66>
- Parveen, K., Tran, P. Q. B., Alghamdi, A. A., Namaziandost, E., Aslam, S., y Xiaowei, T. (2022). Identifying the leadership challenges of K-12 public schools during COVID-19 disruption: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875646>
- Reimers, F. (2021). *Educación y COVID-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378626_spa
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Aprendiendo durante la pandemia. De la disrupción a la innovación*. Cambridge: OCDE. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/aprendiendo_durante_la_pandemia_v2-2.pdf
- UNESCO (2020). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la COVID-19. Continuidad educativa y evaluación. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374018>
- _____. (2021). *A un año del comienzo de la pandemia: Continuidad educativa y evaluación en América Latina y el Caribe en 2021*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377802>
- Universidad Diego Portales [UDP], Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE] y Centro de Líderes Educativos (2020). *Encuesta: La voz de los directores y directoras en la crisis COVID-19*. UDP, CIAE y Centro de Líderes Educativos. https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/09/LA-VOZ-DE-LOS-DIRECTORES-Y-DIRECTORAS_editado.pdf