

Efectos socioemocionales de la pandemia en docentes de la comuna de Pichilemu: análisis del discurso

Socio-emotional Effects of the Pandemic on Teachers in the City of Pichilemu: Speech Analysis

<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1180>

Artículo de
investigación

 Rodrigo Córdova ¹

¹ Colegio Divino Maestro, Pichilemu, Chile. rcordova34@hotmail.com

* Autor de correspondencia:

Escuela Divino Maestro, los Jazmines 1365, Pichilemu. Región Libertador Bernardo O'Higgins. Chile
rcordova34@hotmail.com

Cómo citar: Córdova R. (2022). Efectos socioemocionales de la pandemia en docentes de la comuna de Pichilemu: análisis del discurso. *Papeles*, 14(27), e1180. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1180>

Versión aprobada por pares sin diagramar

Recibido: Diciembre 02 2021
Aceptado: April 19 2022
Publicado: Junio 08 2022



Palabras clave

Pandemia, Impacto socioemocional, aislamiento social, educación a distancia

Resumen

Este artículo tiene como objetivo evaluar el impacto socioemocional de la pandemia de la covid-19 en un grupo de docentes de la ciudad de Pichilemu de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins en Chile a través del análisis del discurso y establecer el grado de afectación de su calidad de vida a causa de las medidas de restricción impuestas por la autoridad sanitaria, sumadas a la implementación de la educación a distancia. Se analizan los cambios experimentados y sus efectos sociales, familiares y laborales producidos por la suspensión de las clases presenciales y la implementación de diversas plataformas digitales para continuar con el proceso educativo. La investigación se realiza desde el paradigma cualitativo a través de la metodología de la teoría fundamentada y el método comparativo constante a través del análisis de entrevistas en profundidad con el uso del software ATLAS.ti. Se utilizó el muestreo por conveniencia con la participación de cinco docentes con los que se produjo la saturación teórica de la muestra. Los resultados obtenidos del análisis cualitativo de los datos generaron diez códigos y el surgimiento de cuatro familias o categorías denominadas efectos emocionales, resiliencia, efectos sociofamiliares y crítica a la gestión institucional. La crisis sanitaria y la restricción de la movilidad provocan en los entrevistados un estado de vulnerabilidad psíquica, social y física, incertidumbre por la falta de certeza sobre el futuro, desarrollo de resiliencia, capacidad de autocrítica y de respuesta adaptativa al nuevo escenario.

Palabras Clave

Pandemic, socio-emotional impact, social isolation, distance education

Abstract

The objective of this study is to evaluate the socio-emotional impact of the pandemic in a group of teachers from the city of Pichilemu in the Libertador Bernardo O'Higgins Region in Chile, through discourse analysis establishing the degree of impact on their quality of teaching life as a result of the restriction measures imposed by the health authority added to the implementation of distance education. The changes experienced and their effects at the social, family and work level produced by the suspension of face-to-face classes and the implementation of various digital platforms to continue the educational process are analyzed. The research is carried out from the qualitative paradigm through the Grounded Theory methodology and the constant comparative method through the analysis of in-depth interviews with the use of the ATLAS.ti software. Convenience sampling was used with the participation of 5 teachers with whom the theoretical saturation of the sample occurred. The results obtained from the qualitative analysis of the data generated ten codes and the emergence of four families or categories called emotional effects, resilience, socio-family effects and criticism of institutional management. The health crisis and the restriction of mobility provoke in the interviewees a state of mental, social and physical vulnerability; uncertainty due to the lack of certainty about the future, development of resilience, capacity for self-criticism and adaptive response to the new setting.



1. Introducción

Desde la aparición del primer brote de covid-19 en Wuhan, China, a fines de 2019, nadie podía imaginar que el mundo se encontraba ante el inicio de una de las mayores crisis sanitarias y humanitarias de nuestros tiempos, con una serie de consecuencias en múltiples aspectos, de las que no podemos aún tener certeza sobre su real dimensión (Leiva et al., 2020).

En este escenario, las autoridades políticas y sanitarias implementan medidas de aislamiento social en la mayoría de los países para disminuir los casos de contagio, pero que generan una serie de problemas sociales, psicológicos y emocionales en la población, y se manifiestan en estados miedo, ansiedad, angustia, irritabilidad, estrés, enojo, recuerdo de traumas, dificultades para la concentración o problemas en el sueño (Johnson et al., 2020), que afectan a personas de todas las edades y condición social sin distinción.

De esta manera, este estudio tiene como objetivo evaluar el impacto socioemocional de la pandemia en un grupo de docentes de la ciudad de Pichilemu, ubicada en la sexta región del Libertador Bernardo O'Higgins en Chile; analiza el discurso de los profesores para visualizar el grado de afectación de su calidad de vida debido a las medidas de restricción sanitaria implementadas. Se examinan los cambios experimentados y sus efectos en el ámbito social, familiar y laboral que se producen por la suspensión de las clases presenciales y la implementación de diversas plataformas digitales para continuar con el proceso educativo.

La investigación se realiza desde el paradigma cualitativo a través de la metodología de la teoría fundamentada y con el soporte del método comparativo constante, que permite generar teoría desde lo que sienten y piensan las personas. La técnica para obtener la información es la entrevista en profundidad mediante el uso de un guion realizada a través de Zoom. El análisis se efectúa con el software ATLAS.ti, en el que se cargan las entrevistas previamente transcritas.

1.1 Efectos socioemocionales y psicológicos

Para evitar riesgos sanitarios en las escuelas, los alcaldes de Chile solicitaron a mediados de marzo la suspensión de las actividades escolares, se decretó el cese de clases presenciales en todo el país, lo que motivó la adaptación del sistema educativo de forma precipitada hacia la modalidad de trabajo remoto y se recurrió a la utilización de entornos virtuales para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje (Bartolomé-Pina, 2020), a los que debieron adecuarse estudiantes, apoderados y profesores.

La rapidez de los cambios tiene efectos en la salud mental, pues se evidencia la presencia de niveles superiores de estrés como consecuencia de las restricciones impuestas a la actividad social y el autoaislamiento, así como la incertidumbre asociada a la enfermedad por su rápida propagación y el alto riesgo de infección, lo cual disminuye la capacidad de anticiparse, resistir y poder recuperarse ante una amenaza de manera eficaz (García del Castillo Rodríguez, 2015; Hernández Abad, 2020), lo que termina afectando la calidad de vida de las personas.

A lo anterior se suma la desarticulación del andamiaje de apoyo social que genera la pérdida del intercambio con otros elementos significativos de su entorno habitual, como familiares, amigos, organizaciones comunitarias o laborales, los cuales funcionan como fuente de soporte emocional y material (Funes, 2017; Jung y Jun, 2020) que promueven el bienestar.

Las emociones, como el miedo, la ansiedad y la preocupación, que suelen presentarse de manera combinada cuando se producen episodios de estrés psicológico y situaciones impredecibles e incontrolables, generan manifestaciones de ansiedad y depresión que afectan sin distinción de clase social ni grupo etario (Sánchez Boris, 2021).

En este sentido, la teoría del estrés y de evaluación del riesgo nos sirven para explicar cómo las personas expuestas a situaciones de emergencia sanitaria identifican medidas para evitar contagiarse, pero también desarrollan emociones negativas y creencias que pueden magnificar o minimizar el riesgo (Cuadra-Martínez et al., 2020) e impactan emocional y psicológicamente a las personas.

1.2. Efectos en el trabajo y vida del docente

Las comunidades educativas funcionan siguiendo un calendario, una planificación elaborada según un diseño que considera los contenidos y las cargas horarias asociadas al currículum escolar para el desarrollo de la enseñanza de manera presencial (Mendoza Castillo, 2020), rutina que se ve interrumpida debiendo adaptarse de manera precipitada al escenario que impone la suspensión de clases.

Lo anterior se traduce en un cambio forzoso de las metodologías de enseñanza utilizadas hasta el momento por los docentes, a fin de adecuarlas al nuevo contexto, dinamizar las actividades y hacerlas más interesantes para lograr captar el interés del estudiante en un escenario desconocido para muchos, como es la educación a distancia, la que, además, es una alternativa viable solo para aquellos que cuentan con un equipo y acceso a internet desde sus casas, pero que es inalcanzable para quienes no tienen las condiciones materiales, ambientales y de espacio (Peñafoel Rodríguez, 2020; Murillo y Duck, 2020), e impone enormes desafíos al profesorado en la utilización de entornos virtuales.

Esta nueva forma de trabajo tiene repercusiones al transformar en sala de clases los espacios privados de los docentes y estudiantes, por la extensión de las jornadas de trabajo, la imposibilidad de desconexión y la falta de regulación de las jornadas laborales, mantener de manera forzosa los procesos de enseñanza-aprendizaje y, con ello, aumentar la demanda y sobrecarga en todos los niveles educativos (Porlán, 2020; Salas et al., 2020).

Sin embargo, el impacto psicológico y social que experimentan los docentes tiende a verse desplazado a un segundo plano por la mayor atención que se presta a los efectos físicos de la enfermedad, aunque los primeros tienden a aumentar a medida que se extienden las restricciones relacionados principalmente con el reemplazo de las clases presenciales por actividades remotas o de teletrabajo (Dos Santos Santiago Ribeiro et al., 2020, Núñez Udave et al., 2020), debido a que muchos no se encontraban preparados para enfrentar este escenario, ni las nuevas metodologías de enseñanza.

Entonces, la modificación de sus actividades habituales y el doble esfuerzo que implica adaptarse a entornos virtuales, la utilización de herramientas tecnológicas con las que no se encontraban familiarizados y el confinamiento social que suprime la interacción alumno-maestro y entre compañeros de trabajo, con ello se ve afectada la convivencia y, por consiguiente, provoca la disminución del bienestar psicológico y la salud física en los profesores de todos los niveles educativos (Cortés Rojas, 2021).

De esta manera, la capacitación constante y actualización de nuevas metodologías y entornos de trabajo para situaciones emergentes y el desarrollo de un ajuste curricular que abarque las competencias y los valores que asoman como más importantes en este periodo: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal], 2020), los cuales ayuden a preparar a las personas para afrontar situaciones de crisis de manera efectiva, y reducir con ello los efectos negativos que implican.

Por lo anterior, se evidencia la necesidad de implementar modelos que permitan mejorar la gestión de las competencias emocionales en las escuelas y los liceos para la adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para la toma de conciencia, comprensión, expresión y regulación adecuada de los fenómenos emocionales, esta es una manera de prevenir el desgaste emocional a través del manejo, la regulación y la gestión de emociones (Ávila Muñoz, 2019; Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia, 2019; Hernández Abad, 2020), y así permitir enfrentar de mejor manera situaciones complejas y de emergencia.

2. Metodología

El estudio se realizó desde el paradigma cualitativo, utilizando la metodología de la teoría fundamentada, la cual fue propuesta por Glaser y Strauss en 1967, sustentada en la generación de teoría desde la información proporcionada por los propios sujetos sociales, que se encuentran relacionados con el fenómeno a estudiar, con una manera distinta de acercarse a la realidad social de manera sistemática y con técnicas especializadas para recabar datos sobre lo que piensan y sienten las personas, orientándose al descubrimiento de dichas teorías a través del método de la comparación constante y el muestreo teórico, es decir, “la teoría fundamentada despliega un conjunto de fases que, mediante el inductivismo como método científico, produce una teoría que le da explicación a un fenómeno particular estudiado” (Escudero Sánchez y Cortez Suárez, 2018; Gaete Quezada, 2014), desde las visiones de los propios protagonistas.

Mediante el método comparativo constante se realiza la comparación constante de similitudes y diferencias de situaciones que puedan ser identificadas en los datos recogidos para descubrir patrones de comportamiento que se repitan. Se espera a través de este método de análisis contribuir al desarrollo de una teoría fundamentada a partir de los datos mediante la realización de la codificación y el análisis de manera simultánea para desarrollar conceptos a través de la comparación continua, afinar los conceptos e identificar sus propiedades e interrelaciones para integrarlos a una teoría coherente. El muestreo teórico le permite al investigador abordar nuevos casos que sirvan para refinar o expandir los conceptos y las teorías desarrollados en el estudio, así como brindar más oportunidades de comparación entre acontecimientos para abordar lo más completamente posible la variación de una categoría desde el punto de vista de sus

propiedades y dimensiones a fin de robustecer los resultados de la investigación (Cuñat Giménez, 2007; García Hernández y Manzano Caudillo, 2010; Vivar et al., 2010).

En este tipo de estudios, la codificación es la base principal del análisis para la construcción de la teoría, la que se realiza en tres pasos: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La primera es aquella en la que se aborda el texto para descubrir conceptos, ideas y sentidos. La segunda identifica las relaciones existentes entre los códigos y sus subcategorías, mientras que la codificación selectiva es una extensión de las dos anteriores, pero con un mayor nivel de abstracción, su propósito es la obtención de una categoría central que exprese el fenómeno de investigación y que sea capaz de integrar las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial (San Martín Cantero, 2014); esta es la que en pocas palabras explica toda la investigación.

En este estudio, se utiliza el muestreo por conveniencia o muestra de voluntarios, esta se usa cuando el investigador requiere que los posibles participantes lo hagan por su propia voluntad (Martín-Crespo Blanco y Salamanca Castro, 2007). La convocatoria se realiza a través de un llamado abierto por Facebook, cuyos requisitos fueron ser docente de aula o directivo y haber ejercido durante 2020.

Al llamado realizado por redes se presentaron diez docentes; finalmente, fueron utilizadas para el estudio las entrevistas realizadas a cinco profesores de diferentes asignaturas, instituciones y niveles de enseñanza de la ciudad de Pichilemu. En este punto, se decidió abandonar la integración de más casos, ya que se produjo la saturación teórica de la muestra, es decir, que, a partir de los nuevos casos, ya no surgen datos que permitan continuar el desarrollo de una categoría, por lo que se establece que estas están bien desarrolladas desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones, alcanzan la madurez desde el punto de vista de sus propiedades y dimensiones, establecen y validan todas las relaciones entre las categorías, lo que favorece la uniformidad, densidad, precisión y veracidad (Arraiz Martínez, 2014; García Hernández y Manzano Caudillo, 2010, p. 36). Este es el soporte necesario para construir una teoría sólida.

La información fue obtenida a través de la realización de entrevistas en profundidad, las que se realizaron entre el 7 y el 27 de enero de 2021 a través de Zoom, las cuales fueron grabadas en video con el correspondiente consentimiento por parte de los entrevistados.

Esta técnica permite realizar encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, y se orienta hacia la comprensión de las perspectivas que tienen ellos mismos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras, siguiendo un guion, en el que se abordan todas los temas que se quieren conocer en los encuentros, por lo que se deben preparar estos de manera previa para controlar los tiempos y evitar las dispersiones por parte del entrevistado (Robles, 2011), a fin de que la información obtenida sea de utilidad para la investigación y no se pierda tiempo durante el análisis.

Inicialmente, se establecieron cuatro áreas de estudio sobre las que se elaboraron las preguntas, asociadas a distintos ámbitos de la vida de las y los docentes: el laboral, el personal y familiar,

el interpersonal y social, y un área asociada a la reflexión personal. Desde estos ámbitos, el análisis surge de las categorías y los datos que se entregan en los resultados.

El proceso de análisis no es una etapa individual en la teoría fundamentada, sino que implica recoger, codificar y analizar los datos obtenidos de manera simultánea, siendo esta la característica más importante de la teoría fundamentada, que la convierte en un proceso metódico, sistemático e interpretativo. De esta manera, los datos fueron procesados a través de los tres tipos de codificación que establece la teoría fundamentada: abierta, axial y selectiva, lo que, sumado a la utilización del método comparativo constante, permitió construir conceptualizaciones a través de la comparación permanente de sucesos y casos, e identificar sus características, sus interrelaciones, y, de esta manera, integrarlos en una teoría lógica y razonable (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; García, 2019); todo el proceso fue desarrollado con la utilización del software ATLAS.ti 9.

3. Resultados y discusión

Del análisis de los datos, se generaron durante la codificación abierta 19 códigos. Con el proceso de codificación selectiva, este número se redujo a 13 y, por último, en la codificación axial, se establecieron 10 códigos agrupados en cuatro familias, que son categorías analíticas construidas a partir de códigos descriptivos (Del Moral y Suárez-Relinque, 2018) que buscan explicar el fenómeno estudiado. Dichas categorías fueron denominadas efectos emocionales, resiliencia, efectos sociofamiliares y crítica a la gestión institucional.

Tabla 1. *Familias de códigos*

| Familias | Códigos |
|------------------------------------|--|
| Efectos físicos y emocionales | Impacto emocional Soledad e incertidumbre |
| Resiliencia | Empatía Autocrítica Capacidad dinámica de adaptación Proyección transformadora del futuro |
| Efectos sociofamiliares | Distanciamiento sociofamiliar Valoración de la interacción social y del entorno familiar |
| Crítica a la gestión institucional | Crítica positiva Crítica negativa |

3.1 Efectos emocionales

Esta categoría se relaciona con las consecuencias negativas que experimentaron los docentes a causa del distanciamiento social y cómo estas tienen manifestaciones emocionales y también fisiológicas. Los códigos asociados a este ámbito son impacto emocional y soledad e incertidumbre (figura 1).

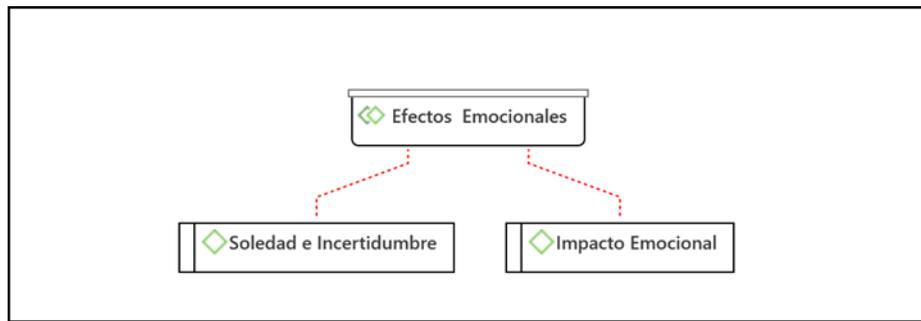


Figura 1. *Efectos emocionales*

3.1.1 Soledad e incertidumbre

Las medidas adoptadas por la autoridad para evitar el contagio entre las personas están enfocadas en reducir la interacción social presencial con otras personas, lo que tiene un efecto negativo que se manifiesta en una sensación de temor y preocupación hacia la soledad en la que se encuentran los docentes por la pérdida de los espacios de apoyo con sus pares y familias.

Informante 1: “Lo que no fue beneficioso para mí es la soledad... yo me puedo conectar a una clase y traer de pantalla de muchas personas; pero, en el fondo, es enfrentarme y asumir esa soledad”.

Por otra parte, se observa preocupación sobre el desarrollo de la situación y la proyección de esta hacia el futuro.

Informante 4: “Esto es incierto, y eso, igual, causa nerviosismo porque todavía no tenemos claro cómo va a terminar esta historia que estamos viviendo”.

3.2.2 Impacto emocional

En este ámbito, se advierte que las restricciones sanitarias generan estados de ansiedad manifiestas en vulnerabilidad emocional asociada a estados anímicos inestables que se traducen en periodos de tristeza o de felicidad que cambian de manera muy repentina.

Informante 1: “Me siento mucho más vulnerable emocionalmente, puedo explotar con mucha más facilidad, la tristeza me da con más facilidad, también, como puedo pasar por momentos de euforia, que son, qué sé yo, de felicidad”.

Informante 5: “Mucha angustia, como susto y ansiedad... como que pase luego esto, que sea un sueño”.

A lo anterior se suma que las condiciones en que han desempeñado su trabajo durante el tiempo de suspensión de las clases presenciales y de las adaptaciones personales y familiares que deben asumir para realizar estas actividades provocan una serie de trastornos físicos.

Informante 1: “Me ha afectado en términos tensionales, por ejemplo, en la noche aprieto los

dientes, cosa que antes no hacía”.

Informante 5: “Al principio, fue como, me afectó harto, estuve complicada hasta de salud... estuve con un problema estomacal”.

3.2 Resiliencia

Pese a las dificultades experimentadas por los profesores en el periodo de estudio, es posible identificar en el discurso el desarrollo de la capacidad de resiliencia en ellos como “una reacción positiva, un desarrollo constructivo o dinámico al enfrentarse a una catástrofe, amenaza o situación estresante” (Gómez y Rivas, 2017, p. 219). De esta manera, la que se manifiesta a través del desarrollo de la empatía, la autocrítica, la capacidad dinámica de adaptación y una proyección transformadora del futuro (figura 2).

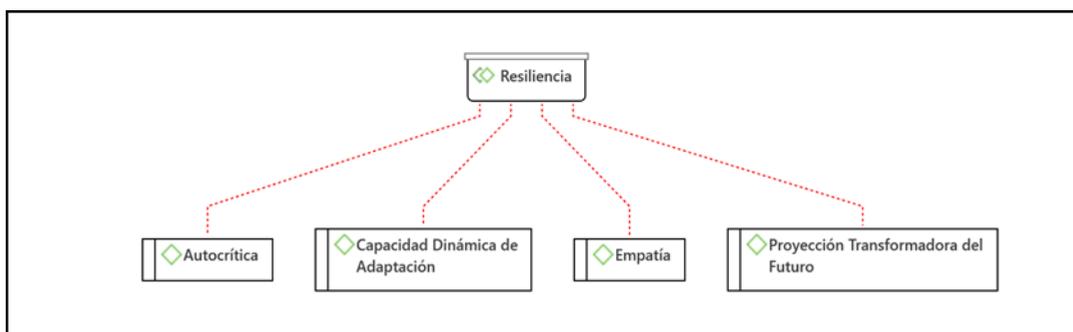


Figura 2. Resiliencia

3.2.1 Autocrítica

Un aspecto relevante es la capacidad de autocrítica manifiesta por parte de los entrevistados sobre sus propias prácticas y acciones. Esta capacidad de las personas de evaluarse y juzgarse a sí mismas se observa en cómo asumen cierto “relajamiento” con sus responsabilidades profesionales en modalidad de teletrabajo (De la Rosa et al., 2012).

Informante 2: “Cada profesor hacía su guía y te olvidabai [...] el primer semestre fue superliviano porque fueron como casi vacaciones”.

A lo anterior se agrega el reconocimiento de no cumplir con sus roles parentales, privilegiando el tiempo para dedicarlo a su trabajo por sobre la familia.

Informante 3: “Supercontradictorio a lo que uno espera, que el apoderado esté pendiente del desarrollo del aprendizaje de su hijo; no ocurrió conmigo en relación a ellos, los dejé de lado.

3.2.2 Capacidad de adaptación

La capacidad de responder y adecuarse a condiciones ambientales cambiantes es la que les permite aprender y reconfigurar los recursos de los que disponen las personas para ajustarse a la dinámica del entorno (Garzón Castrillón, 2018). Se observa en la forma de adecuarse al cambio de escenario de enseñanza de manera autónoma, se destaca la autocapacitación en la utilización

de plataformas digitales y la búsqueda de estrategias educativas pertinentes para abordar el aprendizaje.

Informante 1: “La autocapacitación es como ser un poco autodidacta, la autonomía, como volver a aprender un poco... aprender a enseñar de otra manera”.

Informante 3: “Buscar estrategias o, no sé, hacer uso de otros medios para poder pasar los contenidos”.

3.2.3 Empatía

La empatía puede ser definida como la comprensión de los sentimientos y las emociones que manifiestan los otros, sustentada en reconocerlos como similares (López et al., 2014). Esta ocurre en el discurso con la preocupación que expresan los profesores sobre las condiciones de cuidado y seguridad de sus alumnos en sus hogares a causa de la suspensión de clases presenciales y dada la alta vulnerabilidad social a la que están expuestos.

Informante 3: “Preocupación de los mismos estudiantes que uno sabe que corren riesgo en sus casas... entonces necesito estarlos visitando... necesito verlos para saber que están bien”.

3.2.4 Proyección transformadora del futuro

Por último, destaca de manera coincidente, la necesidad de avanzar en un cambio paradigmático en el sistema educativo sobre sus formas de organización y funcionamiento, así como en aspectos relacionados con las responsabilidades individuales en favor del bienestar colectivo.

Informante 1: “Todo esto grita de cierta manera un cambio de paradigma en muchos ámbitos... no creo que volvamos a este mismo sistema ordenado prusiano”.

Informante 3: “Este es un remezón y un cambio de vida que tenemos que hacer todos en general... nos obliga a ser un poquito más conscientes de las decisiones que tomamos”.

3.3 Efectos sociofamiliares

Se refiere a las consecuencias que se producen en el ámbito familiar y social de los entrevistados y que se extienden desde la pérdida de espacios de interacción hasta la valoración de dichas instancias. Los códigos asociados a esta categoría son impacto negativo en las relaciones sociofamiliares y valoración de la interacción social y del entorno familiar (figura 3).

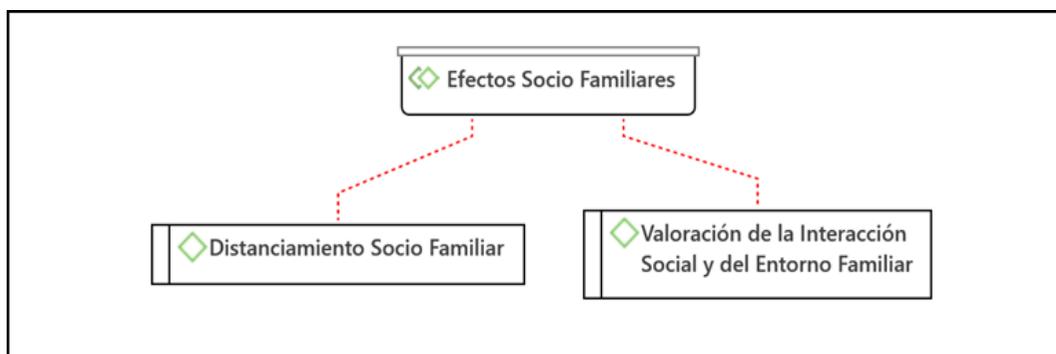


Figura 3. *Efectos sociofamiliares*

3.3.1 *Distanciamiento socio familiar*

Se manifiesta la preocupación de los entrevistados por el desplazamiento a un segundo plano del entorno familiar inmediato debido al aumento de la carga laboral y la extensión de las jornadas de trabajo. Asimismo, se aprecia un sentimiento de nostalgia ante la imposibilidad de vincularse de manera presencial con sus amistades y colegas.

Informante 3: “Haber dejado más de lado a mis hijos por preocuparme del trabajo y de atender a mis niños, a mis apoderados, porque a mis hijos los dejé de lado”.

Informante 4: “Se podía tener un vínculo físico con los compañeros de trabajo más directo para realizar alguna conversación, para realizar algún trabajo”.

3.3.2 *Valoración de la interacción social y del entorno familiar*

Se aprecia la importancia que tiene la vida social en los individuos, pues, al consultarles qué es lo que más extrañaban de la vida antes de la emergencia sanitaria, coinciden en la necesidad de interacción con otros.

Informante 1: “El estar con las personas, el convivir, el dialogar, el solucionar problemas, el estar rodeada de gente”.

Asimismo, adquiere especial relevancia destinar tiempo a la familia y de las personas que conforman este entorno.

Informante 4: “Tratar de disfrutar harto la familia, tratar de tener momentos más agradables... preocuparme un poco más por las personas que muchas veces no nos habíamos visto”.

3.4 *Crítica a la gestión institucional*

La implementación de sistemas de educación a distancia por parte de las instituciones educativas ha sido compleja al no existir al comienzo de la emergencia la capacidad técnica ni logística para asumir la nueva forma de enseñanza. De esta manera, se visualiza una crítica de

carácter positivo y negativo a la gestión desarrollada por las escuelas para enfrentar el trabajo remoto (figura 4).

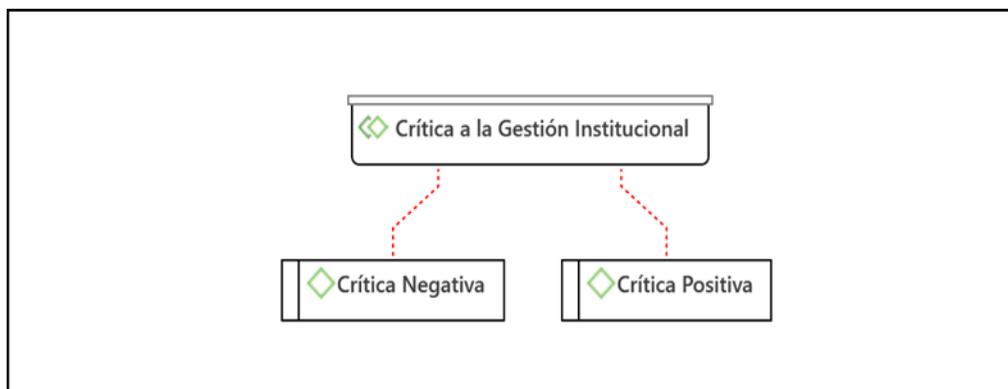


Figura 4. *Crítica a la gestión institucional*

3.4.1 Crítica propositiva

Esta se visualiza en la prioridad que se dio a la salud en un primer momento por sobre el trabajo académico y también en cómo se fue generando trabajo articulado entre los distintos estamentos para avanzar en la implementación del nuevo escenario educativo.

Informante 2: “El colegio dio harto énfasis en el autocuidado y no tanto énfasis en lo académico, independiente de lo bueno o malo que fuese ello”.

Informante 5: “El trabajo en equipo, pudimos trabajar bien unidas con todas las tías, en el colegio con todo el equipo... yo pienso que estuvimos bien, a pesar de todo pudimos entregar harto”.

3.4.2 Valoración de la interacción social y del entorno familiar

Esta se manifiesta en cómo al principio hubo poco apoyo sobre cómo enfrentar el trabajo en el nuevo escenario y cómo los docentes tuvieron que asumirlo de manera autónoma sin contar con los elementos técnicos o de formación para implementar el trabajo remoto.

Informante 1: “El apoyo no fue mucho de parte de la institución, sino que nosotros tuvimos que investigarlo más que nada... tenemos un dominio; pero, más que eso, todo lo demás, corría por nuestra autocapacitación”.

Esta visión negativa sobre el actuar de las instituciones se produce, entonces, por el sentimiento de abandono que experimentan los docentes para el desarrollo de las clases de manera remota, y en el que la escuela solo entrega el acceso a las plataformas de entornos virtuales.

4. Conclusiones

Se advierte en el discurso que la crisis sanitaria generó vulnerabilidad psicológica, social y física, la cual se manifiesta en cansancio, agotamiento y problemas al dormir, temor a la soledad, incertidumbre por la falta de certeza sobre el futuro de la pandemia y afectación del estado emocional en general, expresado en cambios de humor, que van desde la tristeza a la euforia.

Existe una afectación de la calidad de vida en general, sin embargo, se produce una actitud resiliente ante el complejo escenario que se vive, conformada por la empatía que manifiestan los entrevistados hacia la situación familiar y de vulnerabilidad que viven sus estudiantes, a la que se atribuye más importancia que a lo que viven ellos mismos. Se suma a lo anterior el desarrollo de la capacidad de autocriticarse sobre el cumplimiento de sus responsabilidades familiares y profesionales durante el periodo, reconociendo haber dejado en un segundo plano sus tareas parentales y haber asumido con relajamiento la primera etapa del trabajo a distancia.

Es destacable la forma en que manifiestan haberse adaptado al nuevo escenario de manera dinámica para enfrentar los cambios en las formas de enseñanza y trabajo, siendo estos capaces de autoformarse y autocapacitarse en nuevas herramientas tecnológicas y metodológicas para enfrentar los desafíos, como también la existencia de una visión positiva sobre el futuro de la crisis sanitaria plasmada en la idea de transformación y cambio de los paradigmas educativos, avanzando hacia un sistema educativo centrado en el desarrollo de una enseñanza basada en la gestión de las emociones y no tanto en la formalidad.

En el ámbito sociofamiliar, existe preocupación por la pérdida o el deterioro de las relaciones con los hijos, padres, amigos y colegas, al ser estas relegadas a un segundo plano por la presión y el aumento de la carga laboral. Esto demuestra la enorme importancia que dan los entrevistados a su entorno familiar inmediato y a sus pares como a aquellos, pues ambos se convierten en los espacios de contención y apoyo en momentos complejos.

Respecto del rol que desempeñan las instituciones educativas en la gestión que realizan para enfrentar el cambio en las formas de trabajo y el tránsito hacia la educación en línea, se reconoce que al comienzo de la emergencia sanitaria se privilegia la protección de la salud de sus trabajadores por sobre aspectos académicos y que, en una segunda etapa, se desarrollan espacios de articulación entre las diferentes asignaturas para abordar los aprendizajes de manera colaborativa y de apoyo mutuo en el trabajo a distancia y en entornos virtuales, lo que se percibe de manera positiva por parte de los entrevistados. Con todo, existe también una visión negativa sobre la forma en que se implementa el uso de plataformas para realizar la educación a distancia en un primer momento, pues señalan que se debió recurrir a la autocapacitación de tales metodologías y soportes telemáticos, ya que la institución solo se encargó de facilitar el medio, pero no de capacitar en su uso a los profesores. Pese a ello, existe una valoración positiva también de la capacidad de autoformación que han desarrollado ellos mismos.

La pandemia de la covid-19 tiene un impacto socioemocional que afecta la calidad de vida de los docentes entrevistados en diversos ámbitos al alterar sus rutinas diarias y formas de trabajo, por la extensión de sus jornadas laborales más allá de las horas de contrato, por la exposición de sus espacios privados y por la limitación de las relaciones sociofamiliares, sumándose a esto un nuevo escenario educativo para el que no se encontraban técnicamente capacitados en la utilización de plataformas virtuales ni en metodologías de enseñanza para el desarrollo de la enseñanza en dichos entornos, y debieron capacitarse de manera autodidacta. Con todo, se observa una actitud de querer enfrentar el futuro de una manera optimista y asumiendo el periodo vivido como de gran aprendizaje para generar un cambio de paradigma educativo.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Agradecimientos

Agradecer el apoyo constante y la confianza de la doctora Luisa Bastidas quien contribuyó al desarrollo de esta investigación con sus correcciones y consejos en los momentos oportunos.

Conflictos de intereses

El autor declara no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores

Diseño de la investigación, metodología y revisión del manuscrito, Rodrigo Córdova. El autor ha leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Referencias

- Arraiz Martínez, G. A. (2014). Teoría fundamentada en los datos: Un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(41), 19-29. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/462>
- Ávila Muñoz, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Boletín Redipe*, 8(5), 131-144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Bartolomé-Pina, A. (2020). Cambios educativos en tiempos de pandemia. *Innovaciones Educativas*, 22, 13-16. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/428/4281967002/html/>
- Bonilla-García, M. Á. y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebius*, 57, 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de covid-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cortés Rojas, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(SPE1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Sandoval-Díaz, J., Pérez-Zapata, D. y Mora Dabancens, D. (2020). Covid-19 y comportamiento psicológico: Revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. *Revista Médica de Chile*, 148(8),

- 1139-1154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-9887202000080113>
- Cuñat Giménez, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (*grounded theory*) al estudio del proceso de creación de empresas. En *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (vol. 2, p. 44). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa.
- Del Moral, G. y Suárez-Relinque, C. (2020). La categorización familiar como técnica de apoyo al proceso de análisis que sigue la teoría fundamentada. *Gaceta Sanitaria*, 34, 87-90. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.09.007>
- De Rosa, L., Dalla Valle, A., Rutzstein, G. y Keegan, E. (2012). Perfeccionismo y autocrítica: Consideraciones clínicas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 21(3), 209-215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28192902100>
- Dos Santos Santiago Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. de C. de M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de covid-19: Reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12983>
- Escudero Sánchez, C. L. y Cortez Suárez, L. A. (2020). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Universidad Técnica de Machala.
- Funes, S. (2017) Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 785-798. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719>
- Gaete Quezada, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la teoría fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 48, 149-172. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17162014000100006&script=sci_arttext&tlng=es
- García, P. D. (2019). El método comparativo constante y sus potencialidades para el estudio de políticas educativas para la escuela secundaria en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 10(15), 27-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7075519>
- García del Castillo Rodríguez, J. A. (2015). Concepto de vulnerabilidad psicosocial en el ámbito de la salud y las adicciones. *Salud y Drogas*, 15(1), 5-13. <https://www.redalyc.org/pdf/839/83938758001.pdf>
- García Hernández, G. E. y Manzano Caudillo, J. (2010). Procedimientos metodológicos básicos y habilidades del investigador en el contexto de la teoría fundamentada. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 31(69/2), 17-39. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/24>
- Garzón Castrillón, M. A. (2018). Capacidad dinámica de adaptación. *Revista Científica Visión de Futuro*, 22(1), 114-134. <https://revistacientifica.fce.unam.edu.ar/index.php/visiondefuturo/article/view/280>
- Gómez, G. y Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la Educación*, 47, 215-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200215>
- Gutiérrez-Torres, A. M. y Buitrago-Velandia, S. J. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: Herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Hernández Abad, G. (2020). Gestión de las emociones en tiempos de pandemia y su impacto en

- el rendimiento académico. *UCV Hacer*, 9(4), 55-64. <https://orcid.org/0000-0001-6096-6198>
- Hernández Rodríguez, J. (2020). Impacto de la covid-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 578-594. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1125017>
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del covid-19 en Argentina. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25, 2447-2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Jung, S. J. y Jun, J. Y. (2020). Mental health and psychological intervention amid covid-19 outbreak: Perspectives from South Korea. *Yonsei Medical Journal*, 61(4), 271-272. <https://doi.org/10.3349/ymj.2020.61.4.271>
- Lapponi, S. F. (2016). Las emociones en el profesorado: El afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43, 785-798. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719>
- Leiva, A. M., Nazar, G., Martínez-Sangüinetti, M. A., Petermann-Rocha, F., Ricchezza, J. y Celis-Morales, C. (2020). Dimensión psicosocial de la pandemia: la otra cara del covid-19. *Ciencia y Enfermería*, 26, 1-12. <http://dx.doi.org/10.29393/ce26-3dpal60003>
- López, M. B., Arán Filippetti, V. y Richaud, M. C. (2014). Empatía: Desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- Martín-Crespo Blanco, C. y Salamanca Castro, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación Revista Científica de enfermería*, 3(27), 1-4. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Núñez Udave, L. F., Castro Saucedo, L. K., Tapia García, E. J., Bruno, F. y De León Alvarado, C. A. (2020). Percepción social del covid-19 desde el malestar emocional y las competencias socioemocionales en mexicanos. *Acta Universitaria*, 30, 1-22. <https://doi.org/10.15174/au.2020.287>
- Peñafiel Rodríguez, W. (2020). Artículo editorial: Los cambios en los procesos educativos en tiempos de pandemia. *Fides et Ratio: Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 20(20), 13-16. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2071-081X2020000200002&script=sci_arttext
- Porlán, R. (2020) El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 2(1), 1502. <https://rodin.uca.es/handle/10498/23914>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa Pérez, K. L., Torresi, S., Barcelo, E., Conejo, M., Ponnet, V. y Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de covid-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>

- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R. y López- López W. (2020). Covid-19: Impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38, 4-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la covid-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 123-141. <http://www.medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/3245>
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt
- Vázquez Soto, M. A., Bonilla Moreno, W. T. y Acosta Rosales, L. Y. (2020). La educación fuera de la escuela en época de pandemia por covid 19: Experiencias de alumnos y padres de familia. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 111-134. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/213>
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Gordo Luis, C. (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1132-12962010000300011