



# El trabajo de profesores principiantes en pandemia en contextos vulnerables según docentes noveles y directivos

## Beginner Teachers' Work During Pandemic in Vulnerable Contexts According to Novice Teachers and Directives

**Pamela Barria-Herrera<sup>1</sup>, Paula Villalobos Vergara<sup>1</sup>, y Diana Pasmanik<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

<sup>2</sup> Universidad de Santiago de Chile, Chile

### Resumen

Esta investigación describe las experiencias de docentes y directivos respecto del trabajo de profesores principiantes en contextos vulnerables en tiempos de pandemia. Así, se busca comprender la realidad compleja de un período crítico que, a diferencia de las usuales de catástrofes o desastres de carácter acotado, se prolonga. Se espera contribuir al desarrollo de conocimiento sobre el trabajo docente y sus condiciones contextuales para permitir su seguimiento en la medida en que se transforma y adapta a los cambios que se susciten en el desarrollo de la pandemia y su abordaje. Desde un paradigma cualitativo-interpretativo, se entrevistó a 14 profesores en su segundo año de ejercicio profesional en colegios públicos de la Región Metropolitana de Santiago y a ocho de sus directivos. Los análisis muestran cambios en el trabajo docente asociados con la modalidad remota. Estos ocurren, en primer lugar, mediante las transformaciones en la organización, el espacio de trabajo y en las prioridades pedagógicas y, en segundo lugar, se evidencian sus consecuencias, como malestar docente, nuevas condiciones y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por último, se expone la modulación de las relaciones interpersonales establecidas, entre las cuales se destaca el rol de otros profesores/as, asistentes de la educación y directivos/as.

**Palabras clave:** trabajo docente, malestar docente, resiliencia docente, COVID 19, profesor principiante

---

#### Correspondencia a:

Pamela Barria-Herrera, Chile  
Pamela.barria@umce.cl  
ORCID: 0000-0001-7794-5414

---

© 2023 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

---

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.60.1.2023.8

---

## Abstract

---

This research describes teachers and principals' experiences related to the work by beginner teachers in vulnerable contexts in pandemic times. The paper's objective is to understand the complex reality of a critical period that, instead of the usual catastrophes and disasters that have a more limited scope, has extended in time. It is expected to contribute to the development of knowledge about teaching and its contextual conditions that would allow the tracking of teaching work as it adapts to the changes that may arise as a result of the pandemic. Using a qualitative-interpretative paradigm, 14 public school teachers in their second year of professional exercise and eight of their principals were interviewed. Data analysis show changes in teaching associated to remote work. These occur, firstly, through transformations in the organization, the work space and pedagogical priorities; secondly, consequences such as teacher discomfort, new teaching-learning conditions and strategies are made evident; lastly, the modulation of established interpersonal relationships is exposed, among which the role of other teachers, educational assistants and managers stands out.

**Keyword:** teaching work, teaching malaise, teacher resilience, COVID 19, beginning teachers

---

## Introducción

---

La imagen popular del trabajo docente es en el aula con niños y niñas (Hargreaves, 2003). Sin embargo, producto de la pandemia por COVID 19, escuelas de 191 países cerraron sus puertas, afectando al menos a 1500 millones de estudiantes y a 63 millones de profesores de primaria y secundaria (Unesco, 2020). En marzo de 2020 se informaron los primeros casos en Chile. Ello generó un contexto de incertidumbre sobre a una fecha de retorno, la posible reducción de las semanas lectivas, la anticipación del aumento de brechas, el incremento de la desigualdad y el surgimiento de necesidades educativas adicionales (Ministerio de Educación, 2020).

Dar continuidad a los procesos formativos implicó la migración de una dinámica presencial a clases remotas. Así, se utilizaron conexiones sincrónicas; envío y recibo de materiales educativos a través de plataformas digitales y redes sociales, distribución de guías de estudio, entre otros (Zurita, 2020). El Ministerio de Educación (2020) planteó la priorización curricular desde los aprendizajes considerados esenciales como un marco de actuación pedagógica para todos los niveles; en el ámbito laboral, se modificó el código del trabajo en materia de las labores realizadas a distancia por medio de la Ley 21.220 (2020).

Las repercusiones de este nuevo escenario son amplias. En Chile, estudios analizaron el impacto causado en el ámbito emocional, los efectos en las relaciones sociales de los jóvenes, la afectación en la calidad de vida y las dificultades para la enseñanza en línea debido a la escasa conectividad, lo que refleja brechas sobre todo en familias vulnerables o de zonas rurales (Almonacid-Fierro et al., 2021). Estas dificultades de conectividad y la no consideración de la diversidad de realidades son expuestas por Pizarro Lobos y sus colegas (2020) como constituyentes de un dispositivo que provoca y potencia la exclusión ante la carencia de recursos económicos, tecnológicos y culturales del estudiantado y sus familias.

El contexto internacional muestra similitudes. Estimaciones de la Unesco (2020) señalan que, a nivel mundial, la mitad de los estudiantes confinados –826 millones, aproximadamente–, no tiene acceso a equipos en el hogar y 43% –706 millones–, no tiene acceso a Internet. Esto devela brechas digitales en el acceso a equipos, conectividad y habilidades digitales para la enseñanza y el aprendizaje (Badilla-Quintana et al., 2020; García, 2021).

Así, este escenario interpeló al sistema educativo, exigiendo nuevas condiciones para desarrollar sus objetivos, lo que resultó problemático pues no hubo preparación previa ni planificación para enfrentar un contexto de esta índole.

## Trabajo docente y contexto de pandemia

El trabajo docente corresponde a una compleja gama de prácticas, conocimientos, relaciones y consideraciones éticas en una labor de carácter cultural, intersubjetiva y esencialmente colectiva (Johnsson, et al., 2014) que se desarrolla principalmente en la escuela. En su complejidad se encuentran múltiples aristas, como trabajar desde las exigencias de un currículo obligatorio producido mediante negociaciones entre actores externos, o seleccionar y organizar tiempo y recursos. Con el estudiantado genera acciones de motivación, a quienes luego coordina desde lo individual –en su proceso– y lo colectivo para generar las condiciones de aprendizaje (Rockwell, 2018).

La calidad del trabajo docente depende de condiciones materiales e institucionales favorables. Sin embargo, resiente ciertas consecuencias ante un contexto neoliberal como la intensificación la cual erosionan los privilegios laborales de los trabajadores (Larson, 1980). Son consecuencias de ello la reducción de la autonomía y la tercerización de las labores, la desprofesionalización y la pérdida de autonomía ante la falta de empoderamiento (Hargreaves, 2003; Mincu, 2018).

Con la pandemia, el trabajo docente tuvo transformaciones. Los profesores vivieron un contexto incierto en su vida profesional: la carga de trabajo fue intensificada ante las nuevas exigencias de mantener el compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, migrar el contenido y los materiales didácticos al espacio en línea, así como ser lo suficientemente expertos en la navegación y uso de software (Allen et al., 2020). Ello implicó un proceso de adaptación que puede presentar dificultades ante el aislamiento y la distancia social, más otros factores del teletrabajo, como el trabajo doméstico y la presencia de más personas realizando labores a distancia en el mismo espacio y en condiciones similares (Ribeiro et al., 2020).

Con base en este contexto, pero no limitado a él, es posible encontrar malestar docente, entendido como un conjunto de consecuencias negativas a partir de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce la docencia (Esteve, 1994). Su presencia se asocia con sufrimiento psíquico y diversas formas de padecimientos psicofísicos. Al producirse a lo largo del tiempo, son menos evidentes y se pueden percibir como problemas personales (Martínez et al., 2009).

## Resiliencia docente

Ante condiciones laborales negativas, muchos profesores exponen cualidades relacionadas con la resiliencia docente. Si bien es entendida como la capacidad de recuperación o el uso de la energía para alcanzar objetivos educativos (Castro et al., 2010), para Gu y Day (2013) se define mejor como la capacidad para gestionar las incertidumbres y mantener el equilibrio y el sentido de compromiso y agencia, ya que la primera definición no refleja las circunstancias y escenarios inciertos e impredecibles de la cotidianidad del trabajo docente. Esta perspectiva ofrece una nueva óptica para examinar los problemas asociados con la transición a la profesión docente (Johnsson et al., 2014) y posee el potencial para influir en la retención del profesorado y de una mejor enseñanza (Gu, 2014; Gu & Day 2013). El profesorado resiliente convierte los retos en aprendizaje, acepta los cambios, la incertidumbre y se sostiene desde su sentido de propósito (Valentino & Sosnowski, 2019).

El avance en la investigación ha evidenciado que la resiliencia no es un atributo innato, fijo o estable. Se ve afectada por factores de los contextos socioculturales y políticos de la enseñanza y las condiciones personales, relacionales y organizativas de su trabajo y sus vidas (Gu & Day, 2013). Con ello se han diferenciado dimensiones más allá de lo individual, considerando aspectos relacionales e institucionales.

La dimensión individual incluye cualidades personales y pedagógicas (Johnson et al. 2016, Villalobos & Assael, 2018), como las creencias de autoeficacia (Hong, 2012) y un sentido profesional y personal otorgado al trabajo que identifica la sensibilidad a temáticas sociales, la motivación por generar cambios y a trabajar por la justicia social (Brunetti, 2006).

El ámbito relacional está constituido por los vínculos que establecen los docentes con diferentes miembros de la comunidad educativa, caracterizado por relaciones de apoyo, reciprocidad (Arcelay-Rojas, 2019), empoderamiento y el desarrollo del coraje. Esta visión es parte de la teoría relacional-cultural, que sugiere que la resiliencia no reside en el individuo sino en su capacidad para conectarse con otros (Villalobos & Assael, 2018). A ello hay que sumar el rol de la familia del profesorado como una fuente de afecto y contención frente al desgaste laboral (Villalobos & Assael, 2018).

Johnson y sus colegas (2014) identifican condiciones que mejoran la resiliencia en docentes principiantes. Así, las comunidades escolares tienen relevancia en la medida en que promuevan “un sentido de pertenencia, aceptación y bienestar, enfatizan la importancia de la relación alumno-maestro, fomenten el crecimiento pedagógico y profesional, promuevan la propiedad colectiva y la responsabilidad” (p. 540). Soulen y Wine (2018) proponen que la esencia de la resiliencia puede estar en las conexiones personales y profesionales establecidas durante el inicio de la carrera, las que favorecen el bienestar personal, la eficacia profesional y la confianza duradera.

La tercera dimensión se relaciona con aspectos institucionales, como el tipo de liderazgo directivo y las características de la cultura organizacional (Villalobos & Assael, 2018). Se caracteriza por el apoyo y la confianza entre diferentes grupos, la influencia de profesores sobre las decisiones y el apoyo colegiado continuo, lo que llevaría a sentimientos de valía y empoderamiento (Johnsson et al., 2014).

Considerando los antecedentes expuestos, este artículo, realizado en el marco del proyecto *El vínculo docente-estudiantes y su aporte al fortalecimiento de la resiliencia de profesores principiantes*, busca comprender las experiencias de docentes y directivos respecto del trabajo docente de profesores principiantes en contextos vulnerables en tiempos de pandemia. Resulta relevante, en la medida en la que profundiza en las vivencias de la comunidad educativa en un momento crítico para la educación de alcance global, así como en actores que se insertan en la complejidad del mundo educativo y que destacan por su capacidad resiliente.

En las próximas secciones se presentarán la metodología, los resultados y las discusiones y conclusiones frente a los resultados y premisas que orientaron la investigación.

## Metodología

El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo, cuyo diseño corresponde a un estudio de caso (Cohen et al., 2007) para aproximarse a la experiencia de un grupo de manera detallada y sistemática, examinando los datos en profundidad (Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012; Urrea et al., 2014).

Se consideró una muestra intencionada (Otzen & Manterola, 2017), cuyos criterios de selección son la condición principiante de profesor/a de enseñanza secundaria (segundo o tercer año laboral). Se seleccionó este grupo pues se encuentra en un proceso de socialización ocupacional, de consolidación de su identidad docente (Eirín Nemiña et al., 2009) y de impacto emocional (Negrillo & Iranzo, 2009) en un contexto de pandemia y

sus complejidades. Deben desempeñarse en establecimientos educacionales de dependencia municipal o particular subvencionada<sup>1</sup> acogidos a gratuidad y presentar al menos un nivel promedio de resiliencia según la Escala de resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos de Valenzuela y Villalta (2008).

Luego de una convocatoria vía correo electrónico, participó un total de 14 profesores –siete hombres y siete mujeres– de distintas especialidades que se encontraban en su segundo año de ejercicio profesional en establecimientos públicos de la Región Metropolitana de Santiago, cuyos índices de vulnerabilidad escolar (IVE) superaban el 80%. Participaron también ocho directivos.

El estudio incluyó el uso de entrevistas de incidentes críticos, semiestructuradas y en profundidad, lo que permitió indagar en eventos significativos de su labor (Gremler, 2004). Se realizaron dos entrevistas individuales a cada profesor/a: al finalizar el primer semestre lectivo de 2020 y al finalizar el año escolar. En el caso de los directivos, se realizó una entrevista durante el segundo semestre de 2020. Así, se obtuvieron 28 entrevistas a profesores y ocho entrevistas a directivos, las que fueron grabadas y transcritas para facilitar su análisis.

Debido al contexto de la pandemia por COVID-19, la producción de datos se efectuó a través de videollamada, debido a su semejanza con una entrevista de investigación tradicional realizada en tiempo real (Bolderston, 2012).

Los datos fueron sometidos a análisis de contenidos desde el enfoque progresivo planteado por Simons (2011), apoyado por el uso del software para análisis de datos cualitativos ATLAS.ti Versión 8.3.0. Se consideraron estrategias de validación como la contextualización, la triangulación (Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012), la validación del respondiente (Reyes & Hernández, 2008), la reflexividad y la generalización (Simons, 2011; Urra et al., 2014). Asimismo, la investigación fue aprobada por el Comité de Ética Institucional e incluyó el uso de cartas de consentimiento informado para la participación.

## Resultados

---

A continuación se exponen los resultados obtenidos del proceso de análisis de las entrevistas a profesores y directivos, organizados en tres ejes: trabajo docente en pandemia, consecuencias del trabajo docente en pandemia y relaciones interpersonales en el trabajo docente en pandemia. Cada uno expone diversas categorías en las que dialogan las y los entrevistados.

### Trabajo docente en pandemia

#### *Organización del trabajo*

Desde la percepción del profesorado, la organización del trabajo cambió respecto de la forma en la que se desarrollaba anteriormente debido a la falta de planificación de tareas y a la escasa claridad de los lineamientos del trabajo pedagógico en el contexto de la pandemia, aspectos que variaron en el transcurso del año escolar. Atribuyen la ausencia de lineamientos a las decisiones institucionales externas que los directivos deben asumir y que afectan el trabajo. Los cambios y condiciones mencionados son fuente de disconformidad entre el grupo de docentes ante la incertidumbre, la desorganización y la mayor carga laboral.

---

1. Refieren a tipos de administración de escuelas en Chile. Son de carácter municipal aquellas que son gestionadas por el municipio, mientras que las escuelas particulares subvencionada, son gestionadas por sostenedores privados y con subsidios estatales.

Más que el cambio de modalidad y lo que pudiese afectar en los contenidos, lo que a mí me molestaba era el cambio repentino de idea de trabajo... Tuvimos que trabajar fuera de horario para poder llevar a cabo todo lo que nos pedían y hubo un momento [en el] que realmente explotamos, dijimos al equipo directivo ‘nosotros no somos capaces de entregar todo lo que nos están solicitando’ (P 1:28<sup>2</sup>)

### *Espacios de trabajo*

El profesorado reporta que, si bien las clases se realizaron en modalidad remota algunos lo realizaban en casa, mientras que otros/as tenían permanencia en los establecimientos educacionales:

“Nosotros hemos tenido que ir al colegio de forma presencial, pero las clases siempre fueron virtuales” (P 6:2).

Para los estudiantes, las clases se realizaron en modalidad remota: según su posibilidad, accedieron de manera virtual o bien acudían a los establecimientos educacionales para retirar y entregar material educativo. La escuela se convirtió además en un espacio de entrega de recursos de apoyo para las familias, como las cajas de alimentos de JUNAEB<sup>3</sup>. “Iban al liceo a buscar sus cajas JUNAEB, retirar sus guías, y a las dos semanas, tres semanas siguientes las devolvían. Y así, con una cantidad mínima de trabajos... ya podíamos generar una nota para la aprobación (P 4:7).

El trabajo en línea fue realizado principalmente a través de redes sociales como WhatsApp e Instagram. Esto se debe a que presentan mayor acceso y conocimiento previo. Asimismo, se consideran debido a los recursos limitados del estudiantado, quienes que presentan dificultades para entrar a las plataformas o contar con recursos virtuales y audiovisuales que involucran un mayor costo de descarga.

WhatsApp, es lo que más se ocupa, la idea mía era no dar mi número de contacto a nadie en mi trabajo a parte del cuerpo directivo, pero ya es insostenible, tiene que ser de esta manera, hay familias que no tienen un computador, que no te van a mandar un mail, trabajan en la calle, entonces el WhatsApp es lo más rápido (P16:8).

A partir de lo anterior, se problematiza la incidencia limitada de las clases en línea. Ello se debe a la baja participación del estudiantado, las dificultades de acceso a Internet, un escaso conocimiento sobre el uso de plataformas y las condiciones de conectividad.

Por la conectividad tratamos de inventar estrategias nuevas. Hablé con mi jefe UTP<sup>4</sup>... y le dije ‘sabes que hay problemas para conectarse para la mayoría de los estudiantes: mira el 40 o 30% tiene conexión estable a Internet y el resto depende del celular del papá o de que haya un solo dispositivo en la casa’ (P 5:37).

A ello se suman las dificultades de acceso de algunos docentes por desconocimiento del uso de plataformas, atribuido a la edad, a las dificultades de adaptación al cambio tecnológico o al miedo a exponerse ante el analfabetismo digital. Esto conlleva dificultades en la comunicación con sus estudiantes y una sobrecarga de trabajo para profesores tutores/jefe que reciben reclamos.

2. El primer componente es el rol (Profesor: P; Directivo:D); el segundo, el código asignado a la persona entrevistada y el tercero, a la oración/párrafo del texto.

3. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

4. Unidad Técnica Pedagógica (nota de la corr.).

Hay profesores realmente analfabetos tecnológicamente porque este colegio es antiguo, entonces muchos profesores ya van a jubilar: hay muchos profesores viejitos que no saben ni nunca buscaron adaptarse a esta plataforma porque lo vieron como una herramienta, como algo opcional... Tuvieron que forzarse a aprender esto (P 5:33).

### *Prioridades desde lo pedagógico*

Ante los cambios vistos en la escuela, el profesorado evalúa nuevas prioridades pedagógicas. Entre ellas, el desarrollo de habilidades transversales como comprensión lectora, mantener la comunicación y favorecer el contacto interpersonal. También se requirieron nuevas formas de presentar la información y los contenidos, favoreciendo la aplicación por sobre la sola exposición.

Se han puesto a hablar de la raíz cuadrada y es como ‘ya, pero profesora, ¿cuál es el sentido de estar aprendiendo raíces cuadradas?’... Le sugerí ‘pero, ¿por qué no pruebas con otra estrategia, con otro tipo de resolución de problemas que implique aplicar una raíz cuadrada?’... Lo probó y le funcionó (P 13:8).

La incertidumbre impacta en las decisiones sobre los procesos evaluativos. Las dudas sobre cómo realizar dicha práctica se observan al interior del colegio, extendiéndose sobre los procesos realizados en otros establecimientos.

Lo que se planteó era la incógnita siempre presente de cómo se iba a evaluar y calificar a los chicos. Mucho se habló de la experiencia de otros colegios, de que algunos no estaban calificando con notas o evaluando... poniendo logrado/no logrado (P:34)

## **Consecuencias del trabajo docente en pandemia**

### *Malestar docente*

Entre las y los profesores hay coincidencia en exteriorizar malestar debido al trabajo desempeñado. Presentan consecuencias en su salud mental, al percibirse deprimidos/as, estresados/as, ansiosos/as, con insomnio o bien con la sensación de no poder descansar. Estos hechos causan desesperación. “Me van a caer en cuenta [sic] cuando pase el estrés porque igual estoy cansado, me cuesta concentrarme, no quiero más pega<sup>5</sup> en el compu(tador), estoy trabajando intentando ocupar el celular lo menos posible (P 2:67)”.

El trabajo desarrollado en el año también tuvo consecuencias en la salud física, con dolencias corporales debido a las condiciones en las que se desempeñaban. “La primera vez que salí a la feria<sup>6</sup> caminé una cuadra y me empezó a doler la espalda y después las piernas como algo horrible” (P 3:64).

Ante ello, quienes son directivos expresan gestos de reconocimiento y empatía ante la labor ejercida por el profesorado durante la pandemia, la que ha significado demandas y desgaste personal. El buen trato y el reconocimiento es concebido como un aspecto necesario ante las complejas tareas docentes durante la emergencia sanitaria.

Tenemos un contingente bastante cansado, bastante agobiado... Ayer tuvimos consejo y les decía ‘colegas, ya estamos en la recta final hagamos el último esfuerzo, yo les vuelvo a señalar mi reconocimiento por todo lo que hacen, lo que entregan cada día’, y eso como que da energías para retomar y seguir así... (D 4).

5. Chilenismo para trabajo (nota de la corr.).

6. Mercado (nota de la corr.).

### *Causas del malestar docente*

Como causas del malestar se encuentran las condiciones ergonómicas deficientes en las que se desarrolló el trabajo en casa, la falta de recursos materiales y la doble jornada laboral ante el desarrollo del trabajo escolar y doméstico de manera paralela. Los entrevistados se refieren también a la ausencia de espacios personales, ya que la modalidad virtual expandió sus tiempos más allá de los destinados al trabajo, incluyendo el fin de semana o una carga horaria semanal mayor que en los tiempos previos a la pandemia. “Puedes estar cocinando y estar contestando un WhatsApp a un estudiante, puedes estar haciendo aseo y de repente tener que hacer una clase y después volver, entonces como que estás todo el día trabajando, y no separas los espacios de tu vida personal y de tu vida profesional” (P 4:26).

Así, el profesorado identifica la ausencia de límites para el desarrollo del trabajo, ya sea en actividades administrativas, de planificación, o en la comunicación con estudiantes y apoderados a partir de recursos personales. Esta condición tiene como origen la presión de los establecimientos por el cumplimiento de las tareas.

Era de la idea de no entregar [sic] mi teléfono porque es personal y no quería que estuvieran hablándome en horarios que no me correspondían, pero llegó un punto en [el] que nos empezaron a presionar tanto para que vea [sic] por qué los alumnos no se conectan ... que al final terminé entregando mi teléfono y vendiéndome a esa situación... No existe una separación entre el trabajo porque al final como uno tiene el teléfono personal con el tema de trabajo (P 8:12).

A diferencia de lo descrito, uno de los directores concibe como parte de su responsabilidad garantizar la adecuada organización del trabajo docente, de tal manera que se dé cumplimiento a las horas lectivas y no lectivas. Este aspecto se considera una condición básica para que el profesorado desarrolle las tareas que supone su trabajo, dispongan del tiempo para conversar con sus estudiantes y logren familiarizarse con su entorno. “Cuando un profe sabe que sus horas no lectivas están bien resguardadas, que él va a tener tiempo para hacer toda esa pega como administrativa, de su labor. En ese sentido, esta comuna respeta mucho el porcentaje de las horas” (D 3).

El apoyo directivo se expresa frente a las dificultades personales de diversa índole que ha experimentado el profesorado. Frente a ello, el equipo directivo y otros profesionales de apoyo se han puesto a disposición de los docentes.

Los profes(ores) también nos han visto... porque hablo del equipo completo... como un soporte importante para su trabajo. Y no solamente desde lo profesional, sino que en lo personal también... entonces hemos tenido que desplegar también este apoyo tanto de los equipos multidisciplinarios como también desde el rol de compañeros de trabajo (D3).

### *Estrategias para disminuir el malestar docente*

Quienes son docentes recurren a estrategias o a apoyos para hacer frente al contexto. Un ejemplo es el acceso a médicos generales, psiquiatras y tratamientos farmacológicos al presentar síntomas que afectan su salud mental y física.

No daba más, y la verdad es que no tuve problemas con los estudiantes ni nada, pero es la situación del encierro, de la familia, de problemas previos que se acumulan y surgen como en esta situación. Y estoy con estabilizadores de ánimo y con antidepresivos porque me encontraron depresión (P 3:1).

En otros casos, se prevén estrategias personales como la organización del trabajo ante la sobrecarga. Se identifican acciones que implican límites temporales a partir de la definición de horas de trabajo y el acceso a recursos materiales, como tener otro celular para utilizar WhatsApp laboral. “A un nivel más personal es cómo mantener un horario de trabajo estricto, no trabajar hasta las 10 de la noche... Fue un desgaste del cual aún no me puedo recuperar” (P 8:6).

## Relaciones interpersonales en el trabajo docente en pandemia

### *Relación con colegas pares en pandemia*

Se reportan diversas formas de trabajo en conjunto con pares profesores. Uno de los motivos es a propósito de metodologías para el trabajo en clases –aprendizaje basado en proyectos y proyectos de investigación–. Con ello se manifiesta un trabajo colaborativo entre pares y el beneficio personal para el cumplimiento de objetivos disciplinares. “Trabajé con física-matemática-historia-biología, trabajamos en un proyecto de investigación respecto a [sic] la actividad sísmica y que, en realidad, el tema de los terremotos o sismos son eje temático de física y yo lo planteé y a mis compañeros les gustó la idea” (P 1:21).

En otras ocasiones, se evidencia una relación de trabajo con otros/as profesores que se acompañaban para desarrollar actividades de carácter administrativo, como planificaciones. Ello contribuye a la organización personal del trabajo y a la discusión de contenidos desde lo disciplinar.

Con una colega planificábamos las clases en conjunto para 2º medios, entonces eso igual fue como un apoyo para mí en un hecho práctico en dos sentidos: el no adelantarme o atrasarme ... y también un apoyo en cuanto a lo académico e intelectual en el hecho de poder discutir (P3: 69).

Sin embargo, las y los profesores señalan la percepción de un apoyo disminuido de otros docentes ante iniciativas; a su juicio, estos tienen un menor compromiso ante los desafíos que presenta la modalidad remota y sus características para los procesos de aprendizaje. “A mis colegas no les tengo paciencia a todos. Son tan, no sé, me dan ganas de zamarrearlos y decirles ¡reacciona!. Porque a los niños sí o sí, les cuesta mucho, mucho el autoaprendizaje” (P 13:6).

### *Relación con colegas asistentes de educación en pandemia*

Se destaca el trabajo de apoyo desarrollado por asistentes de la educación <sup>7</sup> al realizar labores administrativas, liberando de estas al profesorado para enfocarse en los aspectos pedagógicos. “Otro soporte creo que fue como la división del trabajo en cuanto a los asistentes de la educación, que también permitían que los profes nos enfocáramos 100% o en un gran porcentaje a los estudiantes no más” (P 7:55).

Quienes son directivos se refieren a la transmisión de un mensaje institucional respecto del apoyo que otros miembros de la comunidad escolar pueden brindar a las y los docentes que inician su carrera en momentos en los que enfrenten dificultades con sus estudiantes.

Le vamos explicando al profesor que van [sic] a haber momentos en que él va a sentirse sobrepasado, pero que tiene que tener la suficiente calma y hacer uso de todos los recursos y herramientas que él tiene adquiridos desde su formación profesional, y está también el apoyo inmediato de quienes están alrededor de él, que son los paradocentes (D 4).

### *Relación profesores y directivos*

Los docentes mencionan la preocupación por parte de la dirección al promover formas de trabajo que resulten menos desgastantes y el respaldo recibido para ejercer su autonomía profesional a través de innovaciones pedagógicas. El profesorado valoriza el respaldo directivo frente a las decisiones pedagógicas que toman de manera autónoma en relación a su trabajo, oportunidad que parece poco frecuente en el contexto escolar.

7. Asistentes de la educación son trabajadores que se desempeñan en establecimientos educacionales y que realizan actividades profesionales, paradocentes en aula o labores administrativas y servicios auxiliares.

Recomiendan cosas, por ejemplo, ‘hagan trabajo colaborativo entre docentes para disminuir la carga, si tienen un proyecto háganlo, no nos pidan permiso, háganlo... Esta es la parte donde podemos equivocarnos este año, aprovechen esa instancia. Prueben...’ en cuanto a eso, nada que decir, no podría tener más libertad al interior del aula (P 18:12).

Esta visión es compartida por parte de algunos directivos, quien refieren que el apoyo frente a las iniciativas del profesorado es un elemento que caracteriza su relación, especialmente cuando se trata de propuestas de innovación pedagógica, para cuya concreción proveen las condiciones materiales. “El hecho de acompañarlos, aunque sea la idea más loca; todo el que tiene algún planteamiento durante el transcurso, vemos la factibilidad, a ver si se puede, si hay recursos, pero se le da el apoyo” (D1).

También es valorada la flexibilidad expresada por el equipo directivo ante aspectos administrativos del trabajo pedagógico, lo que muestra la capacidad de conectarse y de ser sensible frente a las dificultades involucradas en el trabajo pedagógico en contexto de emergencia sanitaria.

Por ejemplo, si no entregábamos algo a tiempo, ‘ya, no importa, se verá la próxima semana y el jefe de UTP no se hacía problemas’. Nos decía ‘ya, no se estresen, y hagámoslo así’, ‘ya, hagamos esta estrategia, y no se estresen, porque se entiende que toda esta circunstancia es una locura’ (P 3:22).

Por otro lado, se hace referencia a la falta de conducción directiva respecto del trabajo pedagógico durante la pandemia, lo que derivó en que algunas/os profesores tomaran la iniciativa para desarrollar acciones. Este proceso se vive solitariamente dados los escasos espacios de reunión. “No decían absolutamente nada de cómo trabajar, de cómo apoyar a los chiquillos, y finalmente nosotros fuimos tomando las riendas de nuestros propios cursos y ver cómo podíamos en realidad apoyarlos” (P 15:10).

En la misma línea, algunos docentes evalúan negativamente su escasa participación en la toma de decisiones pedagógicas, como el proceso de priorización y organización horaria. Perciben que sus posturas no llegan a ser consideradas por los directivos escolares. “Cuando hubieron [sic] los cambios de horario o esta priorización de asignaturas, tampoco fue discutida como con el grupo de profesores. Nada. Siempre las decisiones se han tomado de forma cerrada entre los directivos” (P 14:5).

Quienes son directivos sostienen, como parte esencial de su estilo de liderazgo, una relación de cercanía, apoyo con los docentes y espacios de participación en la toma de decisiones. Les resulta relevante mantener el contacto sistemático con sus profesores, ya sea para informar o para permanecer al tanto de su estado en un plano personal. “Yo ejerzo [un] liderazgo absolutamente horizontal y estoy para solucionar y apoyar la labor docente, entonces eso yo creo que los profesores lo han identificado y lo han tomado de tal forma que sienten que este barco lo llevamos entre todos” (D3).

La relación de cercanía y horizontalidad posibilita que los docentes puedan expresar malestar o desacuerdos frente a la gestión de la escuela y que se busquen soluciones en conjunto. Junto con ello, las propuestas del equipo directivo se someten a la deliberación de los docentes, reconociendo que es necesario incorporar sus posturas, pues son quienes las implementan.

Se ha generado este espacio de confianza en donde el profesor lo dice, lo menciona... No como una pataleta<sup>8</sup>, sino que como algo que le puede estar aquejando al del lado, y podemos entre todos buscar alguna solución. Porque sí creo que tenemos que co-construir (D 3).

---

8. Berrinche.

## Discusión y conclusiones

El trabajo docente en el contexto de la pandemia ha evidenciado transformaciones en el sistema educativo, pues se aleja de las aulas recurriendo a modalidades remotas y con constantes cambios durante el año. A partir de ello, el estudio describe las experiencias en el trabajo de profesores principiantes, quienes se encuentran en su segundo año de ejercicio laboral. Con base en el objetivo planteado se expusieron las experiencias analizadas en torno a tres dimensiones: trabajo docente en pandemia, consecuencias del trabajo docente en el mismo contexto, y las relaciones interpersonales desarrolladas.

Respecto del trabajo docente, se evidenciaron transformaciones importantes que no dejaron de presentar dificultades, resistencias y desafíos. La institución educativa fue un espacio de enseñanza remota, pero también de apoyo a las familias a partir de la entrega de recursos. Los espacios de trabajo se diversificaron y cambiaron las prioridades pedagógicas en un contexto de pocas certezas para profesores y directivos, quienes presentan una autonomía limitada para la toma de decisiones, ya que muchas provienen de instancias externas al establecimiento educacional.

La enseñanza se efectuó en modalidades que consideraban las necesidades de las y los estudiantes de comunidades definidas como vulnerables. Para efectos de la experiencia, las redes sociales y la entrega de guías cobran relevancia como canales de comunicación y enseñanza.

Ante ello, se discute sobre aquello que es prioritario en lo pedagógico. Así, los procesos evaluativos son elementos que tuvieron una difícil resolución. Según lo planteado por Zurita (2020), el proceso evaluativo significó discusión ante el cuidado de la salud mental de estudiantes, priorizando evaluaciones de diagnóstico y formativas, más que sumativas. Sin embargo, junto con la solicitud de flexibilidad, se responsabiliza a los establecimientos escolares del contacto con el estudiantado y de la legitimidad de los procesos de promoción, es decir, con respecto al logro de los aprendizajes.

Este contexto hace patente las necesidades en el uso de tecnología no solo para el estudiantado –que ve restringido su acceso ya que sus familias no pueden solventar la conectividad– sino también para estudiantes y docentes que no habían desarrollado las habilidades digitales necesarias antes de la pandemia (Badilla-Quintana et al., 2020; García, 2021).

Como consecuencias del trabajo docente se presenta el agobio, como lo definen las y los profesores, lo que coincide con lo descrito por Larson (1980) y Hargreaves (2003) como intensificación laboral. Ante ello, se evidencia malestar docente, manifestado en dolencias físicas y psicológicas. Las causas subyacen a las condiciones laborales: la pérdida de límites ante un espacio laboral que invadió la vida personal en su extensión horaria, el uso de recursos personales para el desarrollo de actividades laborales, y la presión de algunos docentes ante el mandato de responder a las necesidades de estudiantes y apoderados. Son pocos los establecimientos que exponen la posibilidad de poner límites que resguarden la vida personal del docente.

Algunos/as profesores/as relatan estrategias para disminuir el malestar, que se sostienen principalmente en generar condiciones para el resguardo de los límites personales, lo que puede identificarse como elementos de resiliencia individual (Johnson et al., 2016; Villalobos & Assael, 2018).

Cabe destacar que la Ley 21.220 refiere a lo antes mencionado, pues se deben respetar los límites máximos de la jornada diaria y semanal, así como los tiempos de desconexión. Asimismo, los recursos materiales para el trabajo a distancia o teletrabajo deben ser proporcionados por el empleador; de igual forma, no se puede obligar a utilizar elementos de propiedad del trabajador (Ley 21.220, 2020).

Las relaciones establecidas en el contexto laboral resultan componentes de una resiliencia en dimensiones relacionales e institucionales (Villalobos & Assael, 2018). Se destaca la construcción de relaciones que sostienen labores desde lo pedagógico y lo administrativo para un trabajo que visibiliza al estudiantado y sus características. Si bien hay apoyo entre pares, se reporta disconformidad con quienes no se actualizan, no comprenden la necesidad de realizar cambios ante la nueva forma de trabajo o no apoyan a sus colegas. También se identifica un trabajo solitario en la toma de decisiones pedagógicas. La relación directivos/docentes es valorada en la medida en la que se escucha y se favorecen la innovación y autonomía docente. Estos elementos constituyen factores de relevancia para favorecer la resiliencia del profesorado al crear comunidades de las cuales se sientan parte, así como apoyados y valorados (Valentino & Sosnowski, 2019). Cabe destacar la ausencia del soporte familiar que puede constituir un componente de resiliencia relacional (Villalobos & Assael, 2018); más bien, en los hogares convive el trabajo doméstico con el escolar.

Así, los resultados alcanzados exponen una posición ventajosa para quienes inician su carrera en contexto de pandemia. Ello se debe a su alfabetización tecnológica, así como a su concepción del aprendizaje en la que la relación pedagógica toma relevancia favoreciendo un estudiantado partícipe, reflexivo, en consideración del bienestar del estudiantado, y que prioriza el desarrollo de habilidades transversales y favorece la aplicación por sobre la exposición.

A partir de lo anterior, se evidencia un contexto que ha resultado no solo desafiante para las y los nuevos docentes, sino que también vertiginoso ante las decisiones y cambios que surgen sobre un camino desconocido respecto de las reacciones del contexto educativo frente a la pandemia. Frente a ello, se expone la vivencia de malestar del profesorado, pero también el impacto de la resiliencia docente más allá de lo individual, al identificar oportunidades desde las relaciones e instituciones.

Cabe destacar como limitaciones del estudio que se sitúa solo en contextos vulnerables, con una mayor presencia de profesores de Historia, aspecto atribuido a la voluntariedad de la participación. Por ello, resulta relevante como proyección estudiar otros escenarios en los que se incorporaron las y los profesores principiantes, incluyendo mayor diversidad disciplinaria y de contextos de desempeño laboral.

---

**Financiamiento:** Proyecto 01-2020-CEI. El vínculo docente-estudiantes y su aporte al fortalecimiento de la resiliencia de profesores principiantes: la mirada de los actores (2020-2021). Concurso Extraordinario de Inserción de Doctores. UMCE.

---

El artículo original fue recibido el 9 de noviembre de 2021

El artículo revisado fue recibido el 28 de marzo de 2022

El artículo fue aceptado el 18 de abril de 2022

---

## Referencias

- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051>
- Almonacid-Fierro, A., Philominraj, A., Vargas-Vitoria, R., & Almonacid-Fierro, M. (2022). Perceptions about Teaching in Times of COVID-19 Pandemic: Experience of Secondary Education in Chile. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 457-467. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.457>
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 14. [https://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian](https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian)

- Arcelay-Rojas, Y. (2019). Exploring Puerto Rican Preservice Teachers' Resilience: A Focus Group Study. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 369-385. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.26>
- Badilla-Quintana, M. G., Fuentes-Henríquez, C., & Careaga-Butter, M. (2020). Critical and prospective analysis of online education in pandemic and post-pandemic contexts. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(2), 23-32. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.23-32>
- Brunetti, G. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Bolderston, A. (2012). Conducting a Research Interview. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 43(1), 66-76. <https://doi.org/10.1016/j.jmir.2011.12.002>
- Castro, A., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*. Routledge.
- Eirín Nemiña, R., García Ruso, M., & Montero Mesa, L. (2009) Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 101-115. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20581>
- Esteve, J. (1994). *El Malestar Docente*. Paidós.
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gremler, D. (2004). The Critical Incident Technique in Service Research. *Journal of Service Research*, 7(1), 65-89. <https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 502-529. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Morata.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4), 417-440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornú, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530-546.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2016) *Promoting Early Career Teacher Resilience: A socio-cultural and critical guide to action*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745602>
- Larson, S. (1980). Proletarianization and Educated Labor. *Theory and Society*, 9(1), 131-175. <https://www.jstor.org/stable/656825>
- Martínez, D., Collazo, M., & Liss, M. (2009). Dimensions of teachers' work: A proposal to approach teachers' discomfort and psychic suffering in Argentina. *Educacao e Sociedade*, 30(107), 389-408. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000200005>
- Mincu, M. (2018). Overcoming fragmented professionalism? Accountability for improvement in teacher preparation in Italy. En R. Normand, M. Liu, L. Carvalho, D. Andrade, & L. Levasseur. (Eds.), *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession. Global and Comparative Perspectives* (pp. 235-244). Springer.
- Ministerio de Educación. (2020). *Fundamentación Priorización Curricular. Currículum Nacional*. MINEDUC.
- Ley 21.220, de 24 de marzo de 2020, que Modifica el Código del Trabajo en Materia de Trabajo a Distancia. *Ministerio del Trabajo y Previsión Social*. Santiago, Chile, 26 marzo, 2020, N° 21.220. <https://bcn.cl/2lz8x>
- Negrillo, C., & Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: Hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 157-182. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20589>

- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pizarro Lobos, Y., Chamorro Letelier, A., & González Valdés, I. (2021). Pandemia covid-19: dispositivo que elicitó y potencia la exclusión. Estudio de un Primer año Básico en una Escuela Municipal Rural de San Rafael en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 198-216. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.012>
- Reyes, P., & Hernández, A. (2008). El estudio de caso en el contexto de la Crisis de la Modernidad. *Cinta Moebio*, (32), 70-89. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2008000200001>
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, R. (2020). Being a professor in the context of the COVID-19 pandemic: reflections on mental health. *Índex de Enfermeria*, 29(3), 137-141. <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12983>
- Rockwell, E. (2018) La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16(16), 7-29. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22963>
- Simons, H. (2011) *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Soulen, R., & Wine, L. (2018). Building Resilience in New and Beginning Teachers: Contributions of School Librarians. *School Libraries Worldwide*, 24(2), 80-91. <https://doi.org/10.14265.24.2.006>
- Unesco. (2020, 21 de abril). Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia. *Unesco*. <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmanentes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>
- Urra, E., Núñez, R., Retamal, C., & Jure, L. (2014). Enfoques de estudio de casos en la investigación de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 20(1), 131-142. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532014000100012>
- Valentino, S., & Sosnowski, C. (2019). Emerging theory of teacher resilience: A situational analysis. *English Teaching: Practice & Critique*, 18(4), 492-507. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2018-0118>
- Valenzuela, E., & Villalta, M. (2008). *Escala de resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos*. CEANIM.
- Villalobos, P., & Assael, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1145>
- Zurita, F. (2020) Políticas educacionales escolares durante la pandemia COVID-19: el caso de Chile. En M. Romero & S. Tenorio (Eds.), *La Educación en Tiempos de Confinamiento: Perspectivas de lo Pedagógico* (pp. 17-38). Ariadna Ediciones.