

Percepciones alrededor de la educación en época de pandemia por parte de docentes de formación escolar en Colombia, Argentina y Chile¹

Perceptions around education on times of pandemic by school education teachers in Colombia, Argentina and Chile

John Jairo Pérez Vargas^{*}, Lilia Nakayama^{**}, Karen Fredes^{***}

Corporación Universitaria Iberoamericana

Universidad Provincial de Córdoba

Universidad Católica de Córdoba

Recibido: 17 de enero de 2021–Aceptado: 22 de marzo de 2022–Publicado: 2 de enero de 2023

Forma de citar este artículo en APA:

Pérez-Vargas, J. J., Nakayama, L., & Fredes, K. (2023). Percepciones alrededor de la educación en época de pandemia por parte de docentes de formación escolar en Colombia, Argentina y Chile. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(1), 50-79. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.3780>

¹ El artículo se derivó del proyecto "Percepciones educativas de docentes de formación escolar sobre la educación en tiempos de pandemia" financiado por la Corporación Universitaria Iberoamericana.

^{*} Doctor en Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Docente de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Pertenece al grupo de investigación Educación y escenarios de construcción pedagógica, Bogotá, Colombia, Corporación Universitaria Iberoamericana. Contacto: johnjapeva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9978-3997>. Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=ALSu7s4AAAAJ&hl=es>. Investigador principal.

^{**} Doctoranda en Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Docente de la Universidad Provincial de Córdoba. Contacto: lilia.nakayama@upc.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0316-3310>. Coinvestigadora.

^{***} Doctoranda en Educación, Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Docente de la Universidad Católica de Córdoba. Contacto: karen.fredes.q@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4846-0615>. Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=LinEA78AAAAJ&hl=es>. Coinvestigadora

Resumen

La realidad del coronavirus ha supuesto múltiples transformaciones en diversos sectores sociales, de los cuales el campo de la educación no es ajeno. En este contexto, los cambios han transitado por nuevos escenarios formativos que hacen uso de la tecnología, la formación a distancia y la virtualidad, hecho que para muchas instituciones educativas y docentes se constituyen en experiencias novedosas. Este escenario supuso para los docentes un desafío particularmente difícil al momento de gestar prácticas educativas en tiempo de pandemia. A partir de lo descrito, la presente investigación se propone analizar las percepciones alrededor de la experiencia de educar en época de pandemia en una muestra de docentes colombianos, argentinos y chilenos. Para ello se acude a dos tipos de investigación enmarcados en un paradigma cualitativo, el primero indaga las representaciones sociales con la técnica de redes semánticas naturales y el segundo recupera narrativas que son analizadas con la técnica de análisis de contenido. Con los datos recogidos se realiza un análisis estableciendo predominancias, similitudes y diferencias entre los países, en los cuales se evidencia algunas tendencias y recurrencias en torno a las dificultades de educar en tiempo de pandemia, tales como la conectividad, uso de tecnologías, tiempo, emociones, entre otros. Al mismo tiempo se rescatan algunos aspectos que sugieren una capitalización de la situación, a partir de la superación de la adversidad con experiencias educativas marcadas por lo novedoso, la valoración de las relaciones entre las personas, el rol del docente, la familia, los recursos y estrategias pedagógicas, entre otros.

Palabras clave

Educación; Pandemia; Docentes; Percepciones; Narrativas; Latinoamérica; Currículo; COVID-19.

Abstract

The reality of the coronavirus has led to multiple transformations in various social sectors, of which the field of education is not alien. In this context, the changes have gone through new training scenarios that make use of technology, distance training and virtuality, a fact that for many educational institutions and teachers constitutes new experiences. This scenario was a particularly difficult challenge for teachers when developing educational practices in times of pandemic. Based on what has been described, the present investigation aims to analyze the perceptions around the experience of educating in times of pandemic in a sample of Colombian, Argentine and Chilean teachers. For this, two types of research framed in a qualitative paradigm are used, the first investigates social representations with the technique of natural semantic networks and the second recovers narratives that are analyzed with the technique of content analysis. With the data collected, an analysis is carried out establishing prevalence, similarities and differences between the countries, in which some trends and recurrences are evidenced regarding the difficulties of educating in times of pandemic, such as connectivity, use of technologies, time, emotions, among others. At the same time, some aspects are rescued that suggest a capitalization of the situation, based on overcoming adversity with educational experiences marked by the novelty, the assessment of the relationships between subjects, the role of the teacher, the family, the resources and pedagogical strategies, among others.

Keywords

Education; Pandemic; Perceptions; Narratives; Teachers; Latin America; Curriculum; COVID-19.

Problema y objetivo de investigación

La realidad del coronavirus SARS-CoV-2 ha llevado al desencadenamiento de una pandemia que ha alcanzado grandes dimensiones a nivel mundial afectando múltiples sectores sociales como el económico, el de la salud, la educación, el deporte, la justicia, la gobernanza, entre muchos otros. Las afectaciones varían de sector en sector y traen múltiples y diversas consecuencias dependiendo de variables como lugares, contextos, estratos, políticas, niveles culturales, etc.

En este variopinto contexto es importante el planteamiento de interrogantes que problematicen las nuevas configuraciones que el escenario de la pandemia ha realizado a las sociedades en variados sectores, ello con el fin de reflexionar, aportar y construir en torno a los diversos desafíos y las reconstrucciones a los que se está llamando y a los que están tendiendo distintos sectores en diversos campos.

Para ello, la presente investigación se focaliza en el campo de la educación, el cual es uno de los que más cambios ha supuesto, debido fundamentalmente al tránsito de la formación de orden presencial a una de orden virtual o mediada por la exclusividad del uso de las tecnologías, incidiendo con ello en paradigmas, configuraciones curriculares, posibilidades de evaluación y en las prácticas de enseñanza y aprendizaje a nivel general (Cuevas, 2020). De ahí que el reflexionar en este campo es un desafío que puede motivar acciones y toma de decisiones sobre las nuevas transformaciones educativas y los cursos que se puedan tomar mientras dure la pandemia, de manera posterior a esta o en futuros escenarios que supongan similares coyunturas.

En este escenario se propone un análisis por medio de representaciones sociales y narrativas en torno a la percepción de algunos maestros de nacionalidad colombiana, argentina y chilena en relación con la educación en época de pandemia. Buscando indagar sobre la experiencia que están viviendo, identificando algunas de las recurrencias, dificultades y aspectos favorables que para los maestros han adquirido las nuevas configuraciones educativas a raíz del fenómeno de la pandemia desatada por el COVID-19.

Para este análisis se busca tener un escenario holístico que vincule algunas condiciones particulares alrededor de la educación, como los desarrollos contextuales de orden rural o urbano y el tipo de gestión que puede variar entre pública o privada. Con estos datos se procede al análisis detallado por medio de la técnica de redes semánticas naturales y análisis de contenido, que permitan identificar recurrencias indicando aspectos que en narrativas y percepciones de docentes permitan enmarcar la experiencia educativa en la realidad ya presentada.

Caracterización teórica del objeto de estudio

Los datos estadísticos brindados por la Organización Panamericana de la Salud (PAHO) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) alrededor de los casos de contagio en América Latina reflejan una realidad que de acuerdo con algunos expertos pudo haber sido mucho más desastrosa, pero gracias a que el continente americano fue uno de los que recibió de manera más tardía el virus, las medidas de acción que se tomaron y se tomarán están ya marcadas por la experiencia de los primeros países en los cuales la pandemia sentó sus primeros efectos, otorgando la posibilidad de actuar con base en elementos fundamentados en la experiencia previa (Pierre Álvarez & Harris, 2020).

Así las cosas, varias de las medidas tomadas en el campo educativo han sido el resultado de la réplica de políticas o decisiones que han asumido otros gobiernos, sobre todo de Europa y Asia, logrando efectos como la detención de los ritmos de propagación del virus, al encontrar en los establecimientos educativos posibles focos de infección por la concurrencia de diverso personal que hace parte de los procesos educativos presenciales, motivando con ello el cambio de modalidad educativa de estas instituciones o la toma de medidas especiales que permitan la continuidad de los desarrollos educativos.

En este sentido, se ha de asumir que el cierre de la presencialidad en los establecimientos educativos o el cambio de condiciones físicas o curriculares proponiendo nuevas adaptaciones supone ser una medida con dos efectos, uno reactivo y otro preventivo (Fernández et al., 2020). El reactivo se da debido a que con el aumento de la cifra de contagios cualquier miembro de la comunidad puede presentar la enfermedad, lo que implica reaccionar ante ello con medidas de choque que suponen aislamientos y testeos en círculos cercanos, y el preventivo en la medida que no es necesario que haya contagiados en la comunidad educativa para poder tomar medidas que eviten posibles contagios y puedan prevenir distintos escenarios desastrosos.

Ante esta realidad se pueden percibir medidas que van desde órdenes gubernamentales hasta órdenes institucionales, al respecto Francesc Pedró (2020) indica que:

En el caso de los gobiernos, las respuestas han tendido a limitarse a tres puntos: a) medidas administrativas para la salvaguarda del funcionamiento del sistema; b) recursos financieros; y c) puesta a disposición de recursos para dar continuidad a las actividades formativas.

Por su parte, las respuestas institucionales han cubierto, desde el primer momento y con menor disponibilidad de recursos, un abanico de impactos más amplio: el frente estrictamente sanitario, el ajuste de los calendarios, la contribución desde la investigación y el desarrollo a mitigar la pandemia, la garantía de continuidad de actividades formativas por medio de la educación a distancia, y el apoyo en recursos bibliográficos y tecnológicos, así como socioemocional a la comunidad universitaria. (pp. 10-11)

De cara a esta realidad, la educación en general a nivel mundial ha cambiado de una manera significativa al mutar los escenarios y las maneras tradicionales en los que se venía desarrollando. Lo peculiar de ello, es que los ritmos de contagio no permitieron un ejercicio planeado y deliberado, en márgenes de tiempo considerables, para llevar a cabo las múltiples adaptaciones de actividades y objetivos curriculares, arrojando a la comunidad académica a prácticas fundamentadas en la incertidumbre y el desconocimiento.

Este hecho sin duda refleja uno de los mayores aprendizajes de educar en época de pandemia, el cual apela a la capacidad adaptativa y flexible de la comprensión en torno de las dinámicas educativas. Es allí donde la escuela se consolida como un escenario que ha de propender hacia ambientes armónicos que se han de ajustar a las realidades y contingencias sociales y comunitarias, ello conlleva “aprender organizacionalmente a ser más flexibles, desde los procesos en aula hasta los que alcanzan toda la gestión escolar” (Cuevas, 2020, p. 288). En estos procesos de flexibilización es importante acotar que la centralidad no recaerá en la exclusividad de lo que la institución pueda hacer, sino también en el papel del docente que en últimas dada su labor ha de enfocarla en atención a las contingencias y realidades de sus estudiantes (Albalá Genol & Guido, 2020).

En otro sentido, la realidad latinoamericana refleja grandes brechas sociales marcadas por fuertes condiciones de pobreza y de riqueza que sitúan ventajas y desventajas para la totalidad de la población (Álvarez Leguizamón, 2007). En este contexto, “el estudio sobre la relación entre pobreza y educación en escenarios marcados por confinamiento por el COVID-19, cobra relevancia en la actualidad” (Mérida & Acuña, 2020, p. 63) en tanto que la pandemia desnuda y visibiliza marcadamente el problema de las desigualdades y los problemas sociales de países en vías de desarrollo (Salas, 2020).

En un análisis presentado por el Banco Mundial (WB) (2020) a raíz de los efectos de la pandemia, que conllevaron al cierre de las instituciones educativas, se estiman diversas consecuencias a futuro relacionadas con la educación, tales como:

- ▶ Pérdida de 0.6 años de formación escolar.
- ▶ Reducción de \$872 de ganancias anuales y \$16.000 dólares en el total de la vida laboral.
- ▶ Se puede perder el 16% de las inversiones que los gobiernos han hecho a la educación.
- ▶ Puede haber una disminución en los promedios de las pruebas estandarizadas, con un aumento del 25 % de estudiantes por debajo de los promedios.

- ▶ El 53% de los estudiantes de países de medianos y bajos ingresos será incapaz de leer un texto a la edad de 10 años.
- ▶ Pueden aumentar las brechas de desigualdad, exclusión y vulneración de las niñas, personas con discapacidad y otros grupos marginados.

Dicho análisis se presenta a modo especulativo con base en múltiples variables y pronósticos que no resultan ser muy optimistas, no obstante, allí mismo aclaran que estos estimativos son para poder ajustar y potenciar los procesos educativos, rompiendo con estas posibles realidades en el curso de la pandemia y posterior a la misma. A partir de estas cifras, es ineludible cuestionarse alrededor de la realidad de la educación en atención a la contingencia generada por la pandemia y las rutas de acción que pueden tomar regiones, gobiernos, instituciones, docentes, padres de familia y estudiantes.

Ahora bien, con estas cifras y aspectos generales, la presente investigación busca focalizar su análisis en una muestra selecta de un escenario que vincula datos de docentes que ejercen labores en la educación rural y urbana bajo modelos de gestión pública y privada, siendo estos los grandes espectros que configuran y agrupan las realidades educativas en la mayoría de los contextos nacionales e internacionales.

En este escenario, la educación rural y urbana se circunscribe a la formación que se lleva a cabo en sistemas de organización que responden a dos realidades sociales, económicas y culturales disímiles, en tanto el aislamiento, la precariedad y la pobreza otorgan un espectro de funcionamiento que de manera tradicional sitúa en desventaja a los procesos educativos en relación con los distintos recursos, posibilidades culturales, sociales y económicas que consolidan gran parte de los procesos formativos urbanos (Nieto-Bravo, 2022).

El reconocido investigador y sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1985, 2015), quien desarrolla gran parte de sus investigaciones alrededor de la ruralidad, da cuenta de la importancia de las comunidades rurales en los distintos desarrollos que se viven en los países, sobre todo aquellos que son considerados más pobres, haciendo llamados a reivindicar una serie de derechos y oportunidades por medio de ejercicios de planificación, asignación de presupuestos y políticas “con el fin de auspiciar el progreso de éstas y dar mayor vigor al proceso democrático” (Fals, 2015, p. 43).

Ahora bien, partiendo de que la educación en las sociedades latinoamericanas es gratuita, aunque para el curso de la misma resulten diversos costos motivados por múltiples variables (Fernández Enguita, 2014), las concreciones educativas en la práctica se dan en el marco de dos tipos de gestión, una de carácter público, es decir administrada, organizada y financiada por el Estado y

otra de carácter privado, es decir, que es administrada, fomentada e impulsada por asociaciones, grupos o individuos que no representan el nombre del Estado, pero que sí apoyan la labor educativa al interior de las naciones (Pérez Vargas & Idarraga Gallego, 2019).

En este contexto la problemática generada por el COVID-19 ha planteado un escenario radicalmente diferente a cualquier otro, escenario que ha obligado a reconfigurar los procesos, las estrategias, los recursos, los modos de relación y la comunicación, e incluso los contenidos y objetivos a priorizar en la educación. Esta situación ha generado un creciente número de textos, artículos, informes, guías de orientación, entre otros tantos documentos que indagan y analizan diferentes temas, buscando promover modelos u opciones formativas que incluyan “una serie de capacidades, habilidades prácticas y valores actitudinales” (López, 2020, p. 128).

Failache et al. (2020) reflexionan acerca de las condiciones existentes y necesarias presentados como desafíos para desarrollar las clases sin presencialidad en Uruguay. Hurtado Talavera (2020) investiga acerca de los desafíos de la escuela en tiempos de COVID-19, enfocado en las tecnologías de la información y la comunicación a partir de documentos en México. En Argentina, el Observatorio Interuniversitario (OISTE, 2020) elaboró un informe inicial que releva algunas de las condiciones de tecnología y conectividad de estudiantes y docentes para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta época.

Como se evidencia, actualmente la urgencia de atender y garantizar la educación a través de la virtualidad, o al menos por vías no presenciales conlleva que las temáticas se centren más en condiciones relacionadas con la tecnología, los recursos, las modalidades, las desigualdades y las transformaciones que viven los docentes y los estudiantes (López, 2020; Jacovkis & Tarabini, 2021; Baptista et al, 2020; Covarrubias, 2021) y reflejan una vacancia que justifica su investigación. Para ello, este trabajo se enfoca en las representaciones y narrativas de docentes acerca de la práctica educativa que han desarrollado durante 4 meses de clases no presenciales, a partir de una muestra de tres países latinoamericanos, a saber, Colombia, Argentina y Chile indaga sobre las dificultades, los desafíos, los aspectos positivos y los aprendizajes que aquellos han tenido que enfrentar.

Sistema metodológico

La presente investigación se aborda desde un paradigma cualitativo que centra la indagación en el análisis de una realidad o problema de orden humano o social (Creswell, 1998) y busca comprender los sentidos que las personas construyen y expresan en torno a determinados hechos y acciones sociales (Marradi et al., 2007). Para ello se accede a las significaciones e interpretacio-

nes a partir de la recuperación de las perspectivas de los actores desde sus palabras y comportamientos como datos primarios (Vasilachis de Gialdino, 2006; Pérez & Nieto, 2020). Este tipo de paradigma “subraya las acciones de observación, el razonamiento inductivo y el descubrimiento de nuevos conceptos, dentro de una perspectiva holística” (Quintana, 2006, p. 48).

En el marco de la investigación cualitativa se contempla una perspectiva o enfoque de indagación basado en la tradición hermenéutica, la cual “tiene sus raíces etimológicas en la palabra griega *hermeneutikos* que, a modo general y reductivo, se relaciona con el arte de interpretar” (Pérez et al., 2019, p. 26). En efecto, la hermenéutica otorga un horizonte de comprensión profundo de la realidad analizada por medio de distintos métodos, tipos y técnicas de investigación, siendo un complemento ideal para el análisis de datos tomados de las realidades sociales.

El tipo de investigación es de carácter narrativo y de representaciones sociales. En este orden de ideas, la investigación narrativa se comprende como un método de investigación que acude a las realidades expresadas de la viva voz de las personas (Nieto-Bravo & Pérez-Vargas, 2022), dando cuenta de comprensiones situadas alrededor de una temática o realidad problemática puntual, en palabras de Bolívar et al. (2001), la narrativa “... es una construcción de significados. Los humanos piensan, perciben y dan sentido a la experiencia de acuerdo con estructuras narrativas. Las formas simbólicas de la experiencia se procesan y representan en la memoria por cadenas de secuencia temporal” (p. 23).

En lo que respecta a las representaciones sociales, es considerada como un tipo de investigación que se centra en las configuraciones que adquiere la realidad (Quintero, 2021) a partir de “algunos conceptos afines como la *ideología* o con el concepto de *habitus*, incluso con la cultura” (Castorina & Barreiro, 2012, p. 17). De tal manera que las representaciones sociales dan cuenta de las “estructuras cognitivo-afectivas que sirven para procesar la información del mundo social, así como para planificar las conductas sociales” (Páez & Coll, 1987, p. 18).

A partir de estos métodos se propone un trabajo de indagación alrededor de 60 individuos de nacionalidad argentina, colombiana y chilena que convergen en su papel de maestros de formación escolar. En la muestra seleccionada se buscó garantizar la participación de personas que den cuenta de distintas realidades contextuales de los territorios señalados teniendo en cuenta la educación rural, urbana y su gestión de orden pública y privada.

El instrumento aplicado fue una encuesta estructurada digital con un espacio para presentar su narrativa alrededor de la pregunta sobre la experiencia personal como docente en el contexto de la pandemia. De manera seguida se abre la posibilidad de que los individuos propongan una serie de referencias libres de algunos conceptos que permitan identificar las dificultades que atraviesa como docente y en otro apartado deben indicar algunos aspectos favorables para la educación en ocasión de la pandemia.

Con estas preguntas, se busca no solo recopilar la narrativa, sino tener un espectro de percepciones tanto favorables como desfavorables que permitan conceptualizar, clasificar y presentar algunas de las representaciones sociales alrededor de la temática señalada. El objetivo no solo es vislumbrar los aspectos que son más difíciles de asumir en el sector de la educación, sino también traer a colación algunas de las potencialidades que se pueden generar para el sector en época de pandemia.

Los datos recogidos serán analizados en un primer momento por medio de la técnica de redes semánticas naturales, que “es una herramienta útil para el estudio de los significados que tienen ciertas palabras o expresiones en un grupo social determinado” (Hinojosa, 2008, p. 135) y permite establecer órdenes jerárquicos de redes simbólicas en distintas personas o comunidades. Esta técnica posibilita de manera particular un análisis que se relaciona con el método de las representaciones sociales al proporcionar un develamiento de las comprensiones y percepciones respecto de la temática analizada.

Finalmente, el ejercicio de narrativas será analizado por medio de la técnica de análisis de contenido que “es una técnica para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera “objetiva” y sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a análisis estadístico” (Hernández, 2014, p. 251). Es de aclarar que la técnica de análisis de contenido no excluye la posibilidad de hacer análisis cualitativos, tal como lo indica Flory Fernández (2002) citando a Jiménez (1993), ya que en ella puede haber análisis cualitativos de tipo contingencia, valencia o de intensidad.

- ▶ En el primero: Lo que interesa es la asociación (implícita en el mensaje y que el análisis de contingencia permite hacer explícita) entre las palabras claves, temas u otros tipos de unidad de análisis.
- ▶ En el segundo: Se trata de poner de manifiesto la toma de posesión del emisor del discurso y los valores subyacentes en él.
- ▶ Mientras que el tercero: trasciende al emisor para ir al receptor, pero, curiosamente, sin abandonar al primero y sin llegar al segundo. (pp.39-40)

Desde estas perspectivas de análisis cualitativo, que se pueden dar a través la técnica de análisis de contenido, se asume una postura de interpretación de los datos desde la perspectiva de contingencia. El mencionado análisis se realizará con la ayuda del software investigativo llamado MAXQDA, el cual contribuirá a la sistematización de las narrativas y al análisis de recurrencias, frecuencias y redes que se tejen en las narraciones recogidas, representando así las diversas estructuras y relaciones que se pueden asociar a los metalenguajes y comprensiones de los participantes del proceso de investigación.

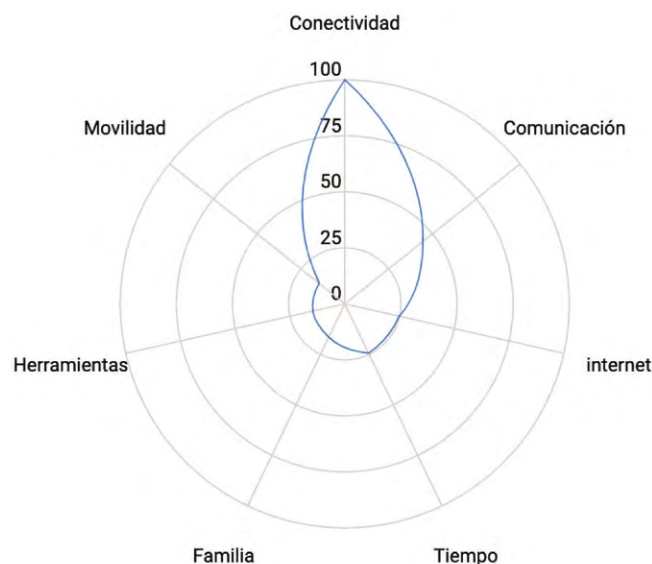
Resultados

La primera parte de la aplicación de instrumentos giró alrededor de las representaciones sociales en torno a la educación en tiempos de pandemia, para ello se empleó como técnica las redes semánticas naturales —aplicados a una muestra base de 20 individuos por país— que ofrecen un panorama de comprensión por medio de los sentidos y significados asociados a una serie de palabras que describe las dificultades y a otra que describe los aspectos favorables donde transcurre la educación escolar. En este punto es necesario acotar que el paradigma de investigación cualitativo, y más aún desde un método de investigación narrativo, no busca profundizar en muestras que se validen desde su nivel de representatividad numérico, en la medida que la narración válida percepciones y vivencias subjetivas que son analizadas desde una perspectiva contextual y simbólica orientada a campos de acción claramente identificados (Pérez & Pinto, 2022).

La selección de términos que se presentan a continuación son tomados en orden a su distancia semántica, respecto de la palabra más recurrente y de mayor peso semántico, que es superior al 14 % en cada uno de los países seleccionados. Para su análisis se presenta en primer lugar la distancia semántica respecto a las dificultades y de manera posterior se presenta la distancia semántica respecto de los aspectos favorables. Los resultados arrojados respecto de las dificultades se muestran a continuación:

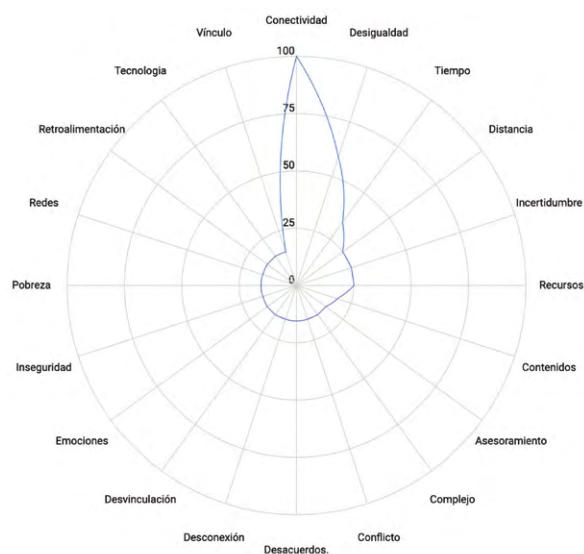
► Dificultades de la educación en Colombia

Figura 1. Distancia semántica respecto a las dificultades en docentes colombianos



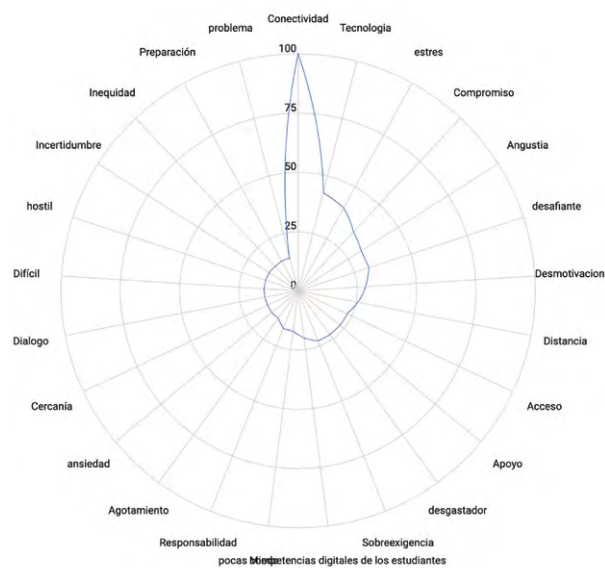
► Dificultades de la educación en Argentina

Figura 2. Distancia semántica respecto a las dificultades en docentes argentinos



► Dificultades de la educación en Chile

Figura 3. Distancia semántica respecto a las dificultades en docentes chilenos



En los datos obtenidos, se evidencia cómo en los docentes colombianos las palabras con distancia semántica superior al 14 % son mucho menos en comparación con las palabras de los docentes argentinos y chilenos (Figura 1). Ello supone que, de acuerdo con estas percepciones docentes, las dificultades atravesadas en torno a la educación en los colombianos están mucho más concentradas y reflejan mayor intensidad o peso semántico en 7 palabras fundamentalmente. Ahora bien,

de acuerdo con los datos arrojados por los docentes argentinos, las palabras que entran en una distancia semántica superior al 14 % son un total de 20 palabras (Figura 2), mientras que para los docentes chilenos se cuentan 25 palabras (Figura 3). Este escenario refleja que las dificultades, en estos dos últimos, están representadas en mayor número de variables, lo que supone una vivencia de experiencias más profundas y acentuadas en variaciones e implicaciones diversas.

Las palabras seleccionadas por los docentes chilenos (Figura 3) y argentinos (Figura 2) dan cuenta de varias emociones y sentimientos tales como el estrés, la desmotivación, la inseguridad, la angustia, el miedo, la incertidumbre, entre otros. Lo que evidencia que esta situación de cambio ha trastocado las realidades y las seguridades de todas las personas que se reflejan en estas expresiones. En las investigaciones revisadas no hay mucha referencia a estos aspectos y, como consecuencia, también hay escasa consideración y medidas que se brinden para su contención y acompañamiento. En este punto se resalta que un estudio mucho más reciente da cuenta de que los docentes de educación secundaria después de recibir apoyo y acompañamiento presencial expresan un “alto grado de sentimientos positivos (en tanto) los docentes de nivel de primaria muestran sentimientos encontrados y cierta indecisión” (Baptista et al., 2020, pp. 79-80).

De manera particular en los datos de los docentes chilenos (Figura 3) se asocia a las dificultades una serie de valores tales como el compromiso, la responsabilidad y el diálogo, lo que refleja que en la población de este país hay mayores dificultades asociadas a su ser docente, que sumadas a las expresiones asociadas a los sentimientos, dan cuenta de un alto nivel de emotividad, en la cual los docentes argentinos y chilenos se encuentran mayormente implicados.

Una constante en los datos presentados es que la conectividad marca el común denominador en primer lugar, en relación con las dificultades de los tres países, a esto se suma el gran peso que adquiere sentido cuando se relacionan con otros términos que aparecen como las herramientas tecnológicas, los recursos y el internet en esta experiencia de educación en tiempos de pandemia. Temas que, como se argumentaba con antelación, han traído un caudal importante de investigaciones.

En el caso de los argentinos (Figura 2) aparece la desigualdad como una condición que actúa como obstáculo, esencialmente por la dificultad de acceder a los recursos mencionados anteriormente, por una gran parte de la población escolar. En el caso de los chilenos (Figura 3) esa desigualdad se interpreta desde el término acceso, puesto que esta pandemia ha develado las grandes brechas que hoy existen en los actores socioeducativos que forman parte del ámbito escolar. Esto da cuenta del incremento en los requerimientos que implica y necesita una educación no presencial mediada por la virtualidad, relacionándose con otros términos que aparecen de manera recurrente en argentinos (Figura 3) y chilenos (Figura 2) como el de distancia, y en los colombianos (Figura 1) el de movilidad, diferencia terminológica que se puede relacionar con condiciones o necesidades particulares de desplazamiento para los agentes educativos.

De manera particular y como algo insólito en relación con los datos obtenidos de los tres países, se da cuenta de que para los colombianos (Figura 1) la familia representa una dificultad importante, en tanto para los chilenos y los argentinos ni siquiera figura en la muestra seleccionada. De manera similar, en los resultados de Argentina (Figura 2) y Colombia (Figura 2) aparece coincidentemente la expresión de tiempo. Otro término que aparece en los argentinos (Figura 2) es el de asesoramiento, el cual evidenciaría su carencia o falencia como otra dificultad. Esta referencia podría dar cuenta de la escasa formación o conocimiento en torno a los recursos, las tecnologías y las comunicaciones virtuales.

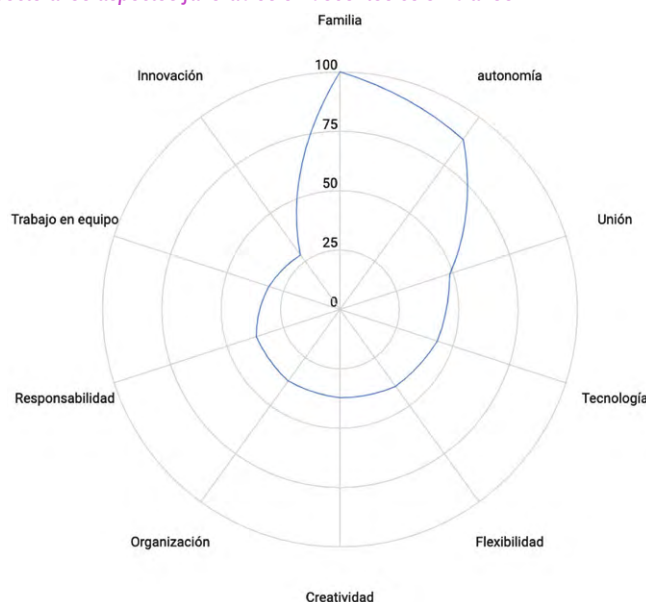
Tal vez pueda tener un sentido similar al de apoyo usado por los chilenos (Figura 3), o a la falta de apoyo de las instituciones, si se relaciona con otras palabras como desgaste y sobreexigencia. En este escenario, para el caso de los colombianos (Figura 1) las problemáticas derivadas de la comunicación han tenido un lugar predominante, siendo esta la segunda palabra con mayor carga semántica.

Recuperando lo analizado, surgen preguntas como ¿en qué medida se cumplió con el derecho a la educación? ¿de qué manera influirán estos cambios en los procesos educativos de niños y niñas?, al mismo tiempo de atender cuáles fueron y son las condiciones que llevaron y llevan a desfigurar un sistema educativo que por años venía realizando las cosas de la misma manera.

Ahora bien, respecto de los aspectos favorables de la educación en los países seleccionados se tomaron las muestras que superan el 28 % de distancia semántica respecto de la palabra más recurrente y de mayor peso semántico. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

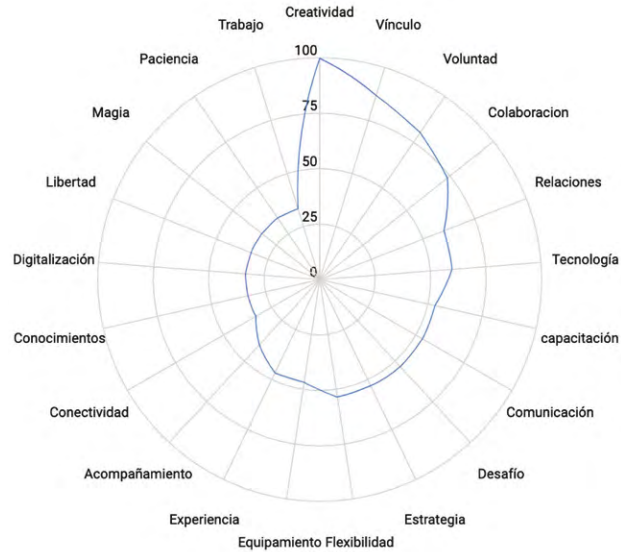
► Aspectos favorables de la educación en Colombia

Figura 4. Distancia semántica respecto a los aspectos favorables en docentes colombianos



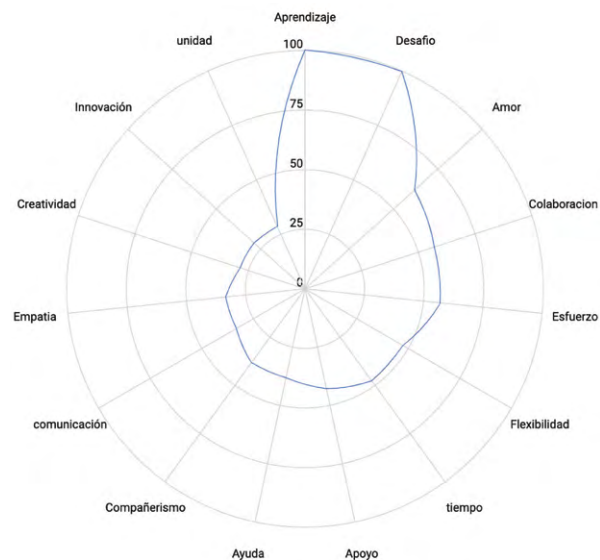
► Aspectos favorables de la educación en Argentina

Figura 5. Distancia semántica respecto a los aspectos favorables en docentes argentinos



► Aspectos favorables de la educación en Chile

Figura 6. Distancia semántica respecto a los aspectos favorables en docentes chilenos



En los datos presentados como favorables respecto de la educación en tiempos de pandemia, se arroja como resultado que para los colombianos (Figura 4) nuevamente hay mayor frecuencia de palabras, en relación con los docentes argentinos y chilenos que conllevan su aglutinación en 10 términos. De manera particular, el mayor aspecto favorable de los colombianos (Figura 4) radica en la familia, la cual no es ni siquiera presentada por la muestra de docentes de las otras dos naciones. Lo interesante además de la ausencia en las muestras de los otros países es que este término aparece también como dificultad en esta muestra poblacional.

Algunas de las expresiones que aparecen con frecuencia en los tres países son creatividad, flexibilidad e innovación, habilidades que evidentemente han sido un pilar esencial al afrontar las críticas condiciones de la educación en estos tiempos. Estas referencias se asocian a la necesidad de adaptarse a la educación no presencial, la cual apeló a modificaciones de maneras usuales de abordar contenidos de aprendizaje, buscando y creando nuevas formas de enseñar e identificando nuevos y diferentes modos de aprender en la virtualidad, que ha sido todo un desafío (Covarrubias, 2021).

Otro núcleo semántico recurrente se relaciona con las palabras relaciones, vínculos y comunicaciones que aparecen marcadamente en los docentes argentinos (Figura 5) y chilenos (Figura 6). En relación con este núcleo se detecta otro conjunto referido a las palabras colaboración, ayuda, compañerismo, unión y trabajo de equipo, lo que vincula la experiencia educativa con el prójimo y el apoyo que se puede tejer en la comunidad académica.

Respecto de las palabras condiciones físicas, equipamiento o tecnología hay enunciamentos por parte de los docentes colombianos (Figura 4) y argentinos (Figura 5), los cuales las presentan con una carga no tan prioritaria. Respecto de este último punto, los docentes chilenos (Figura 6) no hacen mención en la muestra seleccionada debido a que en esta población aparece como la palabra de mayor carga aprendizajes, que se manifiesta con el mismo peso semántico que la palabra desafío.

Con estos datos se puede evidenciar una primera perspectiva de análisis importante que posibilita algunas comprensiones respecto de las percepciones docentes tanto favorables como desfavorables en torno a algunas representaciones sociales. No obstante, esta perspectiva es susceptible de seguir siendo enriquecida, para ello se propone una segunda parte de análisis de datos que busca aproximarse a algunas narrativas tomadas a partir de microrrelatos, cuya finalidad es la de otorgar un horizonte de comprensión de manera complementaria a los hallazgos obtenidos hasta el momento, para ello se le pidió a los y las participantes de este estudio que narraran su experiencia de educar en tiempos de pandemia, de tal manera que con los datos obtenidos se pudiera complementar los datos que se han presentado hasta el momento.

Para el análisis de esta información se propone identificar la frecuencia de las palabras como un primer insumo que permite analizar las recurrencias y la identificación de elementos que se puedan profundizar de manera detallada en los relatos (Quintero & Ortiz, 2020). Luego, se presentan estas recurrencias por el total de países analizados en esta investigación, de tal manera que se pueda concluir con un análisis general de las percepciones sobre la educación en tiempos de pandemia.

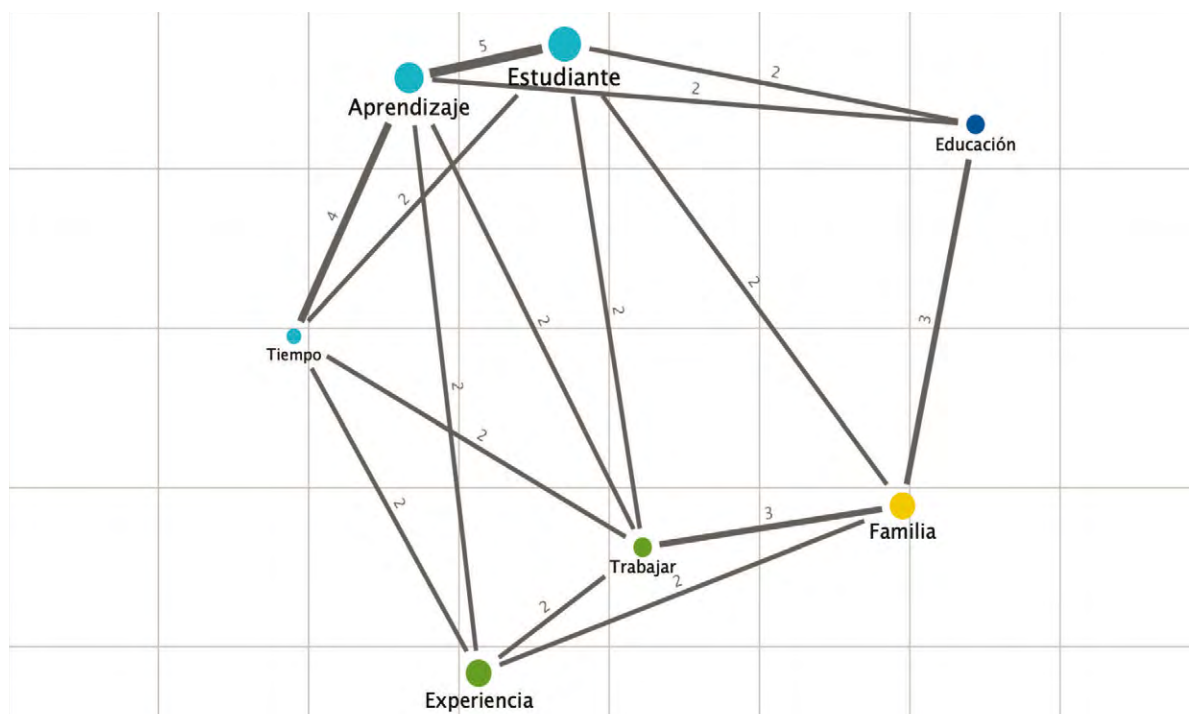
► **Narrativas sobre la educación en Colombia**

Tabla 1

Frecuencia de palabras de narrativas de docentes colombianos

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango
estudiante	10	11	2,04	1
aprendizaje	11	10	1,86	2
niño	4	10	1,86	2
familia	7	9	1,67	4
padre	5	8	1,49	5
docente	7	7	1,30	6
experiencia	11	7	1,30	6
tiempo	6	7	1,30	6
educación	9	6	1,12	9
trabajar	8	6	1,12	9
comunicación	12	5	0,93	11
herramienta	11	5	0,93	11
significativo	13	5	0,93	11
conectividad	12	4	0,74	14
conocimiento	12	4	0,74	14

Figura 7. Cluster de relaciones entre palabras recurrentes de narrativas de docentes colombianos



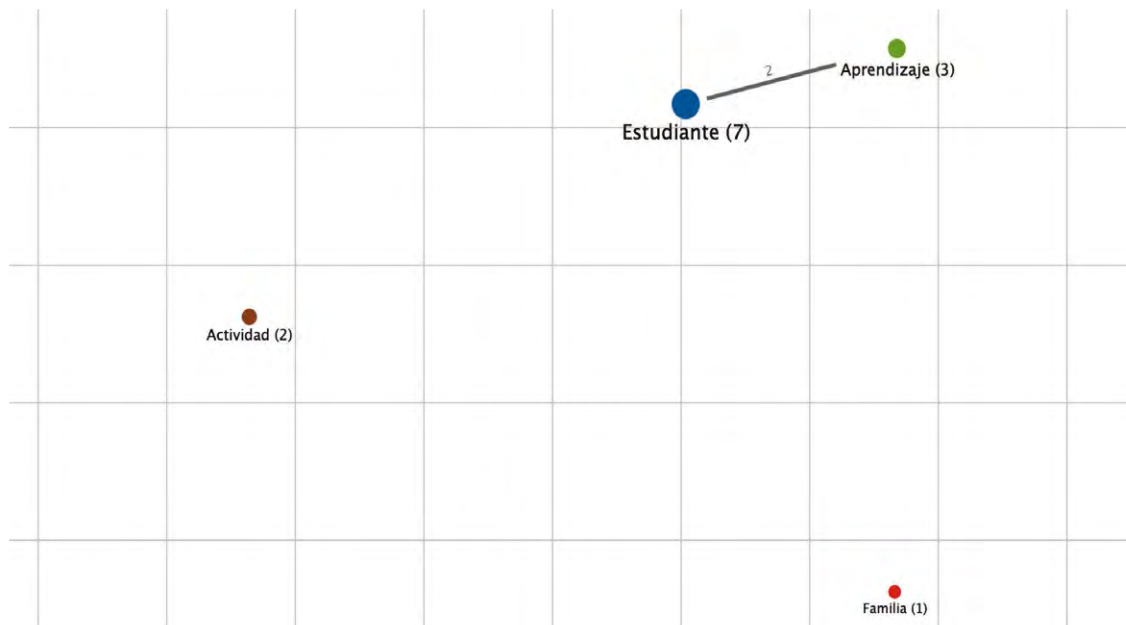
► Narrativas sobre la educación en Argentina

Tabla 2

Frecuencia de palabras de narrativas de docentes argentinos

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango
estudiante	10	9	4,46	1
aprendizaje	11	3	1,49	2
momento	7	3	1,49	2
social	6	3	1,49	2
tiempo	6	3	1,49	2
actividad	9	2	0,99	6
alumno	6	2	0,99	6
comunicarme	11	2	0,99	6
constante	9	2	0,99	6
diverso	7	2	0,99	6
docente	7	2	0,99	6
entornar	8	2	0,99	6
familia	7	2	0,99	6
formar	6	2	0,99	6
frente	6	2	0,99	6

Figura 8. Cluster de relaciones entre palabras recurrentes de narrativas de docentes argentinos



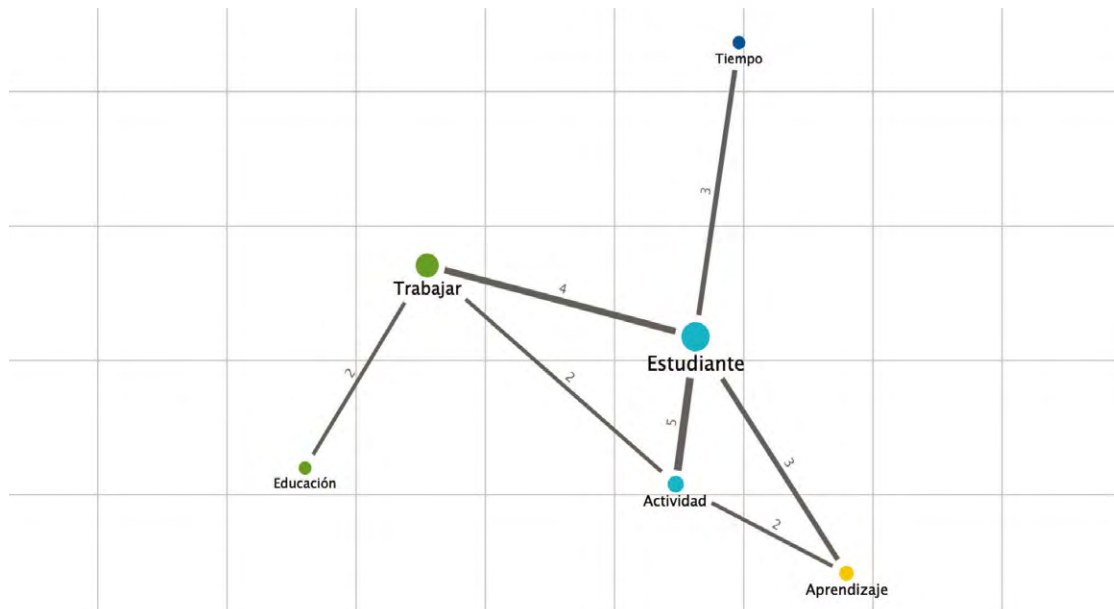
► **Narrativas sobre la educación en Chile**

Tabla 3

Frecuencia de palabras de narrativas de docentes chilenos

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango
estudiante	10	13	3,14	1
actividad	9	7	1,69	2
realizar	8	7	1,69	2
trabajar	8	7	1,69	2
nuestro	7	5	1,21	5
alumno	6	4	0,97	6
aprendizaje	11	4	0,97	6
colegiar	8	4	0,97	6
deber	5	4	0,97	6
educación	9	4	0,97	6
tiempo	6	4	0,97	6
acceso	6	3	0,72	12
apoyar	6	3	0,72	12
aprender	8	3	0,72	12
clase	5	3	0,72	12

Figura 9. Cluster de relaciones entre palabras recurrentes de narrativas de docentes chilenos



Para poder analizar estos datos de manera particular en una perspectiva comparativa y complementaria entre los países objeto de esta investigación, se procedió a cruzar la información de las narrativas de los docentes de las tres naciones, a fin de identificar las recurrencias y relacionalida-

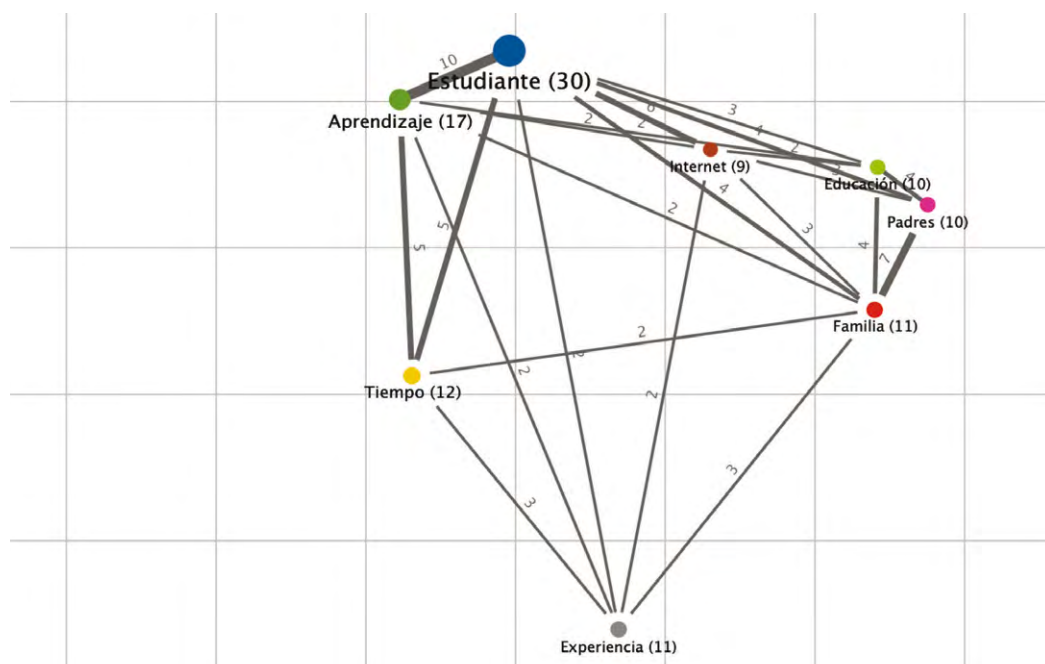
des que se tejen. Cada uno de los comentarios que se integran en este análisis se identificarán con las siglas DCo para los docentes colombianos, DAr para los argentinos y DCh para los chilenos. Los datos arrojados se presentan a continuación:

Tabla 4

Frecuencia de palabras de narrativas de docentes de Colombia, Argentina y Chile

Palabra	Longitud de palabra	Frecuencia	%	Rango
estudiantes	11	30	2,19	1
aprendizaje	11	15	1,10	2
trabajo	7	12	0,88	3
experiencia	11	11	0,80	4
tiempo	6	11	0,80	4
actividades	11	10	0,73	6
educación	9	10	0,73	6
familia	7	10	0,73	6
padres	6	10	0,73	6
internet	8	9	0,66	10
niños	5	9	0,66	10
poder	5	9	0,66	10
difícil	7	8	0,58	13
alumnos	7	7	0,51	14
conectividad	12	7	0,51	14

Figura 10. Cluster de relaciones entre palabras recurrentes de narrativas de docentes de Colombia, Argentina y Chile



En conformidad con los datos obtenidos se evidencia que para los docentes de los tres países la mayor fuerza semántica está otorgada a la palabra estudiantes, que en menor medida también se asocia a alumnos o niños. Estas referencias se deben a que se comprende que el centro del acto educativo está dado u orientado hacia ellos. Aquella es seguida por la palabra aprendizaje, en el caso de los colombianos y los argentinos, en tanto los chilenos otorgan fuerza a la palabra actividad. Siendo aprendizaje la más a nivel general y actividad la sexta más recurrente. Esto evidencia la gran relevancia y preocupación otorgada al aprendizaje y a los y las estudiantes, aun a pesar de todas las dificultades expresadas en ambos aspectos centrales de la educación.

En cuanto a su uso, la palabra aprendizaje volcada a los estudiantes se presenta en algunas narrativas de la siguiente manera: “necesita una mayor flexibilización para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes” (DCo), “lograr los aprendizajes a distancia es difícil” (DCh), “necesidad de humanizar el aprendizaje” (DAr). Sumado a ello, en los cluster presentados, se evidencia cómo en los tres países hay una estrecha relación entre las palabras aprendizajes y estudiantes.

De manera particular, en algunas narrativas el aprendizaje es tenido como un desafío y una oportunidad que gira alrededor de la experiencia docentes, ello se expresa de la siguiente manera: “... ha sido un aprendizaje donde he tenido que crear diferentes estrategias pedagógicas” (DCo), “... situación que nos deja muchos aprendizajes para continuar implementando en la presencialidad” (DAr), “... muy desafiante en el área profesional, te obliga a buscar estrategias que antes no eran muy comunes para llegar a los estudiantes” (DCh).

En este escenario no se puede negar que el aprendizaje es uno de los elementos esenciales de las configuraciones curriculares (Gimeno, 2012), ya que, de acuerdo con la evidencia narrativa, es uno de los mayores desafíos y oportunidades que se dan en la labor de educar en época de pandemia, y es una de las motivaciones reflexivas y de análisis categoriales en las que los gobiernos, instituciones, docentes y demás comunidades educativas debe centrar su atención. Al respecto, la autora Liliana Covarrubias (2021) indica que:

El contexto actual obliga a los sistemas educativos y a los actores que en él intervienen a adaptar los diferentes estilos de enseñanza, con una visión empática, esto es, considerando cada una de las necesidades de los educandos, tomando en consideración que hoy por hoy los aprendizajes fluyen de manera individual, pues no todos los estudiantes cuentan con las mismas aptitudes y capacidades para el dominio de las herramientas tecnológicas, con los espacios adecuados para la interacción virtual, con las condiciones socio-económicas que le remiten a sumarse en la responsabilidad de aportar monetariamente para atender las necesidades más básicas de la familia. (p. 156)

En cuanto a la palabra actividades, el énfasis lo otorgan en su mayoría los docentes chilenos, en tanto que en los argentinos es la sexta palabra más recurrente y en los colombianos apenas hay una mención. Entre sus usos se destacan las siguientes narraciones: “no más del 55% de los estudiantes han seguido las actividades en su totalidad” (DCh), “hay que elaborar guías a

alumnos que no tienen acceso a plataformas digitales, ni internet debido a su entorno y factores económicos, algunos con padres analfabetos, por ende, el trabajo es más complejo al momento de supervisar si se están realizando las actividades propuestas para cada nivel y estudiante” (DCh), “se hace complicado primero pensar que actividad pueden hacer solos” (DAr) “en un primer momento, planifiqué las actividades ‘haciendo de cuenta’ que estaban en la escuela” (DAr), “muchos de los estudiantes no contaban con equipos como un computador, un teléfono inteligente, para el desarrollo de las diferentes actividades escolares” (DCo).

En este punto es oportuno presentar el abordaje que se hace de la palabra trabajo, que es la tercera más recurrente en la sumatoria total de países, teniendo un gran peso para los docentes chilenos en primer lugar y en segundo lugar para los colombianos. Pudiera pensarse que el énfasis de trabajo recae en las labores de los docentes, de ello dan cuenta de especial manera algunos docentes chilenos que expresan “trabajando bajo mucha presión” (DCh) o “trabajo agotador, desgastador, en oportunidades muy hostil al recepcionar comentarios y quejas de los apoderados” (DCh).

No obstante, en los datos obtenidos la referencia a trabajo aparece de manera recurrente y amplia como una sinonimia de la palabra actividad. De ello se da cuenta en las siguientes narrativas: “comunicarme con los estudiantes para ayudarlos en la resolución de trabajos” (DAr), “no obstante tenemos una gran cantidad de estudiantes conectados y enviando trabajos” (DCh), “se creó un grupo de WhatsApp con los padres de familia, esto con el fin de enviar explicaciones a los trabajos entregados de forma física” (DCo).

En este escenario, la actividad o el trabajo, para algunos teóricos, es uno de los acentos que adquieren las configuraciones educativas (Hernández & Murillo, 2014), representando un desafío para la labor formativa, y aún más en los escenarios de educación mediados por las tecnologías y la no presencialidad, en la medida que la educación a distancia supone ejercicios de orientación y autonomía (Rojas & Leal, 2014). En este escenario las actividades o trabajos suponen uno de los elementos mediadores entre el docente y el estudiante, y entre el conocimiento y el aprendizaje que cobra gran relevancia en estos procesos educativos (Moncada & Sánchez, 2018).

En lo que respecta a las palabras experiencia y educación se presentan con una alta frecuencia, en tanto que para la presentación de la narrativa se pide a los participantes que narren su experiencia en la educación en tiempos de pandemia, por ello un grupo significativo de docentes, sobre todo colombianos, inician o desarrollan su narración aludiendo a las palabras experiencia y educación, lo que explica su frecuencia.

De igual manera, el tiempo es otra de las variables que representa un alto nivel de frecuencia en las tres narraciones, su uso se caracteriza en algunos relatos como: “demanda más tiempo, muchas horas de conexión” (DAr), “ha sido muy estresante y exigente pues demanda aproxima-

damente 3 veces el tiempo que lo que me tomaba habitualmente” (DCh), “desafío tecnológico, creatividad y buen empleo del tiempo para los aprendizajes” (DCo). Por su parte, en los cluster, el tiempo suele caracterizarse por formar una red estrecha con los estudiantes y los aprendizajes. Esto se corrobora también por el peso semántico que esta palabra adquiere en las redes semánticas de especial manera en los colombianos y argentinos. Como se puede evidenciar, el tiempo es una alusión directa a la demora de los procesos educativos y a la dedicación por parte de los docentes que supone estas nuevas configuraciones que ha adquirido el cambio de modalidad en la educación. Al respecto Salas et al. (2020) indican que “la escasez e intensidad del tiempo laboral, características propias de la estructuración del trabajo docente, impactan muy negativamente en el cumplimiento de sus múltiples obligaciones y en la satisfacción laboral del profesorado” (p. 7).

Otra asociación de palabras en la que converge las narrativas de los docentes de los tres países se da entre las palabras familia y padres, las cuales, como se vio de manera previa en las representaciones, plantean unas interesantes tensiones como aspectos favorables y desfavorables de la educación. Llama la atención que su uso, tanto para las representaciones como para las narrativas, es mayormente representado por los docentes colombianos.

En lo que respecta a las narrativas, sus usos se presentan de la siguiente manera: “las respuestas de la familia frente a mi propuesta educativa me permitió reflexionar sobre la necesidad de “humanizar el aprendizaje” (DAr), “son niñ@s que necesitan de apoyo concreto en todas las asignaturas y no cuentan con el apoyo de sus familias, ya que estas en su mayoría no terminaron su educación básica” (DCh), “desde mi experiencia sé que los padres de familia no colaboran por diferentes circunstancias” (DCo), “es esencial tener empatía con los padres de familia y así poder consolidar una comunicación efectiva en pro de los estudiantes” (DCo) y “hay muchos inconvenientes ya que algunos padres de familia no tienen la educación necesaria para ayudar a sus hijos y en otros casos no tienen paciencia” (DCo).

Este escenario da cuenta de dos aspectos importantes; primero, el reconocimiento de que la familia es uno de los pilares centrales en la educación a distancia o mediada por las tecnologías y que son una oportunidad de favorecer o dinamizar los procesos educativos: segundo, que la familia representa a partir de la experiencia docente una dificultad por las distintas condiciones sociales, culturales, económicas, entre otros.

Desde otra mirada observan las familias de los propios protagonistas de este estudio, pues los docentes en el marco de este análisis se pueden encontrar en una dicotomía propia de los tiempos de crisis; por un lado, el estar confinado con la familia afianza los lazos y permite estar presente en los momentos importantes; por otro, se encuentran las complicaciones referidas al uso de los espacios físicos dentro de los hogares, a los tiempos que se le otorgan a las tareas que anteriormente se realizaban en otros lugares y a la reorganización de actividades que no estaban contem-

pladas en los itinerarios familiares (Moncada, 2020). Esto podría causar estados emocionales complejos, ya que el estar presente físicamente se contrapone al sentimiento de ausencia por encontrarse concentrado en el trabajo o los estudios en el mismo espacio (Huarcaya-Victoria, 2020).

En otro sentido, las palabras conectividad e internet fueron unas de las más frecuentes en las representaciones sociales que se hicieron bajo la técnica de redes semánticas naturales. La conectividad en el escenario educativo supone uno de los principales elementos que posibilita distintas relaciones e interacciones educativas. Ello se corrobora con lo representado en el cluster común de los tres países y en las representaciones sociales de los docentes, siendo evidentemente una de las mayores dificultades que se atraviesa en estos procesos educativos virtuales. Al respecto, algunas de las narrativas indican lo siguiente: “no están los medios para realizar un trabajo de calidad, como es la conectividad” (DCh), “la conectividad de datos no es la mejor” (DCo), “la falta de acceso a buen internet y dispositivos tecnológicos” (DAr).

Otro término que aparece con gran peso semántico en las redes de los docentes argentinos y también en las narrativas es el de desigualdad, problemática derivada de las palabras analizadas en el párrafo anterior. Así lo demuestran expresiones como “se puede visibilizar las desigualdades e injusticias sociales relacionado a la tecnología, en cuanto a los medios móviles, conectividad, datos” (DAr), “el desigual acceso a recursos virtuales por parte de los estudiantes (DAr)”, “reconocer que el acceso desigual a internet es tan solo uno de los muchos inconvenientes que enfrenta nuestro sistema educativo dan cuenta de ello” (DCo).

Por su parte, los docentes chilenos han reconocido algunas condiciones de estudiantes para el logro de la educación que podrían relacionarse con lo enunciado al inicio: “alumnos que no tienen acceso a plataformas digitales, ni internet debido a su entorno y factores económicos, algunos con padres analfabetos, por ende, el trabajo es más complejo” (DCh). En este sentido la pandemia no solo incrementa las desigualdades en relación con la cobertura y condiciones de salud, sino también de la educación y en otros aspectos esenciales de la sociedad.

Para estos y estas docentes, las dificultades en algunos casos no pudieron resolverse, como se indica en este comentario: “la falta de acceso de parte de estudiantes no pudo solucionarse. Ofrecí buscar los trabajos casa por casa, tampoco funcionó (DAr)”. “No ha habido mayor superación por falta de recursos por parte de los estudiantes” (DCh). Uno de los docentes colombianos lo reconoce como una forma de exclusión: “infortunadamente se excluye a aquel que no cuenta con conexión o equipos para el estudio a distancia.” (DCo), lo que resalta la gravedad de la situación.

Según muchos otros docentes se generaron diversas estrategias de superación que apelaban a la comunicación personal con cada estudiante, de diversas maneras “se superó en algunos casos mediante una vinculación personalizada (llamar a cada uno) (DAr)”, “me comunicaba telefónicamente con las familias que tenían dificultades para descargar y resolver las actividades escolares

(DAr)”, “las dificultades se lograron con muchas horas de estudio y trabajo adicional para tener el material a tiempo” (DCh), “se intenta manejar la situación a través de diferentes canales de comunicación, sin embargo, no ha sido 100% efectivo” (DCh), “se creó un grupo de WhatsApp con los padres de familia, esto con el fin de enviar explicaciones a los trabajos entregados de forma física” (DCo), “además las dificultades de conexión con los niños y la niñas me ha obligado a buscar nuevas estrategias para comunicarme con ellos y seguir despertando su interés” (DCo). Aquí se evidencia la relevancia de la comunicación y la atención personalizada de los y las docentes con cada estudiante, “para que a su vez se adapten eficazmente al aprendizaje en línea y a los enfoques pedagógicos” (Shafaq et al., 2021, p. 8), hecho que, a la misma vez, demandó un tiempo, una dedicación y un esfuerzo extra, muchas veces no reconocido por las instituciones escolares, las familias o quienes estaban a cargo de la política educativa. Se considera no solo relevante sino necesario valorar y visibilizar las actitudes y acciones de superación de docentes que en muchas ocasiones quedan silenciados, ocultos o naturalizados.

Estos aspectos negativos conllevan como contrapartida un rasgo positivo que tiene que ver con el reconocimiento de lo que significa y posibilita la presencialidad, las relaciones “cara a cara”, la interacción en directo y la cercanía. Algunas afirmaciones dan cuenta de ello “que la presencia directa de un profesor ante los alumnos es irremplazable (DCh), “lo que me afecta un poco y me hace falta es el contacto con los estudiantes. Para mí es importante la presencialidad en la enseñanza de niños y adolescentes” (DCo), “la educación debe ser presencial, no se puede suplantar a los docentes en la tarea (DAr)”, “no hay nada más lindo que el contacto directo ya que de esta manera se puede corregir instantáneamente o motivar la clase de manera verbal (DAr)”. La cotidianidad genera la naturalización de ciertas condiciones, por lo que la irrupción de algo que elimina o retacea alguna, en este caso las relaciones presenciales, se analizan de otra manera.

Finalmente, un aspecto que no apareció en la frecuencia de palabras, tal vez por la diversidad de términos que dan cuenta de ella, pero que se evidenció en las redes semánticas y en las expresiones de las narrativas, se asocian a las emociones y sentimientos que generó el contexto actual de aislamiento y/o distanciamiento. En el caso de las narrativas, se comprende su sentido a partir de comentarios como “... muy estresante, sin saber a ciencia cierta si vale la pena el tremendo esfuerzo” (DCh), “... agotadora, bajo presión constante” (DAr), “... también muchas veces frustrante (DCh), “Me sentí insegura dubitativa y pesimista y por momentos vi alguna luz...” (DAr). Al respecto, llama nuevamente la atención que tanto en las redes semánticas como en las narrativas de los docentes colombianos casi no se hace mención de las emociones y los sentimientos, lo cual deja ver de especial manera que para esta población las dificultades y favorabilidades están dadas en otros sentidos.

Conclusiones

Luego de analizar los datos y las categorías obtenidas de las redes semánticas y hacer el análisis de las narrativas tomadas de los microrrelatos se logra observar los aspectos que han sido difíciles de asumir en el sector de la educación y también los que forman parte de las potencialidades que se pueden generar para el sector en esta época de pandemia.

Los resultados dan cuenta de la necesidad de capacitación y vinculación estrecha con las tecnologías de la información y las comunicaciones que actualmente se requieren en el sector escolar y educativo en general. Este vínculo colaboraría con la labor de docentes y estudiantes, ya que se ha observado como una de las complicaciones mencionadas por los encuestados. Junto a esto, se detecta que el acceso es una de las grandes brechas que hoy dificultan el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante la crisis sanitaria que se está viviendo. Las carencias y dificultades que se presentaron y que actualmente siguen siendo parte de la labor de los y las docentes de estos tres países, permite extrapolar estos resultados a los profesores y profesoras latinoamericanas que probablemente se representan en las variadas respuestas analizadas en este estudio.

Otro punto importante es la emocionalidad expresada en las encuestas, que reflejan un alto grado de estrés y angustia por parte de los y las docentes involucrados. Esto radica principalmente en la crisis que ha generado la pandemia mundial y que ha provocado un desajuste no menor en las instituciones educativas que en su mayoría se dedicaban a realizar sus labores de manera presencial. El agotamiento, las largas horas de trabajo frente a la pantalla y la incertidumbre sobre la forma en que sus estudiantes están siendo parte de las trayectorias formativas planificadas ha generado un ambiente desafiante para quienes cumplen el rol docente. Al respecto, uno de los docentes indica “he aprendido a poner la compasión antes que el currículum” (DCh), dando cuenta de los ajustes que se han debido realizar en medio de la gran crisis que aqueja al mundo.

De los elementos positivos, se pueden destacar las actitudes de quienes hoy imparten docencia en estos países, destacándose el aprendizaje que cada uno se lleva y la fortaleza de asumir retos que no estaban considerados en sus itinerarios laborales. Quizás algunas de las respuestas entregadas por los docentes reflejan de manera fiel y en mayor medida el cambio que todos ellos han vivido y que seguirán experimentado en los años venideros, pues luego de la pandemia, la educación se dirigirá hacia nuevos rumbos, tomando como un aliado estratégico a las nuevas tecnologías.

A modo de cierre, es interesante recuperar las palabras de un docente que indica:

como reflexión principal, puedo decir que el papel de la escuela, con sus aciertos y errores, es fundamental para garantizar la igualdad, equidad, y justicia en la educación. La escuela es la posibilidad de superarse. No puede ser reemplazada, al menos no sin brindar las condiciones adecuadas. (DAr)

La capacidad de la educación de adaptarse y responder a las necesidades y contingencias de sucesos como los que se están viviendo tienen origen y consecuencia en gran parte en los docentes. Es necesario valorar su desempeño, identificar sus dificultades y emociones, reconocer las estrategias elaboradas para enfrentar esta crisis, entre otros tantos aspectos. Invita también a repensar y problematizar la formación docente actual, en el sentido del desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos que permitan superar lo impredecible, la adversidad, lo vertiginoso de algunos cambios sociales, culturales y tecnológicos (Bauman, 2002).

Conflicto de intereses

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

Referencias

- Albalá Genol, M. Á., & Guido, J. I. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 173-194. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/101/475>
- Álvarez Leguizamón, S. (2007). Concentración de la riqueza, millonarios y reproducción de la pobreza en América Latina. *Sociologías*, 9(18), 38-73.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Baptista, P., Almazán, A., Altamirano, A. Loeza, C., López, V., & Cárdenas. J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biofigura-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Muralla.
- Castorina, J., & Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 15-40. <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/05/castorina.pdf>
- Covarrubias, Liliana. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(1), 150-160. <https://doi.org/10.36390/telos231.12>
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research desing: Choosing among five approaches*. Sage.
- Cuevas, J. F. (2020). Docencia entre paredes: buscando las ventanas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 279-290. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.113>
- Failache, E., Katzkowicz, N., & Machado, A. (2020). La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-9. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12185/12170>
- Fals, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI Editores.
- Fals, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI Editores. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/fborda/>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 96(2), 35-53. <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>
- Fernández Enguita, M. (2014). Del derecho incompleto a la educación: gratuidad escolar, costes indirectos y política educativa. *Avances de Supervisión Educativa*, (22), 1-27. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.47>
- Fernández, M., Herrera, L. N., Hernández, D., Nolasco, R., & de la Rosa, R. (1 de abril de 2020). Lecciones del COVID-19 para el sistema educativo mexicano. *Blog Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/lecciones-del-covid-19-para-el-sistema-educativo-mexicano/>
- Gimeno, J. (2012). ¿Qué significa el currículum? En Sacristán, J., Feito, R., Perrenoud, P., Clemente, M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2ª ed. pp. 25-47). Morata.

- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6^{ta} ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández, R., & Murillo, F. (2014). Teorías y modelos curriculares. En Cantón I. & Pino, M. *Diseño y Desarrollo del Currículum* (pp. 57-77). Alianza Editorial.
- Hinojosa, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 18(1), 133-154.
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-34. <https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419>
- Hurtado Talavera, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *CIEG Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, (44), 176-187. [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176-187\)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176-187)%20Hurtado%20Tavalera_articulo_id650.pdf)
- Jacovkis, J., & Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 85-102. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>
- López, R. (2020). Reflexiones Educativas para el posCovid-19. Recordando el Futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Mérida, Y., & Acuña, L. (2020). COVID-19, pobreza y educación en Chiapas: Análisis a los programas educativos emergentes. *Revista Internacional de educación para la justicia social*, 9(3), 61-82. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.004>
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar desde los estudios de la religión*. Ediciones USTA.
- Moncada, C., & Sánchez, M. (2018) La lectura, la creación textual y la alteridad en el marco de una didáctica digital. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30(2), 131-153. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu302131153/19635>
- Nieto-Bravo, J., & Pérez-Vargas, J. (2022). *Investigación narrativa en educación: Reflexiones metodológicas*. USTA.

- Nieto-Bravo, J. (2022). *Desarrollo con rostro humano desde las prácticas educativas populares*. USTA.
- Páez, D., & Coll, S. (1987). Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social. En D. Páez, S. Ayestaran & A. De Rosa, *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social* (ed., pp.12-16). Fundamentos.
- Pan American Health Organization. (2020). *COVID-19 Information System for the región of the americas*. <https://paho-covid19-response-who.hub.arcgis.com/>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: Efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, (36), 1-15. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2020/06/AC-36.-2020.pdf>
- Pérez, J., & Nieto, J. (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa. Perspectivas sociales*. Ediciones USTA.
- Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21-29. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Pérez, J., & Pinto, C. (2022). Técnicas e instrumentos para la construcción de narrativas. En J. Nieto-Bravo & J. Pérez-Vargas (Ed.), *Investigación narrativa en educación: Reflexiones metodológicas* (pp. 133-178). USTA.
- Pérez Vargas, J., & Idarraga Gallego, M. (2019). Breve análisis histórico descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1), 102-113. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a6>
- Pierre Álvarez, R., & Harris, P. (2020). COVID-19 en América Latina: retos y oportunidades. *Revista Chilena de Pediatría*, 91(2), 179-182. <https://www.revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/2157/2076>
- Quintana, A. (2006). *Metodología de la investigación científica cualitativa*. UNMSM.
- Quintero, F. A. (2021). Representaciones sociales sobre educación religiosa escolar en una sociedad plural. *Revista Educación y Educadores*, 24(3), e2433. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.3.3>

- Quintero, F., & Ortiz, J. (2020). Representaciones sociales: Una perspectiva metodológica para la investigación educativa. En J. Pérez y J. Nieto: *Reflexiones Metodológicas de investigación educativa: perspectivas sociales* (pp. 57-104). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31292/Obracompleta.Coleccion440.2020Perezjohn.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Rojas, J., & Leal, L. (2014). De la educación virtual a la virtualización de procesos educativos; una transición en el contexto de las formas emergentes de cibercultura. *Revista de Investigación Análisis*, 46(84), 125-142. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/analisis/article/view/2094/2178>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/9404/8920>
- Shafaq, S., Shah, A., Memon, F., Kemal, A., & Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la “nueva normalidad”. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>
- The World Bank. (18 de junio de 2020). *Simulating the potencial impacts of the covid-19 school clousures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/simulating-potential-impacts-of-covid-19-school-closures-learning-outcomes-a-set-of-global-estimates>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.