



EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EMERGENCIA: EXPERIENCIAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS DEL SUR DE CHILE EN TIEMPOS DE COVID-19

DISTANCE EDUCATION IN EMERGENCY: EXPERIENCES OF UNIVERSITY
TEACHERS IN THE SOUTH OF CHILE IN TIMES OF COVID-19

Fredy Cea-Leiva (*)

Universidad de La Frontera

Gema Pascual Hoyuelos

Sergio Sanhueza-Jara

Rocío Cristi-González

Ricardo García Hormazábal

Universidad Católica de Temuco

Chile

Resumen

Se buscó indagar las dificultades, necesidades, oportunidades y vivencias personales que tienen los académicos producto de la pandemia por covid-19. Se realizó una investigación cualitativa con un diseño de estudio de caso; participaron 5 académicos, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. Para el análisis de los datos se desarrolló una codificación abierta, además de una codificación axial buscando conocer la relación entre las categorías emergentes. Los docentes mencionan dificultades domésticas, tecnológicas, operativas y con sus estudiantes, que repercuten en su trabajo; así mismo, dificultades estructurales asociadas a la institución. En necesidades, destacan la formación y acompañamiento y una mayor preocupación por la labor docente. La gran oportunidad es la tecnología, que sin duda generará transformaciones en la educación superior. En lo personal se sienten sobrepasados por la carga de trabajo. El autocuidado, el acompañamiento, la flexibilidad y un apoyo desde la institucionalidad aparecen como elementos protectores a desarrollar.

Palabras clave: Pandemia; enseñanza; aprendizaje; educación superior; educación a distancia.

Abstract

This article seeks to investigate the difficulties, needs, opportunities and personal experiences that professors have as a result of the Covid-19 pandemic in the teaching learning process. A qualitative investigation was carried out with a case study design. Five academics from the Catholic University of Temuco of Chile participated and a semi-structured interview was applied. For the analysis of the data, an open coding linked to the research questions was developed, in addition to an axial coding to know the relationship between the emerging categories. Professors mention domestic, technological, and operational difficulties with their students that affect their work, in addition to structural difficulties associated with the institution. The needs include training and support for virtual processes and more attention for the teaching work. The great opportunity is technology, that will undoubtedly generate important transformations in higher education. Professors explicitly mention that they feel overwhelmed by their workload. Self-care, accompaniment, flexibility and support from the institutions appear as important elements to develop in order to face the scenario of uncertainty caused by the pandemic and confinement.

Keywords: pandemic, teaching, learning, higher education, distance education.

(*) Autor para correspondencia:

Fredy Cea-Leiva

Doctorante en Ciencias Sociales

Becario ANID-PFCHA/Doctorado

Nacional/2020-21200694.

Universidad de La Frontera

Avenida Francisco Salazar 1145, Temuco,

Araucanía, Chile.

Correo de contacto: fredycea@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 10.12.2021

ACEPTADO: 01.05.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1320

1. Introducción

La crisis sanitaria por covid-19 ha impactado críticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma trascendental. El volcamiento masivo, sin una planificación previa, a procesos de enseñanza virtual, trajo aparejados procesos de adaptación obligados, bastante complejos en su implementación, que desafiaron a todas las instituciones de educación. Aunque también desveló oportunidades y lecciones valiosas. Bajo este contexto, es necesario distinguir entre educación a distancia y educación a distancia en contexto de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). Y es esta última la que se ha dado durante el año académico 2020 y parte del 2021, siendo un proceso para el que no se estaba preparado, pero que hay que realizar, flexibilizando, adaptándose, siendo inclusivos, innovando y, sobre todo - en el caso de la región de La Araucanía, Chile- mirando el contexto local y la realidad de los estudiantes, muchas veces precaria y vulnerable. Desafíos que ponen en alza el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, centrado en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, s.f.).

En las sociedades latinoamericanas –y en Chile en particular– hay un predominio de un sistema neoliberal cuya característica central es un individualismo extremo, donde la competencia hace ver al otro como un enemigo y el éxito o el fracaso depende en gran medida de la performance de cada sujeto en este juego de oferta y demanda (Murillo, 2018). En palabras de Lipovetsky (2000), hay una hiper-inversión en lo privado que repercute en una desmovilización de lo público. Este individualismo hace que esta pandemia sea enfrentada muchas veces con los recursos propios de los docentes y sin la guía y el acompañamiento de estructuras más sólidas –macro, como el Estado; meso, como las propias universidades, y micro, como las unidades académicas– que permitirían, quizás, dar una respuesta más integral y pertinente a la actual incertidumbre exacerbada por la pandemia del covid-19.

Otro de los factores que aquejan al profesorado en general es la movilidad y rotación (Díaz, López, Salas & Carrasco, 2021) y la precariedad laboral, que afecta a muchos docentes que prestan servicios especialmente en universidades. Se trata de contratos laborales sin seguridad social y muchas veces por plazos acotados, generando lagunas en periodos de vacaciones de los estudiantes. Probablemente, dicha precariedad se agudice y muchos de ellos pierdan su fuente económica. Según cifras del Consejo Nacional de Educación Superior (CNED, s. f.) para el año recién pasado, de los 87.550 docentes del sistema, 50.187 corresponden a jornadas por hora (57,3%). Muchas veces el vínculo entre la institución y el docente es frágil, lo que conlleva a realizar tareas en varias universidades (Cantillana-Barañados & Portilla-Vásquez, 2019),

dificultando en muchos casos una docencia de calidad, ya que no existe una apropiación de los modelos educativos, ni se observa un involucramiento mayor, puesto que su participación extra-aula se encuentra supeditada a las horas contratadas sin considerar necesariamente la labor pedagógica asincrónica.

Las brechas, las desigualdades, las oportunidades y el acceso a la educación también están siendo afectadas por la pandemia (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Sin duda, las metodologías de enseñanza y aprendizaje y las estrategias de evaluación no se ven afectadas de la misma forma en países desarrollados y en los que no (Simpson, 2020). Dentro de los propios países hay un impacto diferenciado para los distintos estratos socioeconómicos. Gran parte de los estudiantes de la Universidad Católica de Temuco provienen de familias vulnerables, el 80% de los alumnos pertenece a los 6 deciles de más bajos ingresos, el 30% es de ascendencia mapuche, en caso de alumnos de primer año el 95% requiere ayudas ministeriales para el pago de aranceles (Universidad Católica de Temuco, 2019). Según cifras preliminares de la Dirección General de Docencia de esta casa de estudio, en la cohorte 2020 un 16% de sus estudiantes declara no tener acceso a internet y un 30% no cuenta con un computador.

No hay duda que la mayor dificultad de los estudiantes es el acceso con “calidad” a la red internet que les permita participar activamente en clases sincrónicas (Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomažević & Umek, 2020; Romero, Tejada & Núñez, 2021). Estas dificultades impactan en el trabajo docente, ya que una baja y a veces nula interacción, o una “interacción no auténtica” (Niemi & Kousa, 2020) –imprescindible en todo proceso de enseñanza y aprendizaje– provoca una sensación de soledad y angustia en los docentes, sobre todo cuando se ven enfrentados a pantallas en negro. No siempre esto se debe a una dificultad de conexión; el hacinamiento, la pobreza y el cuidado de otras personas podrían estar afectando aún más la clase virtual cara a cara (Cea et al., 2020). Ahora bien, estas dificultades de accesibilidad tecnológica y socioeconómicas se hacen más complejas en entornos rurales y con alta población indígena (deprivación sociocultural) y muchas veces aun más en niveles de educación básica y media (Berniell et al., 2021).

Otra desigualdad que se ha visto aumentada es la de género. Las académicas mujeres no escapan a ello –tampoco las estudiantes– y golpea con mayor fuerza a aquellas que tienen personas a su cuidado, especialmente niños, niñas y adultos mayores (CEPAL & UNESCO, 2020; Corbera, Anguelovski, Honey-Rosés & Ruiz-Mallén, 2020; Gillis & Krull, 2020; Guy & Arthur, 2020; Nash & Churchill, 2020). Las mujeres en general reportan una mayor sobrecarga de

trabajo que los hombres (Ministerio de la Mujer y Equidad de Género en Chile, ONU Mujeres & Entel, 2020) y eso repercute en sentimientos de angustia, estrés y sintomatología depresiva, lo que está provocando un incremento en los problemas de salud mental (Cao et al., 2020; Rajkumar, 2020).

Si bien la pandemia ha provocado dificultades en muchos ámbitos, también es verdad que ha revelado varias oportunidades como la incorporación de las TIC y la innovación en educación. La tecnología en el contexto de pandemia tiene una doble cara. Por un lado, es la oportunidad para que esta irrumpa directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde dentro del aula en todos los niveles (ver Villalobos, 2021, para una descripción del trabajo de los profesores de educación básica en Chile y sus preocupaciones en tiempos de pandemia); así como una oportunidad para las instituciones de educación superior de ampliar su oferta, convocar a docentes y estudiantes de otros países y, en general, mejorar procesos de manera continua y sostenible en el tiempo (Sá & Serpa, 2020; Terenko & Ogienko, 2020). Pero la otra cara tiene que ver con el acceso, sobre todo en países en vías de desarrollo, donde la brecha tecnológica de los docentes es mayor (CEPAL & UNESCO, 2020; Gajardo-Asbún, Paz-Maldonado, Salas & Alaluf, 2020). Sin duda, este volcamiento repentino y obligado a lo virtual tensionó a las y los docentes, obligándolos a cambios que sin pandemia hubiesen tardado años.

Respecto de los impactos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aun cuando la evidencia es clara respecto de la importancia del conocimiento pedagógico general de los profesores para una enseñanza de alta calidad (Ulferts, 2019), también es cierto que el entendimiento docente respecto de los tipos de conocimientos declarativos y procedimentales interactuantes son claves (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015; König & Kramer, 2016; Guerrero, 2017) en las áreas de instrucción, aprendizaje y evaluación; aunque no es menos cierto que estos hallazgos se relativizan en contexto de educación a distancia en emergencia.

En gestión académica, a nivel macro y micro curricular, aparece la importancia de identificar cómo estos cambios producto de la pandemia han afectado a las instituciones de educación superior. Así, por ejemplo, variables asociadas a la mantención de actividades académicas permanentes en contexto de covid-19, así como la posibilidad de mantener un equilibrio financiero, son aspectos claves (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC UNESCO], 2020). De la misma forma, pero en aspectos más específicos, la mantención de la productividad investigativa y la posibilidad de mantenerse en ambientes protectores (Way, Morgan, Larremore & Clauzet, 2019) igualmente son factores de consideración, sobre todo debido a los efectos del “corona-teaching” y de la necesidad de proteger el desarrollo emocional de los y las docentes en contexto de pandemia.

De esta forma, el equilibrio institucional, los equipos docentes y el apoyo en los procesos de aprendizaje y enseñanza son elementos claves a considerar en la situación de emergencia actual.

2. Metodología

La metodología empleada es cualitativa, con un diseño de estudio de caso descriptivo. Siguiendo la tipología de Stake (2007) es de tipo instrumental, ya que los procesos de enseñanza virtual en pandemia son más o menos comunes a todos los docentes y la muestra buscó ejemplificar en ellos la situación que viven actualmente producto de las restricciones y confinamientos propios de esta época. La orientación es eminentemente descriptiva y se apega a lo mencionado en las entrevistas realizadas (ver Figura 1 para detalle del desarrollo metodológico).

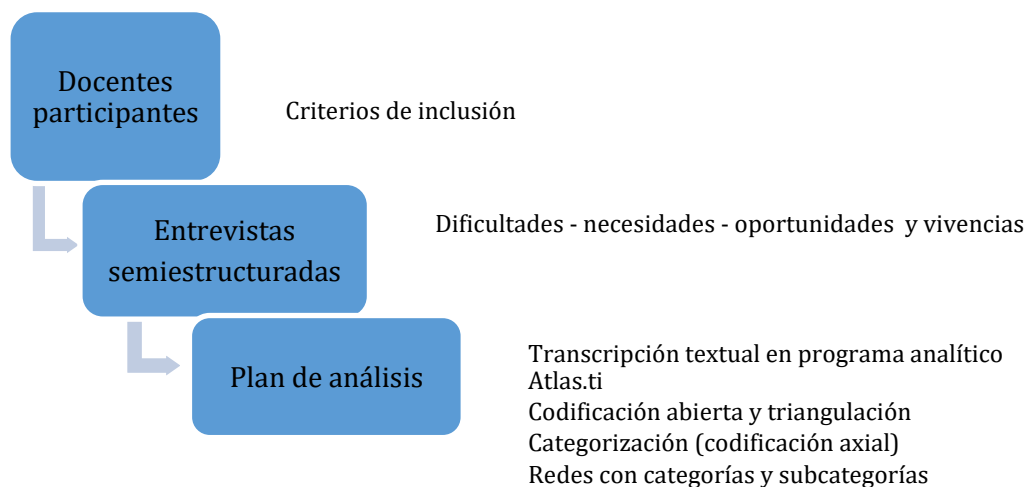


Figura 1: Desarrollo metodológico.

Fuente: Elaboración propia.

El caso está compuesto por docentes de la Universidad Católica de Temuco (Chile) y para su selección se definieron criterios de inclusión: a) relación contractual con la Universidad superior a un año, b) contrato de planta, y c) labores de docencia en el primer semestre de 2020. A estos criterios se agregaron características diferenciadoras específicas para tener mayor heterogeneidad de experiencias: a) docentes con alta carga académica, b) docentes con hijos pequeños a su cuidado, c) docentes con personas mayores a su cargo, d) docentes que tuviesen una investigación a su cargo, y e) docentes con alto tiempo de permanencia en la institución. Se

invitó formalmente a un grupo de docentes indicando los objetivos del estudio y definiendo fecha de entrevista. Se les mencionaron los resguardos éticos, basados en la declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación y los lineamientos entregados por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Católica de Temuco. Finalmente, fueron cinco docentes los participantes del estudio, mediante un estudio de casos múltiple (Rodríguez, Gil & García, 1999) que, lejos de ser numeroso, se centró en contrastar marcos representativos particulares sobre el contexto general para orientar la transformación de los contextos socioeducativos (Soto & Escribano, 2019) derivados del escenario emergente. De esta manera, se consideró el trabajo con tres mujeres y dos hombres, cuatro de ellos tenían hijos, uno cuidaba a una persona mayor, dos tenían alta carga horaria de clases frente alumnos, dos participaban de proyectos de investigación, dos tenían más de 10 años en la institución, uno de ellos estaba sobre los 60 años y uno además cursaba estudios doctorales.

La técnica de recolección de información fueron entrevistas semiestructuradas realizadas entre abril y mayo de 2020 a través de la plataforma Blackboard Collaborate, con un promedio de duración de una hora. Los tópicos, conforme al estudio de Hodges et al. (2020) fueron: a) dificultades en docencia producto de la pandemia; b) necesidades emergentes en este contexto; c) oportunidades a mediano y largo plazo atribuibles a esta docencia en emergencia, y d) Vivencias personales respecto de cómo se han sentido en el tiempo confinados realizando clases sincrónicas y asincrónicas.

El plan de análisis se realizó en cuatro etapas. Primero, se procedió a la transcripción textual de las entrevistas, a fin de guardar fidelidad de lo expresado por los docentes; se ordenó por informante, luego se vaciaron las transcripciones al programa analítico Atlas. ti. Segundo, se desarrolló una codificación abierta de los segmentos de las entrevistas, en este proceso se realizó una triangulación para dar mayor rigurosidad científica al análisis, con dos investigadores que realizaron codificaciones por separado y que luego fueron discutidas por todo el equipo (sin embargo, no se encontraron diferencias importantes). Tercero, se tomó la codificación realizada y con ella se elaboraron categorías conceptuales, con sustento en los segmentos codificados, estableciendo relaciones entre ellos y buscando responder a los objetivos planteados (codificación axial). Por último, se realizaron redes de las categorías y las subcategorías halladas.

3. Resultados

La Tabla 1 resume las principales categorías que emergen del análisis de las entrevistas realizadas y cómo estas se relacionan con los objetivos de investigación.

Tabla 1

Objetivos y principales categorías del estudio

Objetivos específicos	Categorías
Dificultades	Dificultades domésticas
	Dificultades tecnológicas y operativas
	Dificultades de los estudiantes
	Dificultades estructurales
Necesidades	Necesidad de formación y acompañamiento
	Necesidad de preocupación por el docente
Oportunidades	Oportunidades de incorporar TIC
	Oportunidades de innovar en la educación disciplinaria
Vivencias personales	Sobrecarga emocional
	Nuevas oportunidades para los vínculos familiares

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describen cada una de las categorías encontradas.

3.1. Dificultades

El primer gran foco de análisis son las dificultades que han tenido las y los docentes en sus clases a distancia producto de la pandemia (ver Figura 2 para red conceptual de la categoría). Aquí emergieron cuatro categorías de análisis: 1) dificultades domésticas relacionadas a la compatibilidad hogar-trabajo; 2) dificultades tecnológicas y operativas relacionadas con el nuevo formato de clase a distancia; 3) dificultades de los estudiantes para participar de las clases y que sin duda afectan al docente y al proceso de enseñanza y aprendizaje, y 4) dificultades estructurales que, principalmente, se relacionan con decisiones de la institución por el actual contexto.

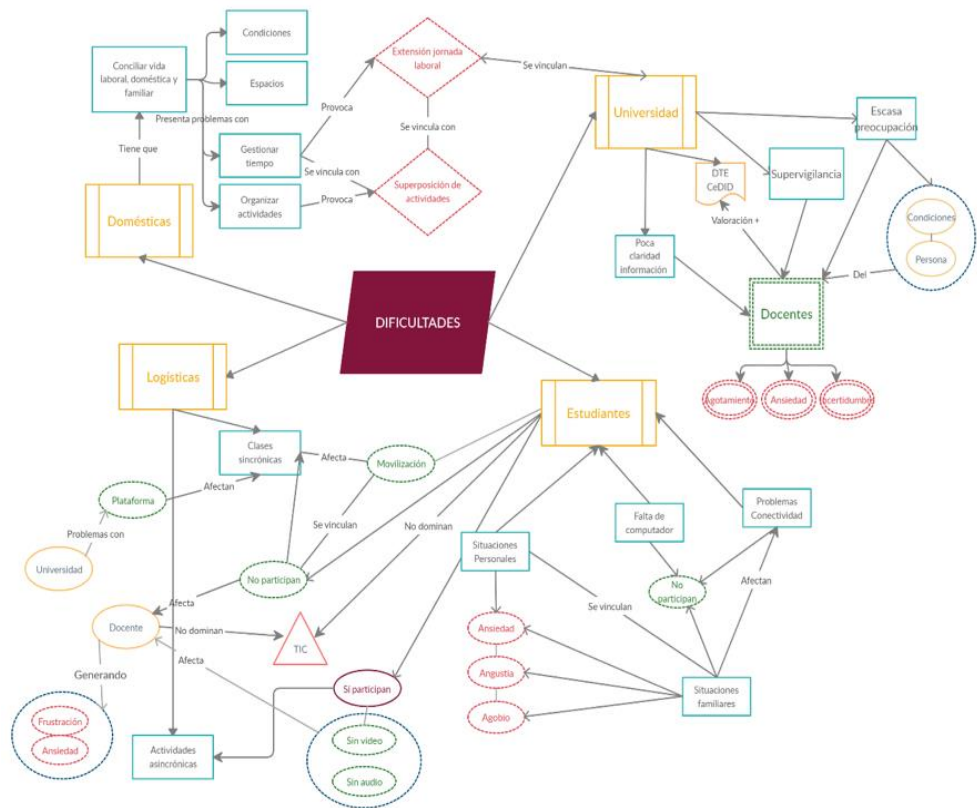


Figura 2: Red conceptual de Dificultades identificadas en la educación a distancia en emergencia.

Fuente: Elaboración propia.

3.1.1. Dificultades domésticas

El gran desafío ha consistido en conciliar la vida laboral, familiar y doméstica. El compartir en casa con toda la familia las 24 horas del día ha forzado la distribución de espacios, actividades y tiempos: “...fue harta presión porque, como te digo, entre venirte para la casa, adecuar un espacio, tu pega seguía, pero además tenías que empezar a organizar tu espacio, tu casa ¿no?... y eso que yo no tengo hijos” (Entrevista 1). A sus obligaciones laborales se sumaron las de cuidado del hogar y de la familia, la delimitación de horarios se hizo difusa y la separación trabajo-familia se hizo compleja. La adaptación a este nuevo escenario ha estado marcada por dificultades para organizar las actividades y gestionar el tiempo, conllevando una extensión de la jornada laboral, acumulación de “pendientes” y superposición de actividades, aumentando el cansancio y los niveles de estrés.

(...) pero principalmente para gestionar los tiempos ¿Qué es lo que trabajo? ¿Cómo divido el trabajo? ¿Cómo divido el cuidado de los niños? Porque ahora estoy en la casa y también tengo que hacerme cargo de algunas tareas domésticas de la casa, y tampoco tengo tiempo para mí, ¿sí? Entonces yo creo que este proceso nos ha generado esta tensión. (Entrevista 3)

A lo anterior se suma que en casa no tenían un espacio exclusivo donde trabajar, ni tampoco las condiciones ergonómicas necesarias para ello: “Tres horas he estado sentada, tres horas en una reunión de Facultad, incluso hasta la espalda, empiezas a darte cuenta de que tu silla no era muy ergonómica y todo un cuento hasta en lo físico” (Entrevista 2).

3.1.2. Dificultades tecnológicas y operativas

El principal factor consiste en la escasa participación de los estudiantes en las clases sincrónicas. Las exigencias de la institución consisten en “avanzar” en los contenidos, pero si el estudiante no participa, la situación genera tensión en los docentes:

¡Oye!, de 50, esta última semana se conectaron tres a trabajar y a subir sus tareas, pero de la universidad me piden que hay que seguir avanzando, seguir avanzado, pero... pero y avanzo ¿con quién? Subo las cosas, envío talleres, envío material para decir... pero eso no me asegura que el estudiante esté aprendiendo, ni participando, ni haciendo las actividades. Entonces, ¿para qué? (Entrevista 3)

Por otro lado, los pocos que participan en las actividades sincrónicas no activan cámara ni micrófono, no realizan comentarios ni consulta oral, sino que la comunicación se desarrolla principalmente por chat, surgiendo la incertidumbre de no saber si sus estudiantes están en la clase. En este sentido, los docentes declaran cierta frustración por esta nueva forma de hacer docencia:

Este tema de las clases online sincrónicas donde tú proyectas algo y están todos los estudiantes con las cámaras apagadas y con los micrófonos silenciados, para bajar también el nivel de carga de internet. Pero a uno le da la sensación de que no le hablas a nadie, porque nadie te dice nada, nadie te pregunta nada. Me da la sensación de que todos se conectaron, prendieron, activaron todo, lo dejaron todo en silencio y la cámara apagada, y se fueron y dejaron ahí que el profe hablara no más. Entonces a mí eso me ha generado... yo le decía delante a los colegas, eso me genera a mí un poco de... entre ansiedad, angustia, un poco de frustración. (Entrevista 3)

Otra dificultad es la calidad de las plataformas institucionales Educa y Blackboard, los docentes señalan que frecuentemente se “caen” entorpeciendo las actividades sincrónicas. Finalmente, la formación en el uso de las TIC, dirigida hacia docentes y estudiantes, constituye un desafío permanente para la educación a distancia.

3.1.3. Dificultades de los estudiantes

Los docentes consideran que las principales dificultades de los estudiantes durante este tiempo de emergencia tienen relación con la falta de computadores personales, problemas de conectividad en cuanto a la disponibilidad y la calidad de la señal, factores que afectan directamente en su participación en las actividades del curso. Existen sin duda cuestiones socioeconómicas y de vulnerabilidad presente en los estudiantes: “No todos tienen computadores, algunos tienen solo celulares y ¡claro! en los celulares se complica meterse en la plataforma, ¿te fijas? o el tema de los datos y una serie de otras cosas” (Entrevista 1). Sumado a lo anterior se encuentran las situaciones personales que vivencian los estudiantes en este contexto: ansiedad, angustia y agobio, donde su foco no está puesto en la educación, sino en las condiciones en las que se encuentran sus familias. “Están viendo cómo llegan a fin de mes, cómo resuelven problemas de alimentación, de medicamentos, de pago de deudas, etc., y, por lo tanto, no tienen la cabeza en el informe, ni en el ensayo, ni en esto” (Entrevista 3).

3.1.4. Dificultades estructurales

Los docentes consideran que la universidad no entregó directrices claras en las primeras semanas, causando incertidumbre y ansiedad en los equipos.

Yo siento que la universidad en las primeras comunicaciones que nos mandó no era tan clara tampoco, entonces yo creo que no fue tan fácil como tomar como un ritmo... o un horizonte de para dónde iba a ir la cosa. (Entrevista 1)

También, en una mirada retrospectiva, algunos señalan sentir que la institución no mostró preocupación por ellos a nivel personal, ni por conocer sus condiciones para el trabajo. Varios docentes son bien críticos al respecto, señalan que surgieron una serie de exigencias administrativas para dar cuenta de las actividades que desarrollan, sintiéndose algo “vigilados”:

(...) al inicio, por ejemplo, la primera semana cuando no teníamos claridad de cómo se iba a hacer y las clases se corrieron, nos pidieron, al menos a nosotros, como muchos... reportes y no estábamos haciendo mucho entonces, te genera esta sensación de como si te estuvieran vigilando. (Entrevista 2)

3.2. Necesidades

El segundo foco de análisis son las necesidades que emergen por el actual contexto de educación a distancia en emergencia. Allí se logran distinguir dos categorías: por un lado, la necesidad de formación y acompañamiento, y por otro, mayor preocupación por el docente (ver Figura 3 para red conceptual de la categoría).

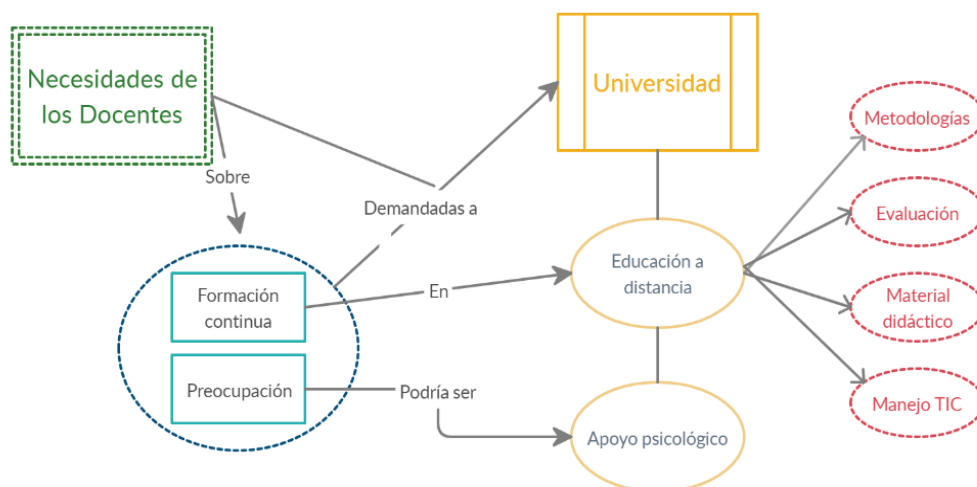


Figura 3: Red conceptual de necesidades identificadas en la educación a distancia en emergencia.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Necesidades de formación y acompañamiento

Las demandas están dirigidas hacia la universidad y el acompañamiento pedagógico que esta puede brindar. Mencionan que requieren competencias en metodologías de enseñanza y aprendizaje a distancia, específicamente creación de material didáctico, manejo de plataformas y tecnologías necesarias para el proceso de enseñanza y aprendizaje, y una necesidad que destacan es la formación en estrategias de evaluación:

Llego a temblar con este desafío, porque tiene que ver con la evaluación, la evaluación de los aprendizajes, la preocupación más importante también tiene que ver con los aspectos éticos integrales respecto de la evaluación, como la necesidad de saber qué estamos evaluando, a quién estamos evaluando y qué estamos evaluando realmente, un aprendizaje auténtico, entonces las necesidades de capacitación, las necesidades de conocer instrumentos de evaluación, las necesidades de conocer

cuáles son los tiempos que se requieren para responder una evaluación... (Entrevista 5)

3.2.2. Necesidad de preocupación por el docente

En menor medida se observa que los docentes necesitan sentir que la universidad se preocupa por ellos, que los valora como personas:

(...) pero uno no ha sentido todavía que hay preocupación por “nosotros”, yo lo digo así súper directamente. Yo creo que sería interesante eh... sentir un poco la preocupación de... de ¿qué nos está pasando? Como te digo, no solo en la práctica sino que también cómo estamos viviendo este proceso... (Entrevista 1)

3.3. Oportunidades

Un tercer foco de análisis son las oportunidades que visualizan los docentes del actual contexto, destacando dos categorías: las oportunidades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las innovaciones en sus disciplinas producto de la pandemia (ver Figura 4 para red conceptual de la categoría).

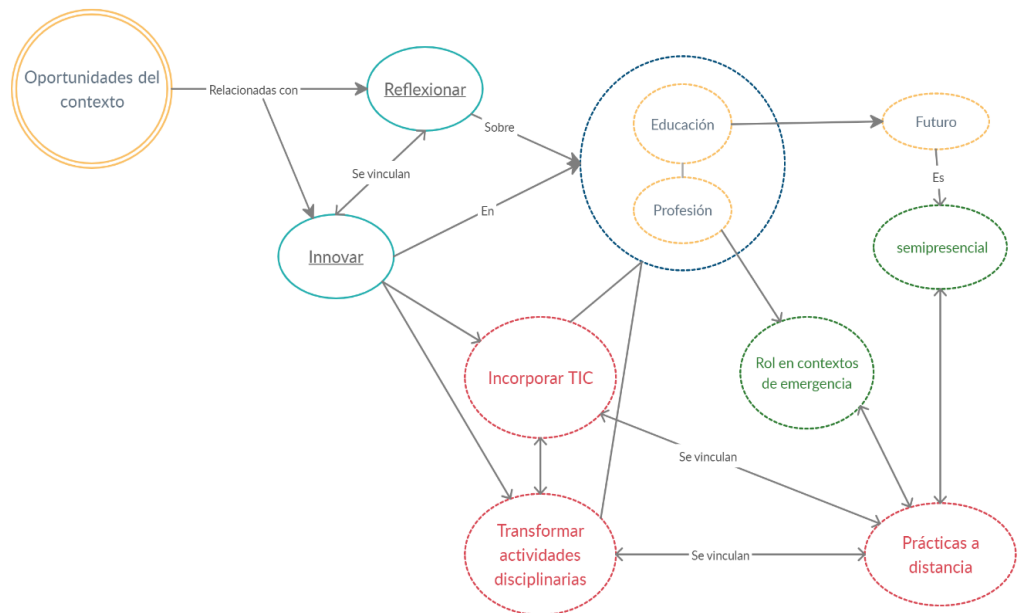


Figura 4: Red conceptual de oportunidades identificadas en la educación a distancia en emergencia.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.1. Oportunidades de incorporar TIC

Nuevas herramientas que potencien el desarrollo de los cursos se visualizan como una de las grandes oportunidades, y probablemente llegaron para quedarse. Se reconoce que las TIC permiten derribar las barreras físicas entre las personas y el conocimiento. Con ellas todo está a un “clic” de distancia, a los docentes les permiten diversificar las actividades educativas potenciando el desarrollo de los cursos:

(...) en el contexto de que entendamos que esto es un horizonte gigantesco de recursos tecnológicos, va a permitir hacer nuevos cursos muy atractivos, muy dinámicos, con mucha interacción y comunicación con los estudiantes, yo creo que le veo, le veo un potencial enorme, esa es la verdad. (Entrevista 4)

3.3.2. Oportunidades de innovar en la educación disciplinaria

Producto de un intenso proceso reflexivo en torno a la educación, la profesión y el futuro de ambas se han encontrado con la posibilidad de innovar y transformar las actividades formativas explorando campos de acción de la profesión en un contexto de emergencia, permitiendo, por ejemplo, que las prácticas estudiantiles y profesionales se realicen en modalidad remota.

Nosotros al momento de decidir si íbamos a práctica o no este semestre, decidimos que sí, pero, por cuestiones disciplinarias la verdad... es complejo hacer una práctica a distancia, pero también como disciplina sentíamos que no podíamos restarnos de ciertos espacios, porque también se constituyen oportunidades, digamos, para los estudiantes de ver cómo se está haciendo nuestra disciplina en un contexto de emergencia. (Entrevista 1)

Lo anterior es considerado como un avance hacia el futuro, ya que visualizan que el futuro de la educación es semipresencial o a distancia. Por lo tanto, este acercamiento es una oportunidad para dicha transición:

Yo creo que el futuro es semipresencial, ¿me entiende? Es decir, vamos a ir a la universidad a hacer los terrenos, los talleres, las actividades que tienes que tener ahí, en el caso de los veterinarios que yo les enseñé peces, que tienen que ver los peces, verlos, tocarlos, maltratarlos, eh... Lo mismo me imagino para desparasitar, poner vacunas a las ovejas, a las vacas, deben... eso es presencial, pero hay muchas partes

de los contenidos, los aspectos conceptuales que se pueden hacer a distancia.
(Entrevista 4)

3.4. Vivencias personales

El último foco que emergió de las entrevistas fueron las vivencias personales y psicológicas ante la diversidad de procesos nuevos de las y los docentes por el actual contexto de educación a distancia en emergencia (ver Figura 5).

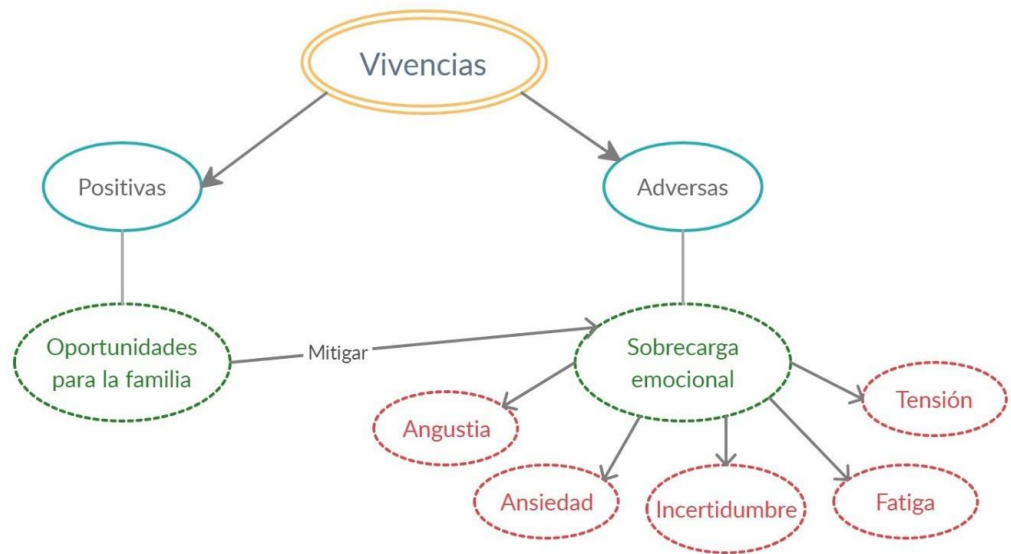


Figura 5: Red conceptual de vivencias personales asociadas a la educación a distancia en emergencia.

Fuente: Elaboración propia.

3.4.1. Sobrecarga emocional

Las vivencias de los docentes están vinculadas a las situaciones personales que han marcado este tiempo, considerando los efectos emocionales que ha provocado la incertidumbre por el contexto sanitario, teniendo una preocupación constante por la salud de sus familias:

(...) no tengo hijos pero tengo padres que son adultos mayores. Mi suegra vive en otro país, entonces igual ahí hay una cosa emocional, que a veces a uno igual te gana un poco la angustia de esa incertidumbre de no saber cómo van a estar o qué está pasando. (Entrevista 1)

De la misma forma, la adaptación al proceso de “llevar el trabajo para el hogar” y con ello tener que conciliar la vida laboral, doméstica y familiar han tenido efectos a nivel psicológico en los docentes, produciendo ansiedad, angustia y agotamiento, entre otros:

(...) ¡con harta resiliencia pues! Eh... El ámbito personal ...hoy es que leía que hay una serie de eventos psicológicos que nos van a ocurrir, ¡yo creo que lo he tenido todo!... ansiedad, nerviosismo, insomnio, eh... ese tipo de cosas ¡sí, sí!... pero la resiliencia y, si uno las racionaliza... Bueno hay que esperar no más y hacerse el ánimo de que... y tener la esperanza de que esto va a pasar. (Entrevista 4)

A nivel psicológico experimentan diversidad de emociones:

(...) esa frustración... de pronto se apodera de nosotros, de mí, pero yo creo que es como te lo decían los otros colegas, es una montaña rusa. En su momento estás aliviado de que vas subiendo y al fin caíste, jejeje, pero vuelves a caer y en esa... en esa vivencia personal nos encontramos. Pero mira, fuera de eso, yo creo que tengo momentos más positivos que de frustración... (Entrevista 5)

3.4.2. Nuevas oportunidades para los vínculos familiares

Así como han aflorado una diversidad de emociones, también se han logrado visualizar las aristas positivas de este momento, encontrando oportunidades para fortalecer los vínculos familiares socioafectivos:

Lo he tratado de ver como la mejor de las oportunidades, de un momento enriquecedor para estar con mis hijos, para afiarse, para ver si efectivamente somos el grupo familiar que yo pensaba, eh... hemos puesto yo creo que... se han presentado todos los demonios personales y se han enfrentado entre uno mismo y entre nosotros a ratos. Pero raya para la suma, yo creo que no ha sido tan complicado como a veces escucho. (Entrevista 2)

La unión familiar, el compartir, el ponerse de acuerdo, la distribución de tareas y roles son una de las cosas positivas de este proceso nuevo familiar:

Como familia, bueno... nos hemos unido más para enfrentar esto, en la distribución de tareas, la distribución de los espacios, y vernos más... si estamos... en los márgenes de la vida, uno sale a trabajar, los hijos a estudiar y nos vemos en las noches, pero ahora no, ahora estamos las 24 horas, 7 días de la semana, nos encontramos, nos vemos y

tenemos la riqueza de las cosas positivas eh... desayunar juntos, almorzar juntos, tomar once, cenar juntos, conversar un poco más. Me parece bien. (Entrevista 4)

4. Discusión

Sin duda el objetivo que marcó el análisis de los docentes fue el relacionado a las dificultades que han tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje producto del impacto de la pandemia del coronavirus. Dificultades que se acentuaron por la exigencia y la rapidez de los cambios de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para los cuales era imposible una planificación previa. La pandemia por covid-19 transformó la vida de muchas y muchos académicos, y afectó rutinas, convivencias y espacios no siempre fáciles de compatibilizar con el trabajo en casa, con una sensación de estar presentes en el hogar, pero ausentes en su actuar. Esta conciliación compleja es reflejo de una sociedad individualizada, donde se le exige a la familia ciertos ajustes y reconfiguraciones de acuerdo a sus propios recursos y realidades (Hernández & González, 2020), presionando a los docentes a cumplir con una docencia virtual que demanda mayor trabajo por preparación de material, readecuación de metodologías y conexión permanente.

Esta respuesta individual, propia de una sociedad neoliberal, debe transitar a una respuesta más colectiva, fomentando conductas de autocuidado, redefiniendo y priorizando lo importante de la labor docente y de investigación (Corbera et al., 2020). En dicha tarea deben estar los encargados de las instituciones de educación superior, con una participación activa de los docentes, indicando cuáles son esos elementos críticos que se deben alcanzar y por sobre todo indicar hasta dónde es posible llegar, dado el actual contexto.

La precariedad laboral de muchos docentes de educación superior (Cantillana-Barañados & Portilla-Vásquez, 2019) no se visualizó en el grupo de entrevistados, probablemente por ser profesores de planta, pero no cabe duda de que se verá agudizada, sobre todo en aquellos con un vínculo contractual por horas y a honorarios. La menor cantidad de matrículas, la deserción de estudiantes, los recortes presupuestarios por parte del Estado, sin duda repercutirán en mayor sobrecarga a los docentes de planta y una mayor precariedad en los honorarios, donde muchos incluso perderán su fuente laboral. Sin duda, se está en un proceso complejo en lo económico y muchas áreas de la sociedad se han visto profundamente impactadas por la pandemia y el confinamiento. Aun así creemos necesaria la generación de mayores esfuerzos por parte de las instituciones en mejorar o al menos mantener las condiciones para las y los académicos y no provocar una mayor desprofesionalización académica (Cantillana-Barañados & Portilla-Vásquez, 2019).

La conciliación hogar-trabajo es especialmente compleja para las académicas mujeres con hijos (Corbera et al., 2020; Gillis & Krull, 2020; Guy & Arthur, 2020; Nash & Churchill, 2020). A la docencia y a las complejidades propias de preparar material para clases virtuales sincrónicas y asincrónicas, se suman proyectos de investigación, tesis, prácticas profesionales, vinculación con el medio, extensión y posibilidades de formación, que en este periodo se ha incrementado producto de múltiples cursos, seminarios y webinars. La sobrecarga de trabajo, sumado a las múltiples tareas domésticas, explican la profunda desigualdad de género en esta materia y que producto de la pandemia se agudizó, aumentando significativamente las brechas que ya existían. En los resultados de las entrevistas, las académicas que son madres mencionan impactos en su salud mental, indicando estrés, angustia y sobrecarga. Los comentarios entregados por las entrevistadas están en línea con un estudio realizado por el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género en Chile, ONU Mujeres (entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer) y Entel (2020), que indica que un 35% de las mujeres aumentó su carga laboral, versus un 27,3% en los hombres; en cuidado de niños y alimentación la diferencia es de 54% a 38% en contra de la mujer. Un tema asociado es el de la violencia de género, aquí las cifras al 31 de diciembre de 2020 son de 43 femicidios consumados (Ministerio de la Mujer y Equidad de Género en Chile, 2021). En este escenario complejo, ONU Mujeres (s. f.) y otra serie de organismos internacionales recomiendan, por un lado, reducir la violencia de género, incluida la violencia doméstica, como también promover un reparto equitativo del cuidado de otros, especialmente niños, niñas y personas mayores, promover el liderazgo y la plena participación de las mujeres en igualdad de condiciones y apoyos económicos focalizados.

Probablemente el mayor cambio para la docencia fue (y es) la adaptación e implementación de una clase presencial a una clase remota, donde la tecnología juega un papel fundamental, recurso que posiblemente trascenderá al periodo postpandemia. Como bien señalan Sá & Serpa (2020) y Terenko & Ogienko (2020), la pandemia y los cambios producidos por el confinamiento obligado representan una oportunidad para las instituciones de educación superior para abrazar las tecnologías digitales y aprovechar las oportunidades que esta presenta para una mejora continua y sostenible en el tiempo. A ello se une una demostrada actitud favorable hacia las TIC de los estudiantes de educación superior (por ejemplo, Romero et al., 2021).

Las dificultades tecnológicas mencionadas por las y los entrevistados son propias de un proceso instalado a la fuerza por las circunstancias, donde las competencias para su uso no siempre estaban y donde los recursos disponibles también fueron desafiados, especialmente las competencias para evaluar, y más de forma virtual. Gran parte de los docentes generó

estrategias de clases sincrónicas y asincrónicas. Como bien señala Ferreira & Bastos (2020), este tipo de estrategias desafían a los estudiantes a un trabajo autónomo importante y, probablemente, a un desafío de estar más conectados para los docentes, incluyendo redes sociales personales que previo a la pandemia eran muy poco compartidas.

El uso de tecnologías ha cambiado la forma de relacionarse, cuestión que también se ve reflejada en la docencia virtual producto de la pandemia; el hablar a una pantalla en negro (Autor et al., 2020) provoca frustración y una sensación de soledad compleja en un proceso de educación siempre colectivo y colaborativo. Esta falta de interacción auténtica o directa entre estudiantes, y entre docente y estudiantes, sin duda genera un impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Niemi & Kousa, 2020; Sepúlveda-Escobar & Morrison, 2020).

La brecha digital está presente en los docentes (Gajardo-Asbún et al., 2020). Por un lado, las y los entrevistados lo visualizan como una oportunidad en términos de que la virtualidad vino para quedarse y generará enormes impactos en el mediano plazo para las universidades; por otro lado, también reconocen la brecha existente y ven la necesidad de formar competencias en el área.

La tercera categoría mencionada por las y los docentes son las dificultades que viven los estudiantes y sus familias producto de la pandemia y de los largos periodos de confinamiento. Las dificultades socioeconómicas se han hecho notar (Cabero-Almenara, 2020; Autor et al., 2020; Gajardo-Asbún et al., 2020; Simpson, 2020): falta de computadores, conexiones deficientes en contextos rurales y urbanos, conexiones solo desde celulares y con planes de datos básicos, han aumentado la brechas y desigualdades —ya existentes en educación—, golpeando más fuerte a las clases menos favorecidas que muchas veces han tenido que abandonar sus estudios. Estas dificultades se hacen más agudas en niveles de educación básica y media (Berniell et al., 2021; Villalobos, 2021).

Las familias de menores ingresos han sido fuertemente tensionadas por sobrecarga de trabajo, pérdida de empleos, asunción de labores en el hogar que no estaban acostumbrados (resignificación de roles), acompañamiento y realización de tareas con hijos más pequeños, episodios de violencia intrafamiliar, abuso de aparatos electrónicos, sedentarismo y problemas de sueño (Conejo, Chaverri-Chaves & León-González, 2020). Todos ellos repercuten en ansiedad, estrés y depresión, entre otras, lo que conlleva problemas de salud mental producto del confinamiento (Huarcaya-Victoria, 2020) y el miedo al contagio y sus consecuencias. Esto es especialmente notorio en la región de La Araucanía, que presenta los mayores niveles de pobreza en Chile (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018).

Para el caso de los docentes entrevistados no todo es negativo; pasar más tiempo en familia, fortalecer vínculos y estar presentes, sobre todo aquellos que son padres, hacen de este tiempo una oportunidad familiar invaluable.

5. Conclusiones

La docencia virtual realizada producto de la pandemia no es similar a la docencia virtual que se realizaba pre-pandemia, en línea con lo planteado por Hodges et al. (2020). La actual docencia, con un alto componente tecnológico y virtual –sincrónico y asincrónico– no tuvo el tiempo de preparación, se volcó abruptamente a ella en el mes de marzo del 2020 con los confinamientos ordenados por el Gobierno producto de la pandemia, y encontró a los docentes muchas veces sin las competencias para implementarlas. Es por ello que la Universidad Católica de Temuco, casi desde un comienzo, habló de educación en línea en contexto de emergencia, cuyos ejes eran la flexibilidad, la inclusión, la innovación y la preocupación por el estudiante.

Sin duda, el individualismo imperante provocó una respuesta a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los propios recursos de los docentes. Pusieron allí todas sus capacidades en dar cuenta de la incertidumbre que provocó todos estos procesos nuevos. Sin embargo, dichas respuestas son insuficientes sin un apoyo micro, meso y macro estructural. A nivel micro, la comunidad de académicos debe generar procesos de autocuidado, de acompañamiento y de cooperación. Particularmente, el trabajo en comunidades de aprendizaje de académicos que realiza la Universidad Católica de Temuco es un buen ejemplo de colaboración y afianzamiento de lazos que es particularmente importante para enfrentar esta crisis. A nivel meso, hay una buena evaluación del manejo institucional de la pandemia. Sin embargo, se menciona como necesidad una preocupación mayor por el docente. Quizás hay que explorar allí nuevos apoyos y mecanismos de participación efectiva de los académicos. A nivel macro, el Estado y, particularmente, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencias han tenido un comportamiento más distante con los procesos. El primero ha puesto mayor énfasis en tratar de volver a clases y dictar normativas sanitarias para las escuelas y liceos del país, ajustando los presupuestos para la educación superior, y el segundo ha quitado el financiamiento a becas de estudios que generan un importante apoyo a las labores de investigación. Desde el gobierno central se han traspasado muchas de las responsabilidades a las propias instituciones que –con presupuestos más acotados– tendrán que hacer frente a una deserción importante de estudiantes y una reducción de sus plantas académicas con la consiguiente sobrecarga a los académicos que quedan. Se exige entonces mayor preocupación por la labor docente y de investigación y por cuidar los espacios ganados colectivamente.

Los resultados de este estudio son limitados por el número de docentes entrevistados, pero es una línea a seguir investigando; por un lado, ampliando la muestra a más docentes y de diferentes universidades, con una metodología mixta, empleando cuestionarios y contrastando con las percepciones de los estudiantes, como realizan Niemi y Kousa (2020); y, por otro, analizando su variación en el tiempo, para conocer si se mantienen o aparecen otros hallazgos. Asimismo, es valioso abrir nuevas líneas de estudio con una mirada aplicada, como es el conocer qué respuestas se dan a las dificultades y las necesidades planteadas por los profesores, lo cual involucra una respuesta desde múltiples niveles (macro, meso y micro).

Especial atención requiere la respuesta a la sobrecarga emocional, como lo señala el Informe CEPAL-UNESCO (2020), “La educación en tiempos de la pandemia COVID-19”, que enfatiza un currículo más integral y humanista sobre la base de una educación inclusiva y equitativa de calidad y que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todos en coherencia con el Objetivo 4 de la Agenda 2030 (UNESCO, s.f.).

Ante este contexto se requieren procesos de adaptación e incluso de reinención de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Sin duda la incertidumbre se acrecentó y muchas veces se nublaron los caminos. Pero, si las orientaciones son hacia la inclusión, la equidad, la flexibilidad y la escucha, hay esperanza para el futuro de nuestros estudiantes.

6. Referencias

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: *A global perspective. Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1-34. [doi:10.3390/su12208438](https://doi.org/10.3390/su12208438)
- Berniell, L., Díaz, B., Estrada, R., Hatrick, A., Llambí, C., Maris, L., & Singer, D. (2021). Políticas para reducir las brechas educativas en la pospandemia. Caracas: CAF. Recuperado desde <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1773>
- Cabero-Almenara, J. (2020). Aprendiendo del tiempo de la COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1-3. [doi:10.15359/ree.24-S.2](https://doi.org/10.15359/ree.24-S.2)
- Cantillana-Barañados, R. I., & Portilla-Vásquez, I. (2019). Por la senda de los “profesores taxis”: Los efectos de la desprofesionalización académica en educación superior. Una aproximación cualitativa desde Chile. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(1), 306-330.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287. [doi:10.1016/j.psychres.2020.112934](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado desde <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Conejo, L., Chaverri-Chaves, P., & León-González, S. (2020). Las familias y la pandemia del COVID-19. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1-4. [doi:10.15359/ree.24-S.10](https://doi.org/10.15359/ree.24-S.10)
- Consejo Nacional de Educación Superior (s. f.). *Planta académica*. Extraído el 6 de enero de 2020 de <https://www.cned.cl/indices/planta-academica>
- Cea, F., García, R., Turra, H., Moya, B., Sanhueza, S., Moya, R., & Vidal, W. (2020). Educación online de emergencia: Hablando a pantallas en negro. Recuperado desde <https://www.ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/>

- Corbera, E., Anguelovski, I., Honey-Rosés, J., & Ruiz-Mallén, I. (2020). Academia in the Time of COVID-19: Towards an Ethics of Care. *Planning Theory and Practice*, 21(2), 191-199. [doi:10.1080/14649357.2020.1757891](https://doi.org/10.1080/14649357.2020.1757891)
- Díaz, A., López, D., Salas, M., & Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. *Perfiles Educativos*, 43(172), 42-59.
- Ferreira, C. A., & Bastos, A. M. (2020). Teaching, learning and evaluation in the context of the pandemic: Perceptions of professors of future teachers. *Laplace Em Revista*, 6(3), 109-119.
- Gajardo-Asbún, K., Paz-Maldonado, E., Salas, G., & Alaluf, L. (2020). El desafío de ser profesor universitario en tiempos de la COVID-19 en contextos de desigualdad. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1-4. [doi:10.15359/ree.24-S.14](https://doi.org/10.15359/ree.24-S.14)
- Gillis, A., & Krull, L. M. (2020). COVID-19 Remote Learning Transition in Spring 2020: Class Structures, Student Perceptions, and Inequality in College Courses. *Teaching Sociology*, 48(4), 283-299. [doi:10.1177/0092055X20954263](https://doi.org/10.1177/0092055X20954263)
- Guerriero, S. (Ed.) (2017). *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching*. París: OECD Publishing. [doi:10.1787/9789264270695-en](https://doi.org/10.1787/9789264270695-en)
- Guy, B., & Arthur, B. (2020). Academic motherhood during COVID-19: Navigating our dual roles as educators and mothers. *Gender, Work and Organization*, 27(5), 887-899. [doi:10.1111/gwao.12493](https://doi.org/10.1111/gwao.12493)
- Hernández, A., & González, P. (2020). La conciliación no existe y las madres lo sabemos: los malabarismos de las madres trabajadoras durante el Covid-19. *Cuadernos de Campo*, 29(suplemento), 114-123.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. Recuperado desde <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista peruana de medicina experimental y salud pública*, 37, 327-334. [doi:10.17843/rpmesp.2020.372.5419](https://doi.org/10.17843/rpmesp.2020.372.5419)

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

(2020). *Covid-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Recuperado desde <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

König, J., & Kramer, C. (2016). Teacher professional knowledge and classroom management: on the relation of general pedagogical knowledge (GPK) and classroom management expertise (CME). *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 48, 139-151. [doi:10.1007/s11858-015-0705-4](https://doi.org/10.1007/s11858-015-0705-4)

Lipovetsky, G. (2000). *La era del Vacío*. Barcelona, España: Anagrama.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2018). *Situación de pobreza. Síntesis de resultados (Encuesta Casen, 2017)*. Recuperado desde http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados_pobreza_Casen_2017.pdf

Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, ONU Mujeres & Entel. (2020). *Encuesta de Evaluación Rápida sobre el Impacto del COVID-19*. Recuperado desde https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2020/11/Resutados-RGA-Chile_Final-Web.pdf

Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (2021). *Femicidios 2020*. Recuperado desde <https://www.sernameg.gob.cl/wp-content/uploads/2021/01/FEMICIDIOS-al-31-de-diciembre-de-2020.pdf>

Murillo, S. (2018). Neoliberalismo: Estado y procesos de subjetivación. *Revista de la Carrera de Sociología*, 8(8), 392-426.

Nash, M., & Churchill, B. (2020). Caring during COVID-19: A gendered analysis of Australian university responses to managing remote working and caring responsibilities. *Gender, Work and Organization*, 27(5), 833-846. [doi:10.1111/gwao.12484](https://doi.org/10.1111/gwao.12484)

- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369.
- ONU Mujeres (s. f.). *La respuesta de ONU Mujeres a la crisis del COVID-19*. Extraído el 5 de enero de 2020 de <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/un-women-response-to-covid-19-crisis>
- Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52. doi:10.1016/j.ajp.2020.102066
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Romero, R. E., Tejada, C. A., & Núñez, O. (2021). Actitudes hacia las TIC y adaptación al aprendizaje virtual en contexto COVID-19, alumnos en Chile que ingresan a la educación superior. *Perspectiva Educacional*, 60(2), 99-120.
- Sá, M. J., & Serpa, S. (2020). The covid-19 pandemic as an opportunity to foster the sustainable development of teaching in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 12(20), 1-16. doi:10.3390/su12208525
- Sepúlveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607. doi:10.1080/02619768.2020.1820981
- Simpson, S. (2020). Reimagining higher education in the wake of COVID-19. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 4(1),1-3. Recuperado desde <https://sotl-south-journal.net/?journal=sotls&page=article&op=view&path%5B%5D=145>
- Soto, E., & Escribano, E. (2019). El método estudio de casos y su significado en la investigación educativa. En D. M. Arzola Franco (Coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

- Terenko, O., & Ogienko, O. (2020). How to Teach Pedagogy Courses Online at University in COVID-19 Pandemic: Search for Answers. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 173-179. [doi:10.18662/rrem/12.1sup2/261](https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/261)
- Ulferts, H. (2019). *The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching: Systematic review and meta-analysis of the international evidence from primary to tertiary education*. París: OECD Publishing. doi:10.1787/ede8feb6-en
- UNESCO (s. f.) ODS4, Educación. Extraído el 3 de Septiembre de 2022 de <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Universidad Católica de Temuco. (2019). *Informe de autoevaluación institucional, proceso de acreditación 2019*. Recuperado desde <http://acreditacion.uct.cl/wp-content/uploads/2019/01/INFORME-AUTOEVALUACION-UCTEMUCO.pdf>
- Villalobos, K. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 107-138.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde (Teachers' pedagogical knowledge: Empirical approaches and findings). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(2), 187-223. [doi:10.1007/s11618-015-0626-6](https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6)
- Way, S., Morgan, A., Larremore, D., & Clauset, A. (2019). Productivity, prominence, and the effects of academic environment. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(22), 10729-10733. [doi:10.1073/pnas.1817431116](https://doi.org/10.1073/pnas.1817431116)