

Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: Un análisis interseccional con diseño mixto

Heterogeneous teaching experiences during the COVID-19 pandemic: A mixed-methods intersectional analysis

Verónica López^{1*}, Dominique Manghi¹, Giselle Melo-Letelier¹, Gerardo Godoy-Echiburú¹, Fabiola Otarola¹, Isabel Aranda¹, Sebastián Araneda², Romina López-Concha¹, Beatrice Avalos²

1 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Valparaíso, Chile

2 CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile, Santiago, Chile

* veronica.lopez@pucv.cl

Recibido: 30-junio-2021

Aceptado: 05-noviembre-2021

RESUMEN

La educación a distancia (EaD), implementada por la crisis COVID-19, ha intensificado las condiciones de segregación sufridas por las escuelas públicas en Latinoamérica y en Chile. La experiencia docente en pandemia parece no ser homogénea, pues las desigualdades e identidades la complejizan. Este estudio de diseño mixto buscó comprender y explicar las experiencias de las/os docentes al enfrentar la EaD en pandemia, considerando la interseccionalidad entre género, años de experiencia docente y contexto socioeconómico de los estudiantes. Se construyó y aplicó una encuesta a 2,210 profesores/as chilenos/as. El análisis mixturado muestra que la experiencia de EaD está siendo más difícil y agobiante para las profesoras, para aquellas/os con pocos años de experiencia, y para quienes ejercen en establecimientos con mayores índices de pobreza entre sus estudiantes. Se identifican intersecciones entre marcadores sociales en sus discursos sobre cómo enseñar a distancia y en pandemia. Se discute que la heterogeneidad de la experiencia docente, sostenida en condiciones sociales desiguales y, a su vez, con un posicionamiento agéntivo de las/os docentes, debe ser considerada en las políticas de apoyo y formación docente.

Palabras clave: COVID-19, diseño mixto, educación a distancia, interseccionalidad, profesores

ABSTRACT

Distance learning (DL), implemented due to the COVID-19 crisis, has intensified the conditions of segregation suffered by public schools in Latin America and Chile. The teaching experience in this pandemic seems not to be homogeneous, since inequalities and social identities make it more complex. This mixed design study sought to understand and explain the experiences of teachers when facing DL in a pandemic, considering the intersectionality between gender, years of teaching experience and students' socioeconomic context. A survey was constructed and applied to 2,210 Chilean teachers. The results of the mixed-methods analysis show that the DL experience has been more difficult and overwhelming for female teachers, for those with few years of teaching experience, and for those who teach in schools with higher rates of poverty among their students. Intersections between social markers were identified, particularly in discourses on how to teach through DL and in pandemic. We argue that the heterogeneity of the teaching experience, sustained by unequal social conditions and at the same time by teachers' agentic position, should be considered in educational policies and teacher training.

Keywords: COVID-19, distance learning, intersectionality, mixed methods, teachers

Financiamiento: Agradecemos el financiamiento de SCIA ANID CIE160009, FONDECYT 1191267, ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003 y ANID-Subdirección de Capital Humano/Doctorado Nacional/2021-21210405.

Cómo citar este artículo: López, V., Manghi, D., Melo-Letelier, G., Godoy-Echiburú, G., Otárola, F., Aranda, I., Araneda, S., López-Concha, R., & Avalos, B. (2021). Experiencias docentes heterogéneas en pandemia COVID-19: Un análisis interseccional con diseño mixto. *Psicoperspectivas*, 20(3).

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2434>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La crisis sanitaria nos marcará como individuos y como sociedad, tanto por la manera de experimentar el encierro, la pandemia y sus efectos en diferentes ámbitos de la vida, como por los modos en que nuestras autoridades y gobiernos han tramitado la catástrofe bajo la forma de capitalismo tardío (Dussel et al., 2020).

En el ámbito educativo, sin un equipamiento tecnológico en casa ni la previa alfabetización digital suficiente, las/os docentes han diseñado procesos de aprendizaje en entornos virtuales desde sus hogares. Esta es la realidad de las escuelas en Latinoamérica que enfrentan la educación a distancia (en adelante EaD) de manera repentina y forzada por la pandemia del COVID-19 (Murillo & Duk, 2020). Sin mayor experiencia ni planificación, las/os profesores han debido dar continuidad a las demandas de logro de aprendizajes manteniendo prioridades educativas previas a la pandemia, pero en nuevas condiciones (Salas et al., 2020).

La educación como fenómeno social y complejo (Rivero, 2013) nos obliga a considerar la historia de segregación de las escuelas públicas chilenas (Sisto, 2019) compuesta por sujetos situados social-epistémicamente, con culturas e identidades territoriales heterogéneas (Pinto, 2014). Desde una perspectiva interseccional, estos contextos educativos constituidos por variados grupos sociales configuran subjetividades con diversos grados de reconocimiento, legitimación y participación social, generando espacios de desigualdad explicables por múltiples causas relacionadas y articuladas entre sí, haciendo aún más complejas sus concepciones identitarias (Crenshaw, 1989; Wadsworth, et al., 2020).

Es así como la EaD en Chile se convierte en una alternativa para una minoría, quienes poseen condiciones y equipos tecnológicos con conectividad de calidad en su hogar (Villalobos, 2021). Mientras una mayoría no cuentan con condiciones materiales, ambientales, espaciales y tecnológicas preparadas para beneficiarse de esta opción y ya presentan una trayectoria de desigualdad educativa (Murillo & Duk, 2020).

A esto se suman las características de las pedagogías «pandémicas» desplegadas en estos dos años que han producido la domesticación de lo escolar, esta “clase en pantuflas” ha modificado la educación, las relaciones y vínculos tejidos en contexto de emergencia (Dussel et al., 2020), así como las prácticas educativas, los roles profesionales y aprendizajes de los diversos actores involucrados (Salas et al., 2020). De allí que este estudio se pregunta por las experiencias de EaD en crisis sanitaria

y cómo el trabajo de las/os profesores se ve intersectado por las condiciones de género, años de experiencia y nivel socioeconómico atribuido.

Instituciones educativas: Formando a distancia y en pandemia

Como respuesta a la crisis sanitaria se adopta la EaD como forma principal de educar. Esto ha desafiado a las instituciones educativas en todos sus niveles a repensar la forma de educar a sus estudiantes, enfrentando escasez de recursos tecnológicos, poca capacidad de atención, distracciones técnicas, interferencia excesiva de los padres, falta de desarrollo físico y social (Khanna & Kareem, 2021).

La fragilidad socioeducativa de las instituciones en Latinoamérica se hace evidente en esta crisis, los problemas sistemáticos y prolongados de desigualdad, pobreza y miseria que padecen los ecosistemas educativos se agudizan (Salas et al., 2020) y las cuarentenas obligatorias y aislamiento afectan la situación socioeconómica familiar (González et al., 2020). Muchas de las instituciones escolares y organismos públicos han asumido que las/os profesores poseen el espacio necesario, la estabilidad y capacidad de conexión a internet, el hardware y el dominio tecnológico suficientes para realizar docencia en línea (Salas et al., 2020). Pese a que las condiciones laborales desiguales de las/os profesores han quedado en evidencia, se ha responsabilizado de las condiciones de enseñanza-aprendizaje virtual, con la consiguiente desresponsabilización del Estado y sus administradores (Almeida & Dalben, 2020).

La implementación de las clases por videoconferencia presenta diferencias explicadas por nivel socioeconómico, en beneficio de sectores privilegiados (CIAE et al., 2020; Villalobos, 2021). En contraste, en aquellas comunidades educativas en situación de desigualdad y pobreza es esperable que las familias presenten altos niveles de estrés (Salas et al., 2020) y las/os estudiantes desmotivación por los procesos de aprendizaje (Villalobos, 2021).

La determinación de trasladar el trabajo escolar a los hogares, tanto para las/os estudiantes como para las/os docentes, resignifica el concepto de educar, y con ello se reconceptualiza la profesión docente. Los organismos rectores del Estado tensionan aún más la situación con variadas exigencias, lo que problematiza el propio concepto del rol profesional de los docentes (González et al., 2020).

Experiencias heterogéneas de EaD: discurso docente y sus múltiples desafíos

La adopción de la EaD por las instituciones escolares implica incorporar las tecnologías de información y comunicación (en adelante TICs). Las pedagogías “pandémicas” desplegadas muestran dificultades y transformaciones a partir de la domesticación de lo escolar. La escuela llevada a la casa habría modificado la educación, las prácticas escolares, las relaciones y vínculos pedagógicos tejidos (Dussel et al., 2020) en esta nueva cotidianidad.

Dichas modificaciones han impactado en el trabajo docente, tanto en el desarrollo de nuevas habilidades para EaD como en nuevas responsabilidades en el apoyo a sus estudiantes, comunicación con familias y procedimientos administrativos ante este contexto complejo (OCDE, 2021). La literatura internacional da cuenta de búsquedas pedagógicas de emergencia de las/os profesores en pandemia, cómo generar estrategias para mantener la interacción social y motivación de sus estudiantes (Lepp et al., 2021) y un aula inclusiva mediante estrategias atractivas adecuadas a sus necesidades (Khanna & Kareem, 2021), considerando las propias trayectorias docentes en términos de su cercanía y confianza con las TICs (Villalobos, 2021).

Las/os profesores en pandemia han enfrentado múltiples estresores pedagógicos y prácticos. Algunos corresponden a tensiones asociadas a la pandemia en sí, como preocupaciones por su propia salud y la de sus familias (Sokal et al., 2021). Otros a los cambios provocados por trabajar desde casa: responsabilidades domésticas y económicas, así como amenazas al trabajo actual y futura carrera (MacIntyre et al., 2020). Dentro de este grupo, destacan las/os docentes mayores de 60 años quienes han presentado nivel de ansiedad severo debiendo invertir en tratamientos de salud (Li et al., 2020). En estas condiciones las/os docentes han reflexionado acerca de sus prácticas pedagógicas y han buscado nuevas formas para interactuar con sus estudiantes, desde un enfoque del propio aprendizaje basado en sus experiencias personales (CIAE, et al., 2020).

Abordamos esta complejidad desde una perspectiva interseccional. La premisa de este enfoque social-crítico es que las personas son sujetos con características diversas vivenciadas como rasgos de identidad (género, etnia, etc.; Wadsworth et al., 2020) reconociendo que existe más de una categoría que produce o evidencia la inequidad social (Egner, 2019; Vera, 2010). De esta forma, las categorías de inequidad y/o sometimiento no son necesariamente aditivas, sino más bien, interactivas y mutuamente construidas (Cruells & Subirats, 2015),

como es el caso de profesores/as en contextos desfavorables.

La interseccionalidad atiende a los diferentes factores y sistemas que determinan la experiencia considerando su interdependencia, interacción e intersección, así como los dispositivos que contribuyen ya sea al disfrute de condiciones privilegiadas o a experimentar desigualdad, discriminación y exclusión (Hill Collins, 2009). En Chile, según cifras del Colegio de Profesores, más del 70% de las docentes son mujeres, a esto se agrega que las/os profesores que trabajan en contextos socioeconómicos bajos se sitúan también en una intersección. Por lo que es necesario observar factores interconectados con sus experiencias familiares, escolares y sociales insertas en contextos desiguales caracterizados por la complejidad (Vázquez-Recio & López-Gil, 2018).

Para dar cuenta del posicionamiento intersubjetivo de las/os docentes, una herramienta fundamental es el análisis del discurso a través del modelo de valoración (Martin, 2019; Martin & White, 2005). Este modelo enmarcado en la teoría Lingüística Sistémico Funcional permite identificar expresiones evaluativas en el lenguaje (Martin, 2019), correspondientes a la institucionalización de las actitudes. Estas pueden ser expresadas como juicios (éticos, de habilidades, de normas), afectos (rango de sentimientos como alegría, tristeza, inseguridad, deseo) y apreciación (criterios estéticos y conceptuales para evaluar cosas e ideas, tales como equilibrio, complejidad, dificultad, utilidad), presentándose tanto de forma positiva (+) o negativa (-) como explícita o implícitamente.

Estas evaluaciones pueden realizarse a través de diversas estructuras lingüísticas que dan cuenta de patrones específicos en un campo determinado. El discurso, en este marco, corresponde a una unidad de significado en uso (Halliday & Hasan, 1985) que es parte a su vez de un evento social determinado (Calsamiglia & Tusón, 2018; Fairclough, 2003). Es importante hacer la diferenciación entre este análisis del texto con un análisis de la práctica discursiva que corresponde a una categoría de características sociales y que implica la funcionalidad de un texto. En este estudio, el análisis está enmarcado en el modelo de valoración desde una aproximación lingüística y corresponde a un análisis discursivo en su dimensión textual.

Es necesario tener en cuenta que el modelo de valoración y su uso a nivel discursivo no puede ser desarraigado de la teoría lingüística que considera el lenguaje como una semiótica social, de naturaleza funcional, y al contexto como parte constitutiva del sistema lingüístico (Halliday, 2014). Esto implica que al observar el discurso de una

profesora, no solo atendemos a su posicionamiento considerando rol profesional y género, sino también, y con igual relevancia, años de experiencia laboral y rango socioeconómico de los estudiantes que educa. La atención a cada una de estas categorías amplía la preocupación por la inequidad y/o sometimientos a la cual se enfrenta. Dada esta perspectiva, este estudio busca profundizar en las experiencias docentes en pandemia, cuestionando si las condiciones para la EaD difieren significativamente en función de condiciones sociales y socioeducativas disímiles entre docentes, como marcadores sociales que se intersectan entre sí.

Método

Diseño

El diseño fue mixto de tipo secuencial explicativo (Creswell & Plano Clark, 2017), a través de preguntas cerradas y abiertas de un cuestionario construido *ad hoc*, contestado por docentes chilenas/os.

Participantes

Se envió una encuesta autoadministrada a una base de datos de 80,000 profesores de todo Chile. La encuesta fue administrada a través del software QUALTRICS, y recibió respuestas entre el 25 de mayo y el 29 de junio del año 2020. La muestra final estuvo constituida por 2,210 profesores (ver Tabla 1). De ellos el 76.2% correspondió a docentes mujeres y 23.6% a hombres. Con respecto a la ubicación geográfica, el 53.5% pertenecían a

establecimientos de la Región Metropolitana, 17.7% de macrozona centro 16.6% de la zona centro Sur, 6.9% macrozona Sur, y el resto de macrozonas Norte y Austral. De la muestra un 42.3% trabaja en establecimientos particulares subvencionados, el 35.2% en instituciones públicas y un 18.4% en establecimientos particulares pagados.

Instrumento

El cuestionario, construido *ad hoc*, contempló una primera sección de preguntas de caracterización como años de experiencia, dependencia del establecimiento, nivel socioeconómico atribuido a estudiantes, nivel escolar en donde se desempeña, entre otros. Luego se preguntó por 6 dimensiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en pandemia a través de afirmaciones en escalas tipo Likert sobre: 1) respuestas de los alumnos a las actividades a distancia (1=para nada; 5= casi totalmente) 2) propia experiencia en clases a distancia (1= para nada; 5= casi totalmente), 3) problemas al enseñar a distancia (1= no es el caso; 5= casi totalmente), 4) nivel de preocupación por su entorno personal, familiar y escolar (1= nada ; 5= mucho) 5) dificultades generales (1= no es mi caso ; 5= mucho) y 6) el rol del establecimiento escolar (1= para nada ; 5= mucho).

Consideraciones éticas

Todos los participantes fueron mayores de edad a la fecha de la respuesta, y firmaron una carta de consentimiento informado, donde se les informó los

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los participantes

		Frecuencia	%
Género	Femenino	1683	76,2%
	Masculino	522	23,6%
	Otro	5	0,2%
Años de experiencia	0-5 años	352	17,6%
	6-20 años	1117	55,8%
	21 o más	532	26,6%
NSE estudiantes	Alto	264	12,1%
	Medio	582	26,7%
	Bajo	1337	61,2%
Dependencia	Institución escolar pública (Escuela o Liceo)	777	35,2%
	Colegio Particular Subvencionado	932	42,3%
	Colegio Particular Privado	405	18,4%
	Otro (Ej.: Escuela Hospitalaria, SENAME)	91	4,1%
Macrozona	Norte (Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama)	63	3,7%
	Centro (Coquimbo, Valparaíso)	302	17,7%
	Centro sur (O'Higgins, Maule, Ñuble, BíoBío)	282	16,6%
	Sur (Araucanía, Los Ríos, Los Lagos)	118	6,9%
	Austral (Magallanes, Aysén)	26	1,5%
	Región Metropolitana	911	53,5%

objetivos del estudio y se solicitó su participación voluntaria, garantizando el anonimato y la confidencialidad de la información entregada. En caso de responder negativamente, la encuesta conducía a los participantes al final de la encuesta. A modo de devolución, los participantes recibieron un informe con los resultados del estudio, y fueron invitados a un conversatorio online respecto de los mismos.

Análisis de datos

El análisis de datos siguió los principios y estándares APA para el análisis mixturado de datos (Levitt et al., 2018). En primer lugar, se implementó un análisis cuantitativo descriptivo de todas las variables. Con el fin de reducir éstas a dimensiones semánticamente pertinentes para el análisis mixto, se realizaron análisis factoriales exploratorios a través del método de extracción de máxima verosimilitud con método de rotación Oblimin con normalización Kayser (ver Tabla 2).

En función del problema de investigación, se seleccionaron las siguientes dimensiones para posteriores análisis: a) Respuestas de estudiantes a enseñanza a distancia (KMO= 0.89; Prueba de Bartlett: 0.00; Varianza total explicada: 57.1% en dos factores: respuestas positivas y negativas, respectivamente); b) Experiencia docente en clases a distancia (KMO= 0.69; Prueba de Bartlett: 0.000; Varianza total explicada: 65.0% en dos factores: experiencias positivas y negativas, respectivamente); c) Problemas al enseñar a distancia (KMO= 0.68; Prueba de Bartlett: 0.000; Varianza total explicada: 68.8% en dos factores: problemas profesionales y falta de condiciones materiales/formación para la enseñanza a distancia), y d) Preocupaciones de los docentes en enseñanza a distancia (KMO= 0.84 ; Prueba de Bartlett: 0.000; Varianza total explicada: 59.4% en dos factores: preocupaciones personales/familiares y preocupaciones por los estudiantes y sus familias; ver las cargas factoriales en la Tabla 2).

Luego, se calcularon medias por cada factor y se desarrolló un análisis de significancia estadística con base en los atributos de profesores que, desde la perspectiva interseccional, podrían tener relevancia teórica: años de experiencia docente, género y NSE de los estudiantes. Para esto se realizaron pruebas t de Student para muestras independientes para género, y ANOVA de 1 factor con pruebas post hoc para variables con más de 2 categorías de respuesta (años de experiencia y nivel socioeconómico de los estudiantes del establecimiento). El soporte del análisis cuantitativo fue el software estadístico SPSS versión 24.0 para Windows.

Posteriormente, se realizó un análisis cualitativo de contenido preliminar, de cuatro preguntas abiertas de la encuesta: 1) describa algo de lo que sucedió al contactar a sus alumno/as y lo que aprendió de estas experiencias, 2) indique sus razones de si es que encuentra justo o no enseñar a distancia, 3) sugiera un procedimiento que podría facilitar el trabajo de enseñanza en contextos como el actual de COVID-19 y 4) a partir de la experiencia de enseñar a distancia, ¿Qué siente que ha aprendido que le será útil para su trabajo profesional futuro? Las respuestas a las preguntas abiertas presentaron una considerable longitud y densidad conceptual, lo que permitió justificar un tratamiento más complejo del corpus de texto. Cada una de las cuatro preguntas recibió un total de respuestas de entre 1,400 y 1,500 palabras. Entre las respuestas se observó una longitud media de respuestas de entre 126 y 143 caracteres por pregunta. Se alcanzaron en varias oportunidades respuestas especialmente extensas, logrando respuestas con valores máximos de entre 1,293 y 1,435 caracteres. Este nivel de producción de texto escrito permitió justificar la realización de un análisis cualitativo, tanto de contenido para todas las preguntas, como de discurso para algunas categorías identificadas de relevancia teórica en el análisis de contenido previo.

El análisis integrado (Bustamante, 2019; Levitt et al., 2018) permitió identificar tanto los factores de relevancia teórica, como los atributos más relevantes en el análisis de contenido cualitativo. Una vez identificadas las cuatro dimensiones de interés teórico, se analizaron los ítems de estas dimensiones identificando una pregunta orientadora por dimensión que permitiera profundizar el análisis de contenido cualitativo, esta vez al interior de los datos segmentados por los marcadores sociales estadísticamente significativos (diferencias entre medias) del análisis cuantitativo previo. Así, los análisis cualitativos se realizaron en función de cuatro preguntas analíticamente orientadoras (una por dimensión) y segmentados por grupos que consistentemente (en distintas dimensiones) reportaron diferencias significativas (docentes que enseñan a estudiantes de NSE alto versus bajo; con mucha (21 años o más) versus poca (5 años o menos) experiencia; mujeres versus hombres).

Se desarrollaron dos tipos de análisis cualitativo. Primero, un análisis de contenido semántico, buscando responder ¿por qué se encontraron diferencias entre grupos?, ¿qué es lo que cualitativamente distingue las experiencias entre tipos de docentes? Este análisis puso especial atención a las intersecciones marcadas cualitativamente por dos o más de los tres marcadores sociales. Segundo,

el análisis de discurso basado en el modelo de valoración (Martin, 2019; Martin & White, 2005) para identificar y describir los posicionamientos intersubjetivos de las/os docentes. Para ello, se identificaron las expresiones evaluativas en el lenguaje expresadas como juicios, afectos y apreciaciones, presentadas en forma positiva (+) o negativa (-), explícitas o implícitas. Finalmente, los análisis fueron mixturados en una síntesis integrativa, expresada a través una figura integradora final, cuya construcción parcial se presenta de manera progresiva para facilitar el análisis (*joint display*; Bustamante, 2019;

Levitt et al., 2018).

Resultados

Los resultados del análisis de diferencias de medias efectuado sobre las dimensiones que componen las experiencias de docentes en pandemia, mostraron diferencias significativas de éstas en función del nivel socioeconómico atribuido (en adelante NSE) a las/os estudiantes de la escuela/colegio/liceo; del género del/la

Tabla 2
Reporte de análisis factorial con cargas factoriales

	Ítems	Carga Factorial
Respuestas de estudiantes a enseñanza a distancia	Factor 1: Respuestas positivas de estudiantes (Alfa de Cronbach: 0.87)	
	17.b. Estudian y cumplen con las tareas asignadas	0.757
	17.c. Las disfrutan	0.743
	17.d. Comprenden el contenido	0.741
	17 a. Las toman con seriedad	0.726
	17.h. El programa a distancia les sirve para avanzar en su aprendizaje	0.704
	17. g. Están satisfechos con el programa de aprendizaje a distancia	0.694
	17.k. Sienten que el aprendizaje a distancia tiene ventajas para ellos	0.580
	Factor 2: Respuestas negativas de estudiantes (Alfa de Cronbach: 0.74)	
	17.f. Les cuesta concentrarse	0.742
	17.e. Tienen dificultades para participar	0.656
17.j. Hay mucha distracción en sus hogares	0.627	
17.i. Se sienten agobiados con las actividades	0.575	
Experiencia docente en clases a distancia	Factor 3: Experiencias de desafío para la enseñanza a distancia (Alfa de Cronbach: 0.74)	
	18.d. Me demoro mucho en preparar mis clases	0.801
	18.c. Me ha sido difícil preparar las clases	0.741
	18.e. Tuve problemas técnicos al desarrollar las clases	0.565
	Factor 4: Experiencias de eficacia (Alfa de Cronbach: 0.70)	
	18.b. Logro que mis alumnos/as se mantengan involucrados	0.740
18.a. He podido enseñar según lo planificado	0.719	
18.h. He podido evaluar a los alumnos/as en forma adecuada	0.543	
Problemas al enseñar a distancia	Factor 5: Agobio profesional (Alfa de Cronbach: 0.75)	
	19.f. Me demoro mucho	0.925
	19.g. Me siento muy estresado/a	0.649
	Factor 6: Falta de condiciones materiales y formación para la enseñanza a distancia (Alfa de Cronbach: 0.68)	
	19.b. No tengo el equipamiento requerido (computador, Tablet, etc.)	0.851
	19.c. No tengo buen acceso a Internet	0.632
19. a. No tengo ni los conocimientos ni la experticia para manejar el software	0.487	
Preocupaciones de los docentes en enseñanza a distancia	Factor 7: Preocupaciones personales y del entorno familiar (Alfa de Cronbach: 0.88)	
	22.d. La salud de mis hijos/as	0.793
	22 a. Mi salud personal	0.788
	22.b. La salud de mi pareja	0.774
	22.e. El estado emocional de mis hijos/as	0.724
	22.f. Mi estado emocional	0.719
	22. c. Salud de mis padres	0.714
	22.g. Problemas financieros	0.542
	22.h. Seguridad laboral	0.523
	Factor 8: Preocupaciones por alumnas/os y sus familias (Alfa de Cronbach: 0.73)	
22.i. El bienestar emocional de mis alumnos/as	0.860	
22.k. Problemas económicos de las familias de mis alumnos/as	0.707	
22.j. El nivel de aprendizaje de mis alumnos/as	0.593	

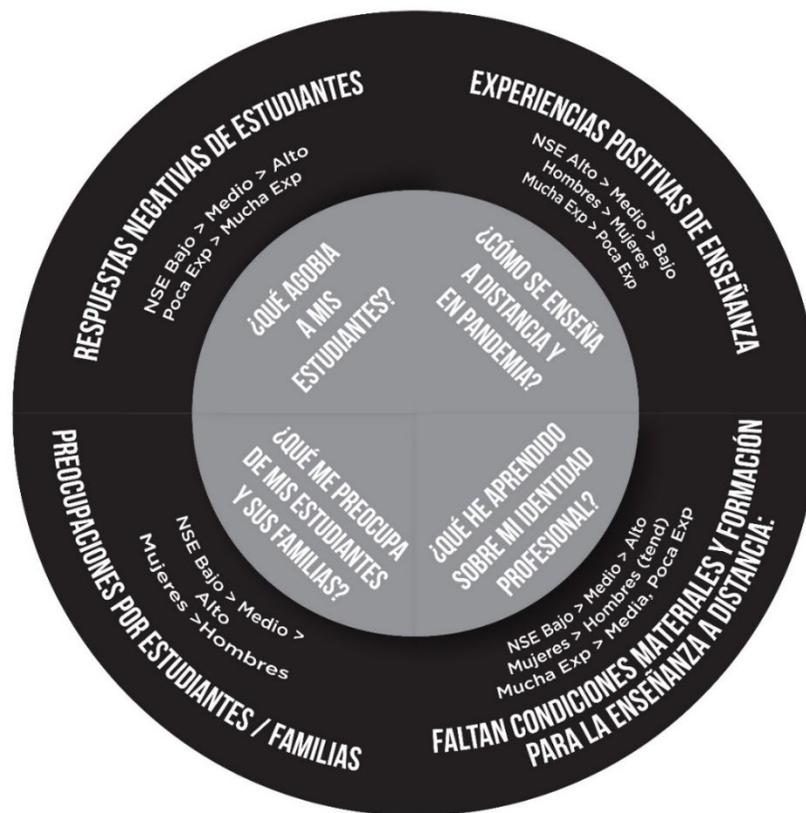
docente, y de los años de experiencia docente. Para efectos de parsimonia, los estadísticos descriptivos son presentados en la Tabla 3, y las diferencias estadísticamente significativas se representan en la Tabla 3 y Figura 1.

En establecimientos de estudiantes con NSE bajo y medio se reportaron menores niveles de respuestas positivas y mayores niveles de respuestas negativas de los estudiantes en comparación con profesoras/es que enseñan a estudiantes de NSE alto. Aquellas/os docentes que educan a estudiantes con NSE bajo y medio

presentaron menores niveles de experiencias de eficacia, pero también menores niveles de desafío profesional para la enseñanza que los de NSE alto. Los docentes que enseñan a estudiantes con NSE bajo reportaron mayores niveles de falta de condiciones materiales y formación para la EaD, en comparación con NSE alto.

Con respecto a las preocupaciones personales de las/os docentes, no se observaron diferencias por NSE. Sin embargo, se observaron mayores niveles de preocupación por las/os alumnos y sus familias en profesoras/es de los establecimientos de NSE bajo y medio en comparación con NSE alto.

Figura 1
Preguntas orientadoras y resultados del análisis cuantitativo por dimensiones



En cuanto a diferencias de género, los resultados de la prueba t de Student mostraron que las docentes mujeres presentan mayores niveles de experiencias desafiantes y menores niveles de experiencia de eficacia que los hombres. Las docentes presentan mayores niveles de agobio profesional y falta de condiciones materiales y de formación para la EaD. Ellas también informaron más dificultades domésticas, preocupaciones personales y del entorno familiar, preocupaciones por sus estudiantes y sus familias y problemas profesionales en comparación

con los docentes hombres.

Respecto a los años de experiencia docente, los resultados ANOVA con post hoc Tuckey mostraron claras diferencias entre las/os profesoras con poca experiencia docente (5 años o menos) en comparación a aquellas/os con mucha experiencia docente (21 años o más). Aquellas/os con más experiencia docente reportaron mayores niveles de respuestas positivas de sus estudiantes y de experiencias de eficacia de enseñanza que aquellas/os con poca experiencia docente.

Tabla 3

Resumen de factores por NSE de estudiantes de establecimiento, género del docente y años de experiencia como docente

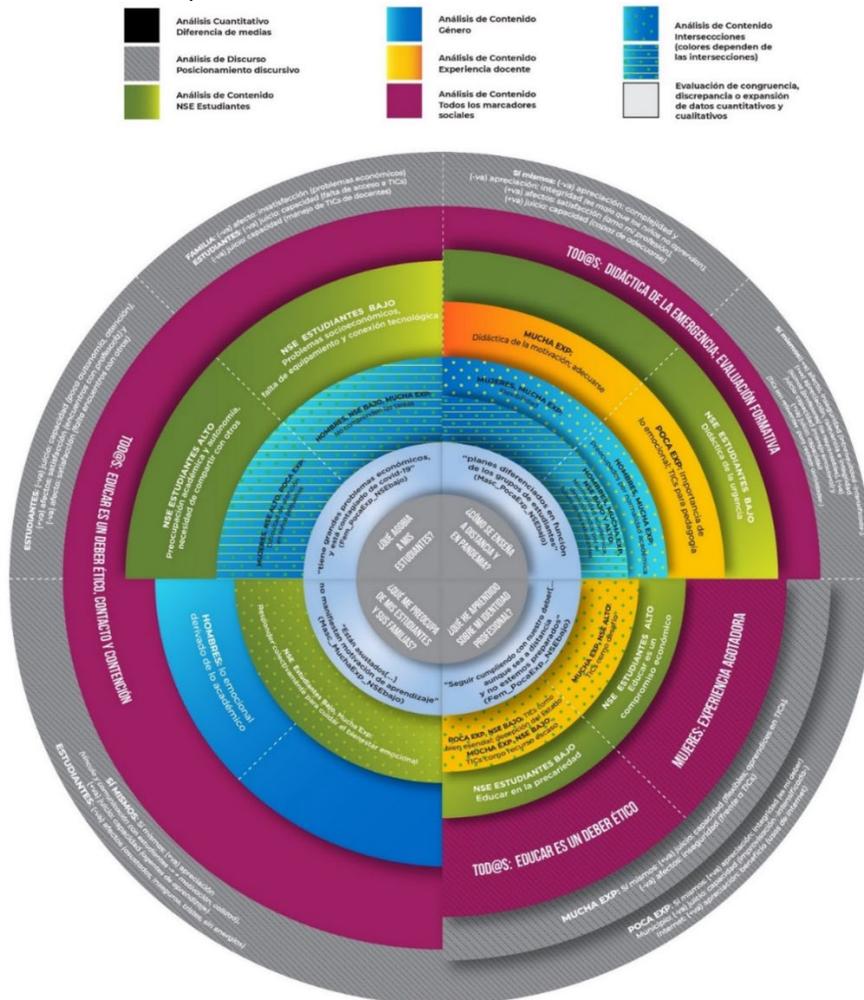
	NSE estudiantes				Género			Años de experiencia			
	Alto	Medio	Bajo	Post hoc (HSD Tuckey)	Femenino	Masculino	Prueba t	0-5 años	6-20 años	21 o más	Post hoc (HSD Tuckey)
Factor 1: Respuestas positivas de estudiantes	3.80	3.29	3.00	Alto > Medio > Bajo	3.18	3.17	0.840	3.07	3.16	3.26	0-5 / 21 o más
Factor 2: Respuestas negativas de estudiantes	2.83	3.07	3.39	Bajo > Medio > Alto	3.23	3.21	0.769	3.37	3.24	3.16	0-5 / 21 o más
Factor 3: Experiencias de desafío profesional	3.11	3.08	2.92	Alto/Bajo; Medio/Bajo	3.05	2.81	0.000	3.15	2.96	2.98	0-5 / 6-20; 0-5 / 21 o más
Factor 4: Experiencias de eficacia	3.31	2.97	2.67	Alto > Medio > Bajo	2.81	2.94	0.003	2.70	2.83	2.91	0-5 / 6-20; 0-5 / 21 o más
Factor 5: Problemas de agobio profesional	3.08	3.07	2.86	Alto/Bajo; Medio/Bajo	3.06	2.56	0.000	3.09	3.00	2.75	0-5 / 21 o más; 6-20 / 21 o más
Factor 6: Falta de condiciones materiales y de formación para la enseñanza a distancia	1.70	1.92	1.97	Alto/Medio; Alto/Bajo	1.95	1.85	0.049	1.81	1.90	2.04	0-5 / 21 o más; 6-20 / 21 o más
Factor 7: Preocupaciones personales y del entorno familiar	3.84	3.73	3.73	N	3.80	3.55	0.001	3.83	3.78	3.63	No existen diferencias sigs.
Factor 8: Preocupaciones por alumnas/os y sus familias	3.79	4.28	4.51	Bajo > Medio > Alto	4.38	4.27	0.004	4.45	4.36	4.31	0-5 / 21 o más
Factor 9: Dificultades domésticas	2.53	2.65	2.61	N	2.70	2.31	0.000	2.67	2.78	2.24	0-5 / 21 o más; 6-20 / 21 o más

Estos resultados nos permitieron constatar que, en términos generales, las experiencias de docentes en pandemia han diferido significativamente en función de los tres marcadores sociales identificados teóricamente (NSE, género, años de experiencia). Para profundizar el análisis respecto de en qué y cómo estas experiencias han sido cualitativamente distintas, se identificaron y seleccionaron cuatro de las nueve dimensiones (factores) que presentaban mayor densidad semántica en las respuestas de los participantes a las preguntas abiertas. Con base en estos factores, se formularon cuatro preguntas analíticamente orientadoras (una por factor) para los análisis posteriores. Estas preguntas fueron: ¿Qué agobia a mis estudiantes? (correspondiente al Factor 2: Respuestas negativas de estudiantes); ¿Qué me preocupa de mis estudiantes y sus familias? (Factor 8: Preocupaciones por estudiantes/familias); ¿Cómo se enseña a distancia y en pandemia? (Factor 4: Experiencias positivas de enseñanza); y ¿Qué he aprendido sobre mi identidad profesional? (Factor 6: Falta de condiciones

materiales y formación para la enseñanza a distancia).

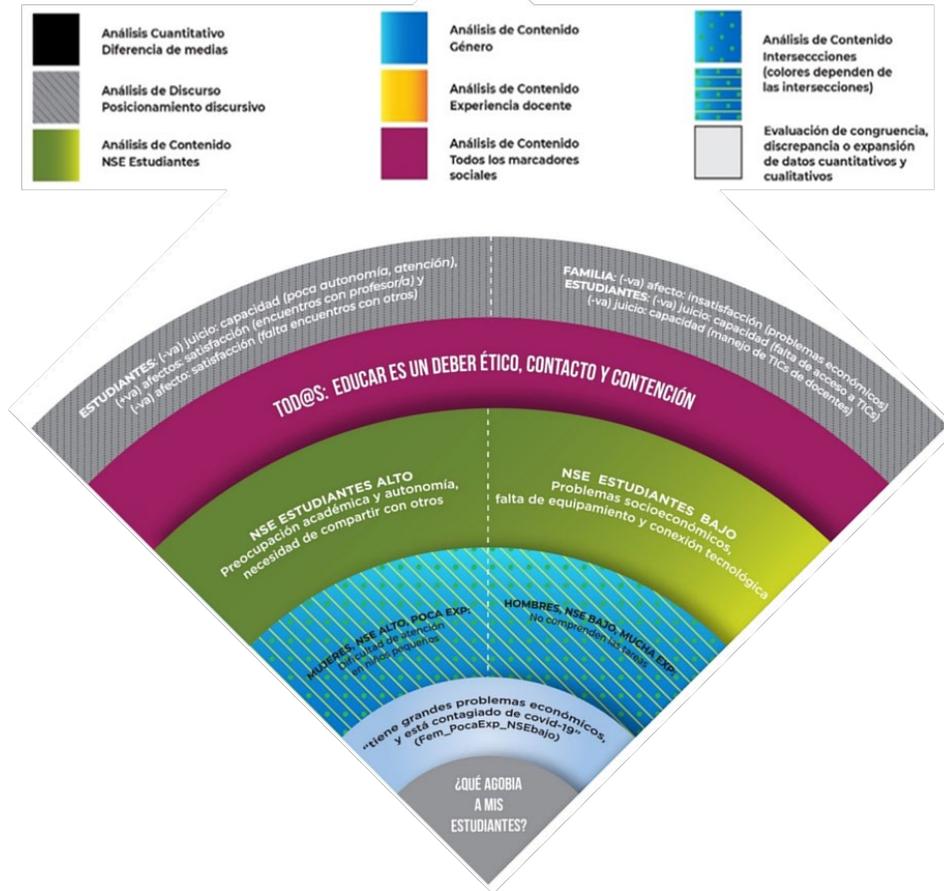
La Figura 2 presenta los resultados cualitativos, tanto de análisis de contenido como de posicionamiento discursivo, organizados en función de las cuatro preguntas orientadoras. Mirado desde el centro hacia afuera, la primera capa (en celeste) presenta citas textuales representativas del análisis de contenido preliminar. Las capas posteriores, en colores, dan cuenta del análisis de contenido segmentado por los marcadores sociales de NSE de estudiantes, género del docente y años de experiencia docente. La capa posterior, en gris, presenta la síntesis de los resultados del análisis de posicionamiento discursivo. Para una mejor visualización de los datos integrados en la Figura 2, en cada dimensión de análisis organizada en torno a preguntas orientadoras se incorporó una imagen con el acercamiento parcializado de los cuadrantes que constituyen esa figura, que permitirán guiar los resultados de la dimensión analizada.

Figura 2
Preguntas orientadoras y resultados del análisis cualitativo



¿Qué agobia a los estudiantes?

Figura 3
Resultados mixturados, Eje agobio de estudiantes



Respecto al factor “respuestas negativas de estudiantes”, los resultados cuantitativos mostraron que las/os docentes que más reportaron respuestas negativas de sus estudiantes, fueron aquellos que enseñaban a estudiantes de NSE bajo y aquellos con poca experiencia docente (ver Figura 2 y Tabla 3).

El posicionamiento discursivo de este grupo de docentes se expresa en la evaluación de las familias de sus estudiantes con afectos de insatisfacción, debido a los problemas económicos producidos por la pandemia. Además, las/os estudiantes son evaluadas/os con capacidad negativa producto de la ausencia de medios materiales para realizar sus actividades.

En el caso de las/os profesoras que enseñan en un NSE alto, identifican que sus estudiantes están agobiados por el futuro académico y compartir con otros. Las/os estudiantes, aun teniendo las condiciones materiales para estar en EaD, tienen preocupaciones tales como la pérdida de aprendizajes, su futuro académico y proyección en la educación superior. A raíz de ello, las/os docentes trabajan en el desarrollo de la autonomía de sus

estudiantes. También, las/os estudiantes manifiestan querer estar con sus compañeros/as, dialogar y distraerse juntos, aun virtualmente. Discursivamente, las/os estudiantes son evaluadas/os negativamente en cuanto a su capacidad de autonomía y atención a clases en modalidad virtual. Se presentan también afectos positivos de felicidad gatillados por el encuentro con profesoras/es y compañeros/os contrastando con afectos negativos de infelicidad generados por la ausencia de interacción con la comunidad educativa.

‘Los alumnos se muestran felices de ver al profesor y a sus compañeros, pero extrañan la interacción con los demás, como todo el resto de las personas’ (Fem_PocaExp_NSEalto)

Como caso excepcional, las educadoras de párvulos con poca experiencia atribuyen el agobio de sus aprendices a las dificultades en la atención a la pantalla en niñas/os pequeños, las que se relacionan con su etapa del desarrollo, la cual les impediría adaptarse a la EaD.

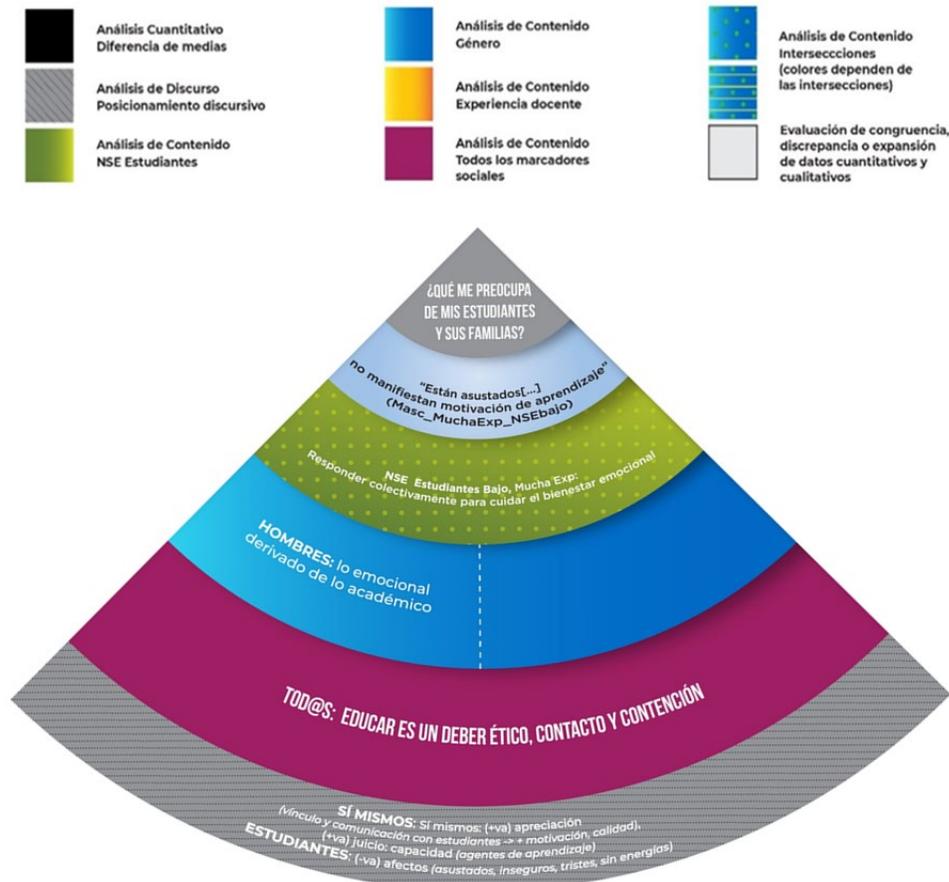
‘Son niños de 3 años, no pueden estar solos frente al computador y la mayor parte del tiempo no están

poniendo atención. Hay niños que se conectan con pataletas, otros que parecen planta frente al computador, otros que empiezan a decir "qué fome,

cuándo termina" porque obviamente no es el contexto de enseñanza para un niño tan chico' (Fem_PocaExp_NSEalto)

¿Qué me preocupa de mis estudiantes y sus familias?

Figura 4
Resultados mixturados, Eje preocupación por estudiantes



Los resultados cuantitativos mostraron diferencias en el nivel o intensidad de las preocupaciones de las/os docentes. Quienes más reportaron preocupaciones por sus estudiantes y sus familias, fueron nuevamente aquellos que enseñaban a estudiantes de NSE bajo y aquellos con poca experiencia docente (ver Figura 2 y Tabla 3). Por otro lado, el análisis cualitativo mostró que todas/os las/os profesoras relevan la necesidad central de contacto y contención para sus estudiantes. Todos se contactan, contienen, acompañan y apoyan emocionalmente a sus estudiantes, pese a que algunos no se sienten preparados. Discursivamente, resulta interesante que el aprendizaje corresponde a descubrir una habilidad que supuestamente no tienen, pero que igualmente ejercen -lo que genera cansancio y estrés. Las/os docentes en general evalúan positivamente el vínculo y comunicación con las/os estudiantes. Esta preocupación emocional tendría una función educativa,

ya que afectan positivamente la motivación, estimulando aprendizajes (ver Figura 4).

El análisis de contenido segmentado por subgrupos mostró que tanto mujeres como hombres están preocupados por el bienestar emocional de sus estudiantes, y destaca que los hombres se mantienen preocupados del aspecto emocional derivado de lo académico. Ellos ven, como consecuencia de la falta de recursos y del estrés académico que provocan las mismas demandas de la escuela, un efecto que se refleja en emociones negativas como la tristeza y la angustia.

Cabe destacar la manera de enfrentar la preocupación de las/os profesoras de NSE bajo y de alta experiencia. Para ellas/os es central responder colectivamente para cuidar el bienestar emocional de sus estudiantes. La situación normal ya resultaba preocupante, por lo que la pandemia

mayor apoyo para mantenerlos; 2) incluir una división territorial según los lugares donde se encuentran sus estudiantes; y 3) enseñar usando los recursos TICs disponibles, tales como el Whatsapp, Instagram, Facebook y canales de YouTube. Estos tres tipos de organización, responden al objetivo de dar respuestas contextualizadas y situadas a las realidades educativas.

Un caso particular son las/os docentes con alta experiencia y con independencia del NSE de sus estudiantes, quienes relevan una didáctica de la motivación. Esta didáctica relatada por ellas/os implica motivar a sus estudiantes mediante diferentes actividades, ya sea contactarles, acompañarles y contenerles, como también usar las artes y el juego como estrategias motivadoras.

En cuanto a sus posicionamientos discursivos, las/os profesores se autoevalúan con alta capacidad referida a su habilidad de aprendizaje, debido a que, además de aprender algo nuevo, se trata de algo “poco convencional”. Respecto a las/os estudiantes, las/os profesores evalúan la habilidad que estos podrían tener para aprender de forma online, valorándolos positivamente.

‘Hemos realizado junto a mi colega y asistente técnico un programa infantil llamado “Las telechacharas” en la cual interactuamos con Títeres y a través de este medio hemos llevado actividades a los alumnos en todos los ámbitos. Especialmente sobre las emociones, convivencia etc.’ (Fem_MuchaExp_NSEbajo)

Para las/os profesores de mayor experiencia la metacategoría adecuarse refleja la necesidad de las/os docentes de adaptarse a las nuevas condiciones, específicamente a la EaD. Esto implica contingentes derivados de la crisis sanitaria, como también requerimientos de la pedagogía del siglo XXI. En este grupo de docentes se observa una diferencia en los relatos de mujeres y hombres con experiencia. En cuanto a las mujeres, destacan su flexibilidad ya que entienden que estas condiciones críticas son excepcionales. Sobre los hombres, buscan condiciones de normalidad académica, promoviendo mantener los logros de aprendizaje de sus estudiantes. Esto se agudiza en los profesores que trabajan en un NSE bajo, quienes se muestran desilusionados ante la situación actual. Esta desilusión es atribuida a la institución escolar como la única posibilidad de desarrollo para las/os estudiantes que viven en condiciones de pobreza.

‘Existen muchas necesidades y carencias desde varios

puntos de vista. La tecnología y los aparatos tecnológicos no existen en la cantidad y calidad adecuada para trabajo virtual. Los alumnos no son tan nativos digitales y por último la prioridad de los padres y las familias no son la escuela y sus actividades, sino más bien sobrevivir y enfrentar las necesidades concretas.’ (Masc_MuchaExp_NSEbajo)

El análisis sobre los posicionamientos discursivos indica que las/os docentes aprecian positivamente la complejidad de la actividad de enseñanza y enjuician negativamente a las/os alumnos respecto de su capacidad de aprendizaje. Además, “los padres y familias” son evaluados como tenaces lo que resalta la determinación de éstos a través del acto de “sobrevivir” y “enfrentar las necesidades” en el contexto de pandemia.

Para las/os profesores con poca experiencia y sin distinción del NSE, emergen dos metacategorías: importancia de lo emocional y TICs para lo pedagógico. La primera se refiere al valor otorgado por las/os profesores jóvenes a las necesidades emocionales de sus estudiantes. Un descubrimiento profesional ha sido la importancia de las instancias de contención y socialización, aunque asumen que no siempre tienen las herramientas adecuadas. En la segunda metacategoría las/os profesores declaran los aprendizajes tecnológicos que han logrado en pandemia, indicando que han sido centrales tanto para motivar, enseñar y evaluar, como para dar cercanía y mostrar empatía a sus estudiantes.

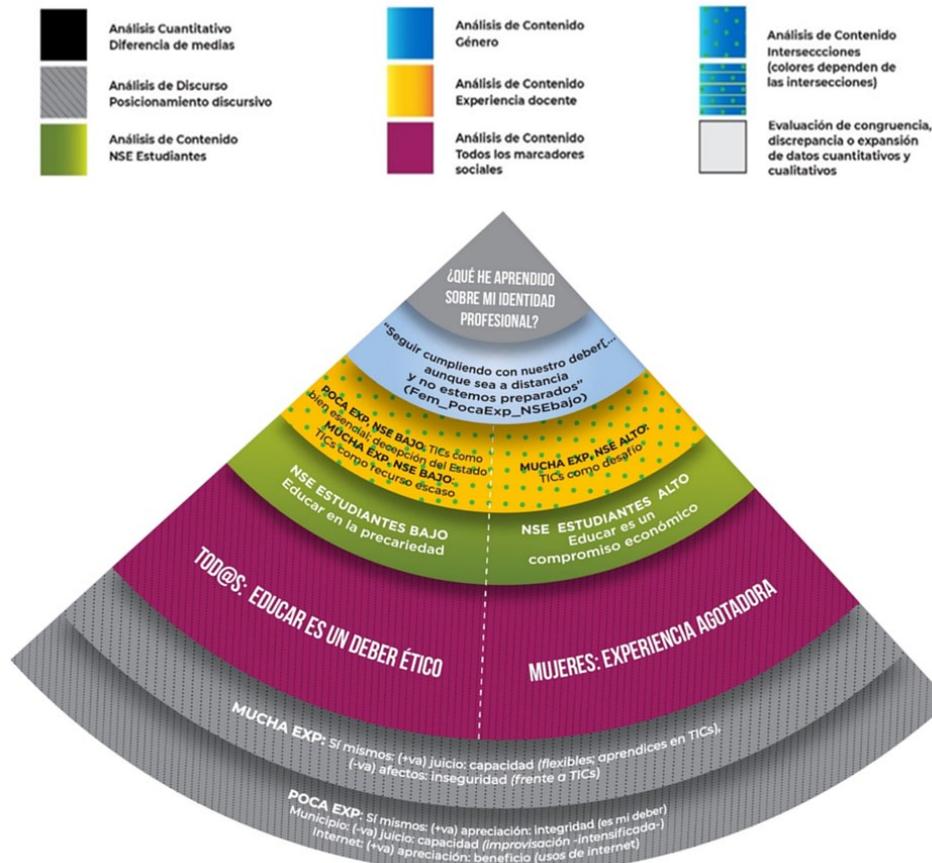
‘He aprendido que las emociones y el bienestar de mis estudiantes son fundamentales dentro de su proceso de aprendizaje. En muchas ocasiones nos desesperamos por tener una cobertura curricular y responderle a un sistema (del cual somos parte). Pero creo que habíamos olvidado asuntos esenciales como el respeto, empatía, comprensión y por sobretodo entender que como adultos somos los responsables de que se cumplan los derechos de los niños y niñas’ (Fem_PocoExp_NSEbajo)

Finalmente, en su discurso las/os docentes se evalúan emocionalmente a sí mismos de manera negativa, a través de la inseguridad e intranquilidad y, a la vez, autoevalúan su capacidad frente a no tener herramientas de contención emocional hacia sus estudiantes, lo que produce los afectos descritos previamente. Las/os docentes jóvenes también se posicionan de manera afectiva frente a los valores, los cuales evalúan positivamente como “asuntos esenciales” y relevantes a la hora de educar. Además, aprecian como “relevantes” las herramientas educativas como los softwares y recursos pedagógicos.

¿Qué he aprendido sobre mi identidad profesional?

Figura 6

Resultados mixturados, Eje aprendizajes sobre identidad profesional



Los resultados cuantitativos mostraron consistentemente que las docentes mujeres, aquellas/os que enseñan a estudiantes de NSE bajo y también las/os profesores con mucha experiencia docente, reportaron con mayor frecuencia la falta de condiciones materiales y de formación para la enseñanza (ver Tabla 3, Factor 6). En las respuestas abiertas, las/os docentes se explayaron en cómo habían afrontado esta falta de condiciones materiales y de formación para la EaD con reflexiones respecto de su identidad profesional en este contexto. De allí que la pregunta que orientó el análisis de contenido cualitativo fue en torno a esta identidad. Los resultados muestran que todas las/os docentes sostienen la idea de educar como un *deber ético*. Este mandato sería una creencia firme en el propio compromiso docente, independientemente de las circunstancias en las que se encuentren. Dicho compromiso docente implica mantener, salvar y garantizar la educación. Discursivamente, el "deber" en las/os docentes los/las posicionan como altamente íntegros/as; ellas/os son fundamentales, y deben estar ahí para apoyar a sus estudiantes (ver Figura 6).

Aunque el compromiso docente de educar fue transversal, se encontraron diferencias cualitativas entre las/os docentes que enseñan a estudiantes de NSE alto y NSE bajo. Respecto de quienes educan en NSE alto, una razón para seguir enseñando es educar por compromiso económico y mantener el servicio educativo. A lo anterior, se suma la representación de las *familias como clientes*. En este caso, discursivamente las/os profesores califican a sus instituciones privadas como un espacio comercial que no cumple su rol fundamental, por lo cual hay una evaluación ética negativa.

Respecto de las/os docentes que enseñan a estudiantes de NSE bajo, al deber ético se agrega la categoría de *educar en precariedad*. Aquí las/os docentes relatan que, debido a la modalidad EaD, han evidenciado las condiciones emocionales y socioeconómicas precarias de sus estudiantes y familias, alcanzando una mayor empatía con esas realidades. El no tener las posibilidades materiales para ayudarles en estas circunstancias genera frustración y estrés. El posicionamiento discursivo de este grupo de docentes evalúa a las/os estudiantes con

inseguridad e incapacidad producidas por la “angustia” que es gatillada por las situaciones de precariedad.

‘Intenté tranquilizar e infundir energías a un estudiante muy angustiado cuya mamá está aislada en una pieza del hogar por contagio de COVID-19. De aprender algo en concreto, no sé. Sí descubro que no tengo herramientas para infundir esperanzas’ (Masc_PocaExp_NSEbajo)

Además, este grupo de profesoras/es percibe a las familias como apoyo, ya que muestran un compromiso mayor en comparación a la modalidad presencial, respecto de la educación de sus hijos/as. En el discurso, los/las profesores se presentan con confianza respecto al apoyo de los apoderados, lo cual transgrede su propio prejuicio respecto a las familias.

En el NSE bajo destaca el subgrupo de profesoras/es con poca experiencia quienes se caracterizan por dos situaciones. Por una parte, en la categoría *TICs como bien esencial* si bien reconocen que internet es primordial para asegurar la participación de las/os estudiantes en su educación, acusan insuficiente equipamiento tecnológico y conexión. Por otra parte, existe en las/os docentes una decepción estatal, frente al rol educativo del Estado que se espera. Señalan falta de responsabilidad en las acciones de estas instituciones, aparentemente improvisadas o inoperantes en comparación con el alto compromiso docente que perciben de sí mismos. Discursivamente, se contrasta la integridad ética de las/os profesores al resaltar el “deber” que cumplen en oposición con el rol de la institucionalidad locales y nacionales, los cuales se evalúan como incapaces.

‘[Enseñar]Es el deber de los docentes, sin embargo, desde los organismos centrales (municipalidades, MINEDUC, CPEIP, etc.) Se ha notado mucha improvisación’ (Masc_PocaExp_NSEbajo)

En el grupo de docentes con mucha experiencia profesional se describen distintas maneras de relacionarse con las TICs dependiendo del NSE de los estudiantes que educan. Para quienes trabajan en NSE alto, las *TICs son un desafío*, en tanto es un problema y una oportunidad a superar ya que, aun teniendo los recursos materiales, no se encuentran alfabetizados digitalmente manifestando inseguridad por desconocimiento y desconfianza en el uso de las tecnologías. Mientras, quienes trabajan con estudiantes de NSE bajo declaran las *TICs como un recurso* escaso tanto para adultos como estudiantes de las comunidades educativas. Pese a ser necesario, no está disponible, por lo que la alfabetización digital se vuelve un desafío aún mayor. Las/os profesores se presentan discursivamente como aprendices en la dimensión tecnológica y flexibles

con alta capacidad social, pero siempre resaltando la falta de recursos materiales que inhibe la posibilidad de realizar actividades.

Un caso particular es el de las docentes con alta experiencia y de ambos NSE, quienes reportan la EaD como una *experiencia agotadora*, debido a la sobrecarga tanto de tareas como de horas invertidas en éstas en combinación con la carga familiar de actividades de hijos/as, siendo superior a la carga en presencialidad. Su discurso se satura con evaluaciones negativas de afecto por insatisfacción y ejemplos de agotamiento.

La Figura 7 despliega, de manera mixturada, los resultados cuantitativos y cualitativos, organizados en función de las cuatro dimensiones cuantitativas y de las respectivas cuatro preguntas que orientaron cualitativamente los análisis. En esta figura integradora final, la última capa representa además el tipo de mixtura lograda, es decir, si los resultados cualitativos son congruentes con, divergen de, o expanden los resultados cuantitativos. Como se puede observar, en todas las dimensiones y para todas las preguntas orientadoras analizadas, los resultados cualitativos fueron congruentes con los cuantitativos, expandiéndolos para permitir una comprensión en profundidad del fenómeno.

Discusión y conclusiones

Los cambios acontecidos por la pandemia dejan entrever con más fuerza las desigualdades arraigadas en nuestra sociedad. Actualmente, se considera que la pandemia por COVID-19 es una sindemia, representada por interacciones de tipo biológico y social que pueden influir empeorando la propia salud y profundizando dichas desigualdades sociales y económicas (Horton, 2020). En consecuencia, desde una perspectiva de justicia social, es relevante comprender cómo interactúan entre sí las condiciones que generan marcadores sociales e identidades marginadas. Para ello, la mirada interseccional permite develar la articulación existente entre estas desigualdades (Wadsworth et al., 2020), dinámicas y mutuamente construidas (Cruells & Subirats, 2015).

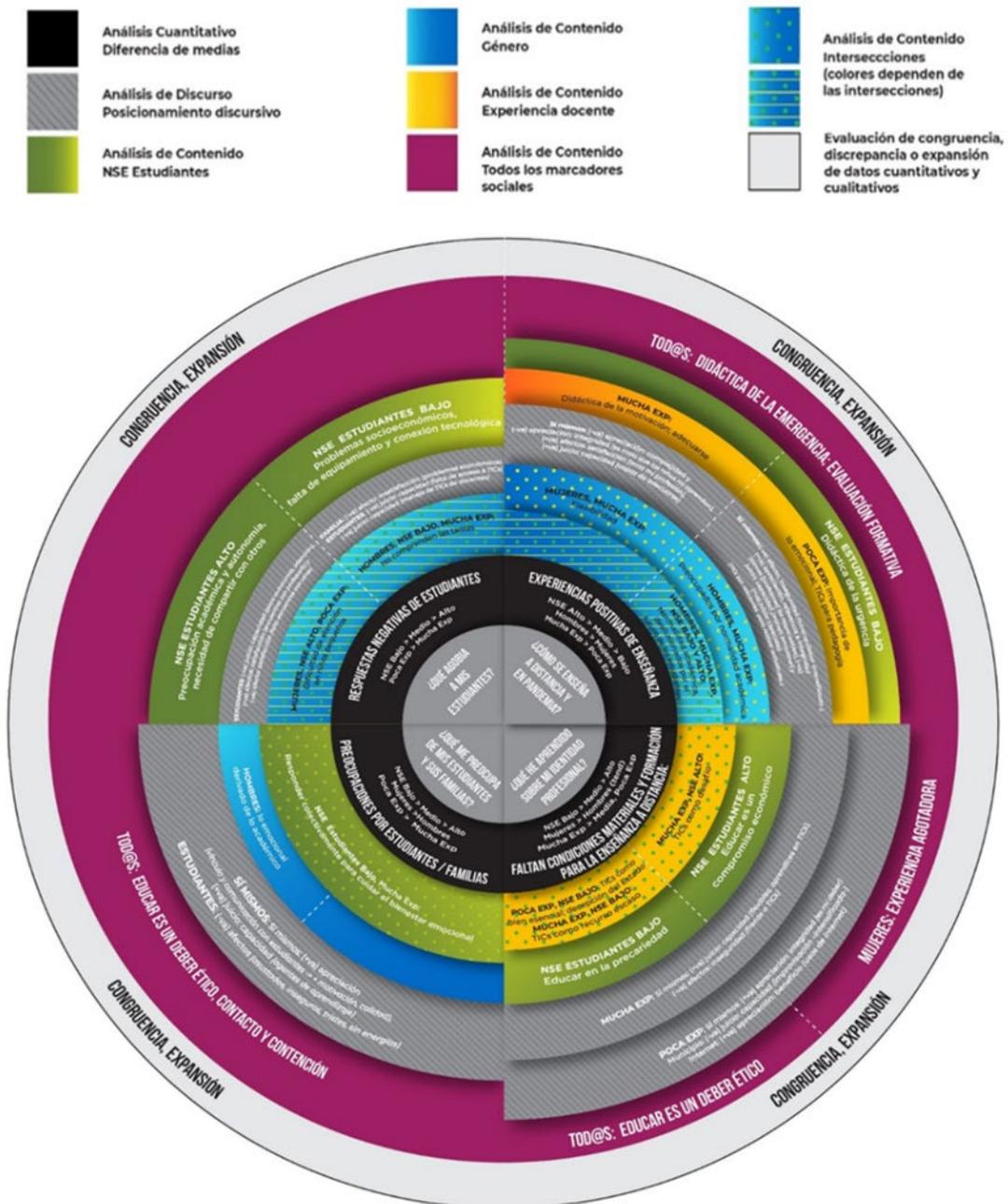
En Chile, las condiciones del contexto educativo se han visto afectadas también de manera desigual. Como señala el Informe del CIAE, EduInclusiva y EduGlobal (2020), existen diferencias significativas en la participación de estudiantes en actividades en virtuales de acuerdo al tipo de establecimiento escolar. Un año después, esta situación no ha cambiado dada la ausencia de una política estatal de acceso universal a las TICs como

política de emergencia. Las autoridades educativas ante la crisis dejan de manifiesto la intención de retomar una normalidad con foco en el rendimiento académico estudiantil y en el monitoreo del trabajo de las/os profesoras y directores ante indicadores cuantitativos (González et al., 2020).

Bajo este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo comprender y explicar las experiencias de las/os docentes al enfrentar la EaD en pandemia, considerando la interseccionalidad entre género, años de experiencia

docente y contexto socioeconómico de las/os estudiantes. Estos resultados son coincidentes con la literatura internacional y nacional, que han encontrado que las/os profesoras refieren falta de equidad y acceso a las herramientas necesarias en la EaD para que sus estudiantes puedan realizar las actividades educativas (Anderson et al., 2021; Villalobos, 2021). Las diferencias de género convergen con los estudios de Li et al. (2020), MacIntyre et al. (2020) y Salas et al. (2020) que dan cuenta de la sobrecarga familiar, de trabajo y de carga horaria.

Figura 7
Resultados mixturados



Teóricamente, estas categorías sociales podrían operar como marcadores sociales, pues “marcan” la experiencia docente (Egner, 2019; Salas et al., 2020) dadas las realidades desiguales en el actual contexto chileno. En efecto, los resultados, tanto cualitativos como cuantitativos y mixturados, sugieren que la experiencia de las/os docentes no ha sido homogénea, sino que opera sobre la base de ciertas condiciones sociales marcadas por ser mujer/hombre, con poca/muchos años de experiencia docente, y enseñando a estudiantes de NSE bajo/alto. Se producen, además, intersecciones en la experiencia docente entre NSE y género; género y años de experiencia docente; años de experiencia docente y NSE; así como entre los tres marcadores sociales, siendo el ámbito temático donde más se producen intersecciones, las reflexiones en torno a ¿cómo enseñar a distancia y en pandemia? Estas reflexiones, cualitativamente, forman parte de experiencias cuantitativamente diferenciales de experiencias positivas de enseñanza pandémica.

De manera consistente y a través de la triangulación

entre métodos y técnicas de análisis, los resultados sugieren que la experiencia de EaD durante la pandemia está siendo más difícil y especialmente agobiante para las docentes mujeres, para aquellas/os con pocos años de experiencia docente, y para quienes ejercen docencia en establecimientos donde la mayoría de los estudiantes viven en condiciones de pobreza. Desde una perspectiva interseccional, la experiencia de hacer docencia en esta crisis sanitaria resulta particularmente desafiante -con relatos docentes, juicios y afectos negativos- para las mujeres que enseñan a estudiantes de NSE alto, que además tienen poca experiencia docente y enseñan a primera infancia. Para ellas, el tema del uso de “la pantalla” y los desafíos docentes que ésta conlleva frente a niños pequeños y ante la presión de la escuela por educar como compromiso económico, resultan particularmente difíciles. También lo es para los hombres con muchos años de experiencia docente y que enseñan en NSE bajo; este subgrupo reitera locuciones de preocupación por los logros académicos de los estudiantes y búsquedas/anhelos de normalidad académica, bajo el supuesto de que la educación es una fuente principal de movilidad social. Estas preocupaciones se entremezclan con sentimientos de desilusión por el futuro de los estudiantes. Curiosamente, y si bien en general las mujeres docentes reportan (cuantitativamente) más agobio y refieren (cualitativamente) expresiones más nítidas de agobio profesional, en el caso de las mujeres con muchos años de experiencia docente, la “flexibilidad” que ellas señalan estar usando para adecuarse a las circunstancias y contextos, probablemente actúe como factor protector en ellas.

A través del análisis del posicionamiento discursivo identificamos algunos patrones valorativos de las/os docentes. A mayor NSE de los estudiantes, la evaluación de las/os docentes respecto de sus estudiantes es intrínseca (su capacidad de aprender) mientras que en los estudiantes de menor NSE, la evaluación es extrínseca (no tienen los medios). En general, las/os profesores evalúan con apreciación positiva el vínculo y comunicación con las/os estudiantes, sin embargo, en su discurso los presentan como asustados y/o tristes, mediante afectos negativos de inseguridad, lo que produciría pérdida o ausencia de energía para el aprendizaje. Las/os docentes se autoevalúan realizando acciones de alta determinación y esfuerzo, como “actuar rápido” o “ir más allá de lo académico”. Una característica saliente en todos ellas/os es la capacidad de adaptación, ya sea auto representada o deseada.

La mayoría de las/os profesores se posiciona afectivamente y explicitan los valores que les parecen relevantes para desarrollar en las “clases”, sea cual sea la modalidad que ésta cobre. Ellas/os se posicionan con una alta integridad, se consideran fundamentales, y deben estar presentes para apoyar a sus estudiantes. Esto les permite posicionarse como agentivos en la posibilidad de solucionar las condiciones y dificultades materiales, para favorecer el bienestar emocional de sus estudiantes. Estos resultados dialogan con los estudios incipientes sobre la autonomía profesional de las/os docentes, en los que ellas/os logran adecuar, en pandemia, los procesos educativos por medio de estrategias ante situaciones inciertas en vías a contribuir al bienestar de estudiantes y familias (González et al., 2020), así como con las propuestas de UNESCO (2020) sobre la importancia de potenciar el desarrollo de habilidades de aprendizaje socioemocional como habilidades vitales de adaptación y resiliencia emocional en el ámbito educativo.

Ahora bien, dicho posicionamiento probablemente tenga como efectos, por una parte, protegerlos emocionalmente frente a la desilusión ante la respuesta institucional de nivel meso (municipio) o macro (Estado); y, por otra, situarlos en un plano de responsabilidad frente a la ineficiencia de dichos agentes. Finalmente, y respecto de las TICs en su uso pedagógico, las/os profesores se presentan como aprendices tecnológicos y a las TICs como de alta relevancia pedagógica en contexto pandémico.

Analíticamente, los resultados cualitativos no solo son congruentes con los cuantitativos (Creswell & Plano Clark, 2017), sino que los expanden en dos aspectos que se relacionan con la complejidad de las experiencias docentes. Primero, la alta congruencia entre los análisis cuantitativos y cualitativos otorga una solidez conceptual

con futuro valor predictivo, mientras más condiciones se recojan de las experiencias de las/os profesores, mejor se pueden representar esas experiencias. Esto último, tiene implicancias metodológicas, ya que permitiría proponer estrategias más adecuadas para recoger esa complejidad. Segundo, la heterogeneidad de la experiencia docente constatada de manera consistente tiene implicancias prácticas para el diseño de políticas de apoyo y formación docente inicial y en ejercicio. Las/os docentes no son un grupo homogéneo, sus experiencias se distinguen y complejizan dependiendo de las condiciones sociales y materiales en las que viven y enseñan. Por una parte, es relevante reconsiderar el contacto y contención hacia sus estudiantes como una implicancia positiva en la práctica educativa, especialmente en las/os docentes jóvenes. Por ende, es fundamental que los programas de formación docente inicial y continua incorporen el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales. Por otra parte, las respuestas de la comunidad completa, como es el caso de las/os docentes de NSE bajo, demuestran una agencia colectiva que es relevante de desarrollar en todas las instituciones para superar el trabajo individual y favorecer espacios de reflexión y acción conjunta.

Entre las limitaciones del estudio, reconocemos las restricciones del diseño, como lo es transeccionalidad, la aplicación online y el muestreo no probabilístico de sus participantes. No obstante, la sorprendente cantidad y densidad de las respuestas a las preguntas abiertas que voluntariamente ofrecieron las/os docentes, dan cuenta de su necesidad y deseo de expresar sus experiencias como profesoras/es en pandemia. Otra limitación del estudio es el carácter hetero-reportado -por los docentes- del NSE de sus estudiantes. Dado el carácter sindémico (Horton, 2020) de esta pandemia, a futuro sugerimos realizar estudios longitudinales que permitan no solo caracterizar las experiencias docentes desde una perspectiva interseccional, sino que además comprender su evolución. De allí que recomendamos que futuros estudios cualitativos o mixtos puedan tanto profundizar en temáticas relevantes emergentes, tales como los apoyos socioemocionales que ofrecen los docentes, el apoyo intergeneracional entre las/os colegas y la reconceptualización del rol docente en contexto de emergencia, así como describir y comparar las experiencias docentes en diferentes países.

Este estudio contribuye al conocimiento sobre la experiencia docente desde la propia voz de las/os profesores en un contexto de crisis sanitaria, a través de un diseño mixto y en perspectiva teórica interseccional. Metodológicamente, aporta al campo de los estudios de diseño mixto, al avanzar desde el diseño mixto, al análisis mixturado y a la presentación mixturada de resultados a

través de una figura integradora, inspirada en los *joint display* guiados teóricamente (Bustamante, 2019).

En términos de política educativa, esperamos que los resultados permitan reconocer que la experiencia docente es siempre heterogénea y está marcada por condiciones sociales y materiales que constituyen marcadores sociales. Sostenemos que esta heterogeneidad debe reconocerse y considerarse en el diseño e implementación de sistemas de apoyo docente, así como en la formación de docentes en ejercicio, en todos los niveles del sistema educativo. Dado que la realidad chilena es similar al contexto latinoamericano en desigualdad y pobreza, una mirada crítica y compleja de la situación educativa permitirá fortalecer aquellos aspectos que en un futuro podrían desencadenarse ante otra posible situación de crisis de emergencia que afecte a las escuelas (Salas et al., 2020).

Referencias

- Almeida, L. C., & Dalben, A. (2020). (Re)organizar o trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: no limiar do (im)possível. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.239688>
- Anderson, R. C., Boussetot, T., Katz-Buoincontro, J., & Todd, J. (2021). Generating buoyancy in a sea of uncertainty: Teachers creativity and well-being during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.614774>
- Bustamante, C. (2019). TPACK and teachers of Spanish: Development of a theory-based joint display in a mixed methods research case study. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(2), 163-178.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2018). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- CIAE-Centro de Investigación Avanzada en Educación, Centro Investigación para la Educación Inclusiva y EduGlobal (2020, octubre). COVID-19: Nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente. CIAE. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2072
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Cruells, M., & Subirats, J. (2015). *La interseccionalidad política: Tipos y factores de entrada en la agenda política, jurídica y de los movimientos sociales*

- (tesis de posgrado). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
<https://ddd.uab.cat/record/131630>
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNICE Editorial Universitaria.
- Egner, J. (2019). The disability rights community was never mine: Neuroqueer disidentification. *Gender & Society*, 33(1), 123-147.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse textual analysis for social research*. Routledge.
- González, Á., Fernández, M. B., Pino-Yancovic, M., & Madrid, R. (2020). Teaching in the pandemic: reconceptualizing Chilean educators' professionalism now and for the future. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 265-272.
<https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0043>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Deaking University.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Language as social semiotic: The discourse studies reader*. John Benjamins.
- Hill Collins, P. (2009). *Another kind of public education: Race, schools, the media and democratic possibilities*. Beacon Press.
- Horton, R. (2020). Offline: COVID-19 is not a pandemic. *The Lancet*, 396, 874.
[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32000-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32000-6)
- Khanna, R., & Kareem, J. (2021). Creating inclusive spaces in virtual classroom sessions during the COVID pandemic: an exploratory study of primary class teachers in India. *International Journal of Educational Research Open*, 2-2.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100038>
- Lepp, L., Aaviku, T., Leijen, Ä., Pedaste, M., & Saks, K. (2021). Teaching during COVID-19: The decisions made in teaching. *Education Sciences*, 11(2).
<https://doi.org/10.3390/educsci11020047>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 2-46.
<https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C.S., Wu, C., & Wu, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of Affective Disorders*, 277, 153-158.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.017>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the COVID-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Martin, J. R., & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Martin, J. R. (2019). Discourse semantics. In G. Thompson, W. Bowcher, L. Fontaine, & D. Schönthal (Eds.), *The Cambridge handbook of systemic functional linguistics* (pp. 358-381). Cambridge University Press.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OCDE, 2021). The state of school Education: One year into the COVID pandemic.
<https://www.oecd.org/education/state-of-school-education-one-year-into-covid.htm>
- Rivero, R. (2013). Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, 35(142), 149-166.
- 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://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la Chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Sokal, L., Trudel, L. E. y Babb, J. (2021). I've had it! Factors associated with burnout and low organizational commitment in Canadian teachers during the second wave of the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 2-2.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100023>
- UNESCO. (2020). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00003_73271_spa
- Vázquez-Recio, R., & López-Gil, M. (2018). Interseccionalidade, jovens "sem-sistema" e resistência. Um olhar diferente do fracasso/abandono escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230094>
- Vera, E. (2010). Historia de vida: ¿Un método para las

ciencias sociales? *Cinta de Moebio*, 39, 142-152.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000300002>

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.

<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>

Wadsworth, L. P., Potluri, S., Schreck, M., & Hernandez-Vallant, A. (2020). Measurement and impacts of intersectionality on obsessive-compulsive disorder symptoms across intensive treatment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 90(4), 445-457.

<https://doi.org/10.1037/ort0000447>

Sobre las autoras y los autores:

Verónica López es psicóloga (PUC, Chile) y doctorada en Psicología (Univ. Autónoma de Madrid, España). Profesora de la Escuela de Psicología PUCV, Valparaíso, Chile y directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE160009. Investiga sobre educación y educación inclusiva.

<https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>

Dominique Manghi es licenciada en Educación (UMCE, Chile) y doctora en Lingüística (PUCV, Chile). Profesora de la Escuela de Pedagogía de la PUCV e investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE160009. Investiga sobre semiótica social, análisis multimodal del discurso y educación inclusiva.

<https://orcid.org/0000-0002-0278-9899>

Giselle Melo-Letelier es licenciada en Educación y Mg. en Didáctica de las Ciencias Experimentales (PUCV, Chile). Profesora de la PUCV e investigadora en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE160009.

Investiga sobre didácticas de las ciencias e inclusión escolar.

<https://orcid.org/0000-0003-2569-8743>

Gerardo Godoy-Echiburú es profesor de Educación Especial (PUCV), Mg. y doctorando en Lingüística (PUC, Chile). Investigador en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE160009. Investiga sobre Inclusión escolar y los discursos críticos sobre la discapacidad.

<https://orcid.org/0000-0002-2960-3548>

Fabiola Otárola es profesora de Educación Especial (PUCV), Mg. y doctoranda en Lingüística (PUC, Chile). Investigadora en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE160009. Investiga sobre Inclusión escolar y los discursos críticos sobre la discapacidad

<https://orcid.org/0000-0002-3553-338X>

Isabel Aranda es Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial, mención Trastornos Específicos del Aprendizaje (PUCV, Chile). Profesora en escuela de Educación Básica y ayudante de Investigación en el Centro de Investigación Inclusiva CIE 160009. Investiga sobre prácticas de aula e inclusión.

<https://orcid.org/0000-0001-7178-1690>

Sebastián Araneda es sociólogo, Mg. en Métodos para la Investigación social. Investigador asistente CIAE.

<https://orcid.org/0000-0002-2845-0340>

Romina López-Concha es psicóloga (Univ. de Tarapacá, Chile), diplomada en Metodologías para la Investigación en Ciencias Sociales (PUCV, Chile). Doctoranda becaria en Psicología (PUCV, Chile; ANID-Subdirección de Capital Humano/Doctorado Nacional/2021-21210405).

<https://orcid.org/0000-0002-5854-118X>

Beatrice Avalos es Ph.D. en Educación (Saint Louis University, USA). Profesora titular e investigadora del CIAE de la Universidad de Chile, donde lidera estudios sobre docentes y su formación. Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2013.

<https://orcid.org/0000-0001-6269-291X>