

Coordinación de Educación Zonal 6

Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación

Red **Capítulo Ecuador**
INDTEC

Primer Coloquio Internacional

Salud Mental y Calidad de vida ante los desafíos actuales

MEMORIAS

Colección INDTEC, C.A.
Colección de Libros Arbitrados de Educación Superior
Edición nro. 3 / noviembre 2022
Reservados todos los derechos

Título de la obra
Primer Coloquio Internacional
Salud Mental y Calidad de vida ante los desafíos actuales

Autores Corporativos
Coordinación de Educación Zonal 6, Ecuador
Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo
Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, Capítulo Ecuador

Presidente & Fundador

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas
(Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, **INDTEC, C.A.**, Venezuela), correo: oscar.martinez@indteca.com

Editores

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas
(Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, **INDTEC, C.A.**, Venezuela), correo: oscar.martinez@indteca.com

PhD. Oscar Antonio Martínez Molina

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, **RedINDTEC**, Ecuador), correo: oscarm4@gmail.com

Editores Invitados

PhD. Efstathios Stefo

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, **RedINDTEC**, Ecuador), correo: stefos.efstathios@unaeeedu.onmicrosoft.com

PhD. Olga Carolina Molano Lucena

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, **RedINDTEC**, Estados Unidos), correo: olga.molano@indteca.com

PhD. Juan José Borrell

(Universidad Nacional de Rosario, **UNR**, Argentina), correo: jborell@fbioyf.unr.edu.ar

PhD. Boris Ramón Hidalgo Hernández

(Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), correo: bhidalgo2704@hotmail.com

PhD. Carina Viviana Ganuza

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, **RedINDTEC**, Argentina), correo: carina.ganuza@indteca.com

PhD. Oscar Alfredo Rojas Carrasco

(Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**, Chile), correo: oscar.rojas@umcervantesecontinua.cl

PhD. Alba Marina Peña de Salazar

(Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora, **UNELLEZ**, Venezuela), correo: albadosalazar@gmail.com

Comisión Coordinadora

PhD. Oscar Antonio Martínez Molina (Organizador)

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, **RedINDTEC**, Ecuador), correo: oscarm4@gmail.com

Mgs. Joana Valeria Abad Calle (Organizador)

(Ministerio de Educación Zona 6, **MINEDUC**, Ecuador), correo: joana.abad@educacion.gob.ec

Mgs. Mario Enrique Yautibug Chimbolema

(Ministerio de Educación Zona 6, **MINEDUC**, Ecuador), correo: mario.yautibug@educacion.gob.ec

Econ. Sandra Magali Cabrera Ortega

(Ministerio de Educación Zona 6, **MINEDUC**, Ecuador), correo: sandram.cabrera@educacion.gob.ec

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Organizador)

(Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, **INDTEC, C.A.**, Venezuela), correo: oscar.martinez@indteca.com

Mgs. Norma Liliana Alvarado Tello (Organizadora)

(Ministerio de Educación Zona 6, **MINEDUC**, Ecuador), correo: norma.alvarado@educacion.gob.ec

Ing. Linda Maricruz Jaramillo Pontón

(Ministerio de Educación Zona 6, **MINEDUC**, Ecuador), correo: linda.jaramill@educacion.gob.ec

Mgs. Carlos Humberto Guayas Matute

(Ministerio de Educación Zona 6, **MINEDUC**, Ecuador), correo: carlos.quayas@educacion.gob.ec

La Colección de Libros INDTEC, C.A. está dirigida a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, Capítulo Ecuador
Coordinación de Educación Zonal 6, Ecuador

Comisión Técnica del Congreso

PhD. Oscar Antonio Martínez Molina (Coordinador)

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, RedINDTEC, Ecuador), correo: oscarm4@gmail.com

Mgs. Norma Liliana Alvarado Tello (Organizadora)

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: norma.alvarado@educacion.gob.ec

Ing. Elsa Noemí Andrade Andrade

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: elsan.andrade@educacion.gob.ec

Ing. Paul Israel Bonifaz Gavilánez

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: paul.bonifaz@educacion.gob.ec

Mgs. Mario Enrique Yautibug Chimbolema

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: mario.yautibug@educacion.gob.ec

Ing. Andrés Fernando Vanegas Calle

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: andres.vanegas@educacion.gob.ec

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Coordinador)

(Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A., Venezuela), correo: oscar.martinez@indteca.com

Ing. Jorge Rosendo Pulla Quito

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: jorge.pulla@educacion.gob.ec

Mgs. Jessica Lizette Berrezueta Vera

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: jessica.berrezueta@educacion.gob.ec

Ing. Margarita del Rocío Toalongo Guamba

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: margarita.toalongo@educacion.gob.ec

Ing. Edwin Luis Delgado Faican

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: edwin.delgadof@educacion.gob.ec

Mgs. Fabián Andrés Uyaguari Reyes

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: fabian.uyaguari@educacion.gob.ec

Comisión Científica

Dr. Oscar Antonio Martínez Molina (Coordinador)

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, RedINDTEC, Ecuador), correo: oscarm4@gmail.com

Mgs. Prisila Mantilla Crespo (Coordinadora)

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: prisila.mantilla@educacion.gob.ec

Mgs. Yolanda del Rocío Vivar Morocho

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: yolanda.vivar@educacion.gob.ec

Mgs. María Gladys Cochancela Patiño

(Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), correo: maria.cochancela@unae.edu.ec

Mgs. Carmen Jesenia Espinoza Román

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: yesenia.espinoza@educacion.gob.ec

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Coordinador)

(Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A., Venezuela), correo: oscar.martinez@indteca.com

Dr. Cesar Raúl Méndez Carpio

(Colegio Militar Abdón Calderón, UEFFA), correo: cmendez@comilcue.edu.ec

Mgs. Manuel Antonio González Ávila

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: manuel.gonzalez@educacion.gob.ec

Mgs. Zoila Esthela García Macías

(Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador), correo: esthela.garcia.macias@gmail.com

Comisión de Relatoría

Mgs. María de Lourdes Calle Arévalo (Coordinadora)

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: lourdes.calle@educacion.gob.ec

Mgs. Jacqueline de Lourdes Ríos Castro

(Colegio Militar Abdón Calderón UEFFA, Ecuador), correo: jrios@comilcue.edu.ec

Mgs. María José Gonzáles Vincés

(Unidad Educativa Particular Rosa de Jesús Cordero, Catalinas, UEP RJC, Ecuador), correo: asesoria_pdbi@catalinas.edu.ec

Comisión de Presentadores/as

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Coordinador)

(Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A., Venezuela), correo: oscar.martinez@indteca.com

Lcda. Maryuris Nakaris León Oliveros (Coordinadora)

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, RedINDTEC, Ecuador), correo: maryu426@hotmail.com

Ing. Linda Maricruz Jaramillo Pontón (Coordinadora)

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: linda.jaramillo@educacion.gob.ec

Srta. Cufuna Delsa Silva Amino

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, RedINDTEC, Ecuador), correo: delsasilva16@hotmail.com

Srta. Anabel Sabrina Molina Astudillo

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, RedINDTEC, Ecuador), correo: anabel.molina0412@gmail.com

Mgs. Valeria Diana Rodríguez Cabrera

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: valeriarodriguezc1@gmail.com

Mgs. Susana Paola Carrera Amoroso

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: susana.carrera@educacion.gob.ec

Mgs. Ximena Patricia Alvarado Manzano

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: ximenap.alvaradom@educacion.gob.ec

Srta. Mayra Gabriela Aguilar Verdugo

(Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, RedINDTEC, Ecuador), correo: mayqabiav@hotmail.es

Colección: Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, Capítulo Ecuador
Coordinación de Educación Zonal 6, Ecuador

Comisión de TICS

Ing. Margarita del Rocío Toalongo Guamba (Coordinadora)

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: margarita.toalongo@educacion.gob.ec

Lenguaje de Señas

Mgs. Ximena Patricia Alvarado Manzano

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: ximenap.alvaradom@educacion.gob.ec

Comisión de Diseño y Difusión

Ing. Oscar Alexander Martínez Villegas (Coordinador)

(Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A., Venezuela), correo: oscar.martinez@indteca.com

Mgs. Sara Luisa Cabrera Rodas

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: sara.cabrera@educacion.gob.ec

Mgs. Jessica Lizette Berrezueta Vera (Coordinadora)

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: jessica.berrezueta@educacion.gob.ec

Departamento de Comunicación

Mgs. Jessica Lizette Berrezueta Vera

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: jessica.berrezueta@educacion.gob.ec

Lcda. Sara Cabrera Rodas

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: sara.cabrera@educacion.gob.ec

Departamento Jurídico

Ab. María Eugenia Torres

(Ministerio de Educación Zona 6, MINEDUC, Ecuador), correo: maria.torres@educacion.gob.ec

La Colección de Libros INDTEC, C.A. está dirigida a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

Colección: Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, Capítulo Ecuador
Coordinación de Educación Zonal 6, Ecuador

Hecho el depósito de ley

Depósito Legal: pp. BA2022000043 / Edición nro. 3

Número Internacional Normalizado para Libros

ISBN Obra Completa: 978-980-7865-07-4 / Primer Coloquio Internacional: Salud Mental y Calidad de vida ante los desafíos actuales

Identificador de Nombre Estándar Internacional

ISNI: 0000 0004 6045 0361

Fecha de Recepción: 05-07-2021

Fecha de Aceptación: 04-10-2021

Fecha de aparición: Miércoles 09 de Noviembre del 2022

SELLO EDITORIAL

Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A.
(980-7865)

Registrado por ante el Registro Mercantil Primero de la Circunscripción Judicial del Estado Barinas, Venezuela, bajo el Tomo: **20-A MERCANTIL I**, número: **38**, del año **2016**; asignado al número de Expediente: **295-14548**, Registro de información Fiscal (RIF): **J-40825443-3**

Teléfono: +58(0273)5428601 (Venezuela) / Internacional: +593983987173 (Ecuador)

Sitio web de difusión: <http://www.indteca.com> y <http://www.indtec.com.ve>

Sitio web de la biblioteca: <http://www.library.com.ve>

correo: indtec.ca@gmail.com

RECONOCIMIENTO DE CRÉDITOS

Esta publicación se puede descargar desde:

<http://www.indteca.com>, <http://www.indtec.com.ve> y <http://www.library.com.ve>

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia.

Las obras, su contenido y las opiniones expresadas en las mismas, son responsabilidad de sus autores.

Estas publicaciones fueron sometidas al dictamen de dos reconocidos árbitros en el área, y además contó con el auspicio del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A., de la República de Venezuela, la Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, RedINDTEC, Capítulo Ecuador y la Coordinación de Educación Zonal 6 del Ministerio de Educación, MINEDUC, de la República del Ecuador.

ESTA OBRA ESTA ARBITRADA MEDIANTE EL SISTEMA DOBLE CIEGO

Ejemplar gratuito

La Colección de Libros INDTEC, C.A. está dirigida a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

Colección: Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, Capítulo Ecuador
Coordinación de Educación Zonal 6, Ecuador

Palabras clave: educación; covid-19; investigación; conocimiento; docencia; innovación; tic; enseñanza-aprendizaje; sociedad digital; universidad; nuevas tecnologías; educación a distancia; formación continua; formación en línea.

Cómo citar este libro:

Martínez, O. (ed.), & Martínez; O., & Abad, J., Alvarado, N. (coords.). (2021). **Primer Coloquio Internacional: Salud Mental y Calidad de vida ante los desafíos actuales.** ISBN: 978-980-7865-07-4. Venezuela: Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo, INDTEC, C.A. Ecuador: Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, RedINDTEC; Coordinación de Educación Zonal 6.

La Colección de Libros INDTEC, C.A. está dirigida a los Educadores en General y aquellos Profesionales interesados en la Temática Educativa

DEDICATORIA

Dedicado a:

Los niños, niñas y adolescentes, protagonistas del quehacer educativo, quienes con una nueva mirada jugarán con otras reglas, comprenderán, inventarán y vivirán el mañana con una sonrisa despierta.

Los y las docentes quienes con su accionar comprometido, responsable que rebasa su vocación, cambian el mundo para que crezca la ternura y abunde la alegría.

A todos quienes hacen educación.

- Comisión de Relatoría -

AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento sincero a:

Las autoridades educativas y coordinadores de la Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC y la Coordinación de Educación Zonal 6, Ecuador, quienes brindaron las facilidades necesarias para llevar a cabo este encuentro de saberes.

Los - las ponentes que contribuyeron a la realización de este Coloquio Internacional, sin su valioso aporte, curiosidad investigativa y generosidad para compartir sus experiencias, en este Primer Coloquio Internacional de Salud Mental y Calidad de vida ante los desafíos actuales, no hubiese sido posible.

Las comisiones que de manera silenciosa trabajaron con entusiasmo e hicieron posible la cristalización de este evento.

Finalmente, agradecemos al público asistente, que demuestra amor hacia la noble profesión docente y con decisión acude a enriquecerse de nuevas perspectivas.

Muchas gracias a todas-os.

“El educador es el hombre que hace que las cosas difíciles parezcan fáciles”

Ralph Waldo Emerson (1803- 1882)

- Comisión de Relatoría -

DECLARATORIA

Las Autoridades Educativas Nacionales y Zonales, Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (INDTEC), los(as) expositores(as), docentes investigadores(as) y participantes reunidos(as) los días 21 y 22 de octubre, en la ciudad de Cuenca, en el Primer Coloquio Internacional “Salud Mental e Inclusión Educativa en los Desafíos Actuales”.

Declaramos que:

Es prioritario cerrar las brechas de desigualdad y acceso a la educación que se hicieron más evidentes durante la pandemia, resarcendo a miles de estudiantes y docentes damnificados, poniendo en marcha políticas públicas viables que generen oportunidades para todos los actores educativos y permitan avanzar hacia nuevas maneras de educar sin que ningún niño, niña y adolescente quede fuera del sistema educativo.

La capacitación docente es una estrategia preponderante por implementar, toda vez que permite desarrollar competencias digitales, alfabetizar la inteligencia emocional y adquirir resiliencia que facilite a las y los maestros, estudiantes y padres de familia, asumir experiencias de vida como retos de superación personal.

Es oportuno visibilizar al docente como persona, entera, íntegra, que se reinventa diariamente diversificando su espacio profesional, personal y familiar con compromiso, responsabilidad, paciencia, dedicación y adaptabilidad al cambio, pero al mismo tiempo como ser humano dueño de emociones, pensamientos y sentimientos.

La Educación Emocional se constituye en una necesidad urgente para aprender a gestionarse y mirarse como seres completos, holísticos, por ello es necesario formar docentes emocionalmente inteligentes, que no solo manejen el contenido teórico o las nuevas herramientas, sino que tengan también un conocimiento amplio de su mundo interior y lo puedan gestionar de manera exitosa.

Estas competencias docentes ayudarán a generar empatía, introspección y a enfrentar con nuevos canales de comunicación la interrelación con sus estudiantes, colegas, familia y con los otros.

Es ineludible el mantenimiento de los planes de contención emocional para cuidar de la salud mental de todos sus integrantes, prevenir y dar respuesta al síndrome de Burnout, (quemarse por el trabajo) causado por el estrés laboral crónico, que lamentablemente se exacerbó durante pandemia por los cambios a nivel familiar, social y académico que vivieron los diferentes miembros de la comunidad educativa, pues este síndrome puede ser superado si se detectan a tiempo sus síntomas y se trabajan en estrategias de prevención.

Es fundamental el buen liderazgo en toda institución educativa, pues transformarse para adaptarse a la realidad actual requiere deponer la incertidumbre de la mano de un “líder real” que sepa direccionar efectivamente tanto el desarrollo institucional, como el de sus miembros, organizando y diligenciando con inteligencia emocional las actividades administrativas y pedagógicas.

La pandemia fue una oportunidad para visibilizar el liderazgo de los estudiantes a nivel mundial. Los jóvenes pueden liderar por cuenta propia iniciativas de transformación de la situación actual; para ello, es de vital importancia continuar preparando a las futuras generaciones de manera integral, en todas las dimensiones del ser persona para que desarrollen sus habilidades y se conviertan en líderes prometedores capaces de crear un mundo mejor.

La autodisciplina es el único medio posible para alcanzar los objetivos de reinserción a los espacios que antes de la pandemia eran parte fundamental del crecimiento y aprendizaje. Lugares como la escuela, parques, calles, estadios, entre otros, permitirán la interacción entre pares siempre que se manejen de manera adecuada los protocolos de la nueva normalidad, asumiendo el autocuidado, la autosuficiencia y la autoestima como base preventiva que evite el volver a comenzar.

El nuevo rol de acompañamiento asumido por los padres en el proceso

de aprendizaje durante y después de la pandemia, garantizará el éxito o fracaso de los objetivos sociales y educativos, modificando conceptos, paradigmas, creencias preestablecidas.

Dado y firmado a los 22 días del mes de octubre de 2021

- Comisión de Relatoría -

	ÍNDICE
DEDICATORIA	6
AGRADECIMIENTOS	7
DECLARATORIA	8-10
PRÓLOGO	14-15
INTRODUCCIÓN	16
Primer Coloquio Internacional	
Salud Mental y Calidad de vida ante los desafíos actuales	
Conferencias Magistrales	
1. Responsabilidad social y las habilidades no cognitivas vinculadas con el grupo familiar durante la pandemia. <i>Amely Dolibeth Vivas Escalante</i> <i>Marlenis Marisol Martínez Fuentes</i>	18-22
Introducción	18
Desarrollo	18
Responsabilidad social y las habilidades no cognitivas	21
Conclusiones	21
2. El sistema educativo entre el temor, la instrucción y la ambigüedad: El caso argentino (2020-2021). <i>Carina Viviana Ganuza</i>	23-27
Introducción	23
Desarrollo	24
Estudio de caso	25
Cuadro 1. Matrícula por oferta y año de estudio según ciclo lectivo	26
Conclusiones	27
3. Percepción de los docentes sobre sus retos y su preparación para impartir clases en línea. <i>Judith Virginia Gutiérrez Cuba</i>	28-33
Introducción	28
Desarrollo	28
Contexto y participantes	28
Tabla 1. Participantes en la muestra	29
Resultados y discusión	29
1). Retos	29
Figura 1. Retos	30
2). Nivel de Preparación	30
Figura 2. Nivel de preparación para impartir clases en línea	31

	3). Experiencias	31
	Conclusiones	32
4.	El papel de las familias durante la pandemia según el futuro profesora de educación primaria.	34-38
	<i>Miguel Jesús López Serrano</i> <i>Rafael Guerrero Elecalde</i>	
	Introducción	34
	Desarrollo	35
	Conclusiones	38
5.	Liderazgo escolar y bienestar emocional en tiempos de COVID-19.	39-42
	<i>Norma Liliana Alvarado Tello</i>	
	Introducción	39
	Desarrollo	
	¿Qué es Liderazgo?	40
	Rol del Líder Educativo	
	Liderazgo Pedagógico centrado en el aprendizaje	
	Liderar en tiempos de incertidumbre	41
	Liderazgo con visión sostenible	
	Liderar para transformar y educar para la paz	
	Características que debe desarrollar el líder educativo del Siglo XXI	
	Características Técnicas y sociales del Líder educativo	42
	Conclusión	
6.	Liderazgo directivo y la visión institucional en tiempos de pandemia.	43-47
	<i>Oscar Alfredo Rojas Carrasco</i>	
	Introducción	43
	Desarrollo	44
	El liderazgo directivo	47
	Conclusión	
7.	Papel de los padres en el retorno a clases 2021: miedos y desafíos.	48-53
	<i>Pedro Francisco Arcia Hernández</i> <i>Carmen Elena Bastidas</i>	
	Introducción	
	Caracterización de las habilidades parentales en contextos de riesgo psicosocial	48
	Principales miedos como respuesta emocional de los padres respecto al regreso a clase	
	El miedo al contagio	50
	Miedo a la dificultad de guardar distanciamiento social	
	Miedo al retroceso en el aprendizaje	
	Rol de los padres para afrontar los desafíos inciertos desplegados en el contexto de la nueva normalidad	51
	Autocuidado parental	
	Fomentar la autonomía	

	Adaptación a la organización escolar	
	Fortalecimiento de la relación padre-escuela	
	Fortalecer la disciplina	52
	Modificación de Emociones	
	Conclusiones	
8.	Como afecta psicológicamente la pandemia a los docentes. <i>Rosa Teresa Choque Álvarez</i>	54-60
	Introducción	
	Desarrollo	54
	Conclusiones	59
9.	Ser docente en contextos de la COVID-19: reflexiones sobre la formación socioemocional del docente. <i>Yizza Delgado Devita</i>	61-66
	Introducción	61
	Desarrollo	
	Emociones y adaptación a las nuevas tecnologías. Nuevas interacciones	62
	Vida personal e intrafamiliar y la irrupción de la vida laboral. Vorágine de emociones	64
	Conclusiones	66
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67-74

PRÓLOGO

Primer Coloquio Internacional Salud Mental y Calidad de vida ante los desafíos actuales

Luego de casi dos años sumergidos en una realidad enrarecida provocada por el abrazo catastrófico de la COVID-19, que impactó fuertemente en el buen vivir de niños, jóvenes, adultos, de la humanidad entera; con nuevos ojos y frases frecuentes se recibe el día a día haciendo alusión a “estos nuevos tiempos, la pandemia, la emergencia sanitaria, la continuidad educativa, la nueva realidad”, se hace imperativo retomar las riendas y encaminar nuevamente la vida hacia el proceso de acostumbrarse a convivir y a estar.

El retorno a la Escuela, a espacios comunitarios de aprendizaje, a los compañeros, a ese otro, luego de tanto tiempo de espera provoca alegría, pero al mismo tiempo incertidumbre. Expectativas sobre el presente que ya no es, sobre el qué, cómo ser, hacer, actuar y sentir, se cruzan en el pensamiento de todos los actores educativos; y se abren interrogantes sobre qué nuevas desigualdades, barreras, problemáticas son ahora más visibles. Sin duda, la pandemia y sus efectos posteriores afectan todos los espacios de los sistemas educativos, la salud mental y acarrear consecuencias difíciles.

A causa de la emergencia sanitaria, se trasladó el quehacer educativo a modo digital, el docente fue llevado al límite, y aún sigue innovando, trascendiendo sus posibilidades con un despliegue sofisticado de tecnología, aun cuando no estaba preparado, cumple además con el rol de su hogar. El estudiante y la familia por su parte lidian con sus propias dificultades en la tarea de continuidad educativa.

En tales circunstancias, las realidades que se avecinan hoy en las escuelas son complicadas y desafiantes, por ello el Ministerio de Educación del Ecuador a través de la Zona 6 en coordinación con la Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (INDTEC), organizó el primer “Coloquio Salud Mental e inclusión Educativa en los desafíos actuales”, donde se convocó a la comunidad académica para pensar, exponer, debatir y compartir sus proyecciones sobre la situación actual de las instituciones escolares, la vida de los docentes y estudiantes, la intensificación del trabajo, ansiedades e incertidumbres.

En este contexto complejo, pero a la vez colmado de oportunidades de crecimiento; gracias a los esfuerzos de este grupo de visionarios de la educación, se desarrolló este evento los días 21 y 22 de octubre del 2021,

como un espacio para compartir y enriquecerse de las reflexiones de un valioso grupo de expertos en educación y salud mental de Ecuador, Argentina, Bolivia, Chile, Cuba, España, México, Perú y Venezuela, quienes con su experiencia desarrollaron distintos temas novedosos y contextualizados a los nuevos escenarios educativos en época de pandemia.

La familia y su rol, la práctica docente en la virtualidad, el liderazgo escolar y estudiantil, el desarrollo de habilidades no cognitivas, la responsabilidad social, el síndrome de burnout, el sistema educativo virtual, la salud socioemocional de los docentes; entre otros contenidos, fueron analizados desde una óptica práctica, científica, creativa, actualizada y ante todo humana, lo que faculta a todos los educadores a atesorar profundamente lo aprendido, creando espacios de co-aprendizaje y cooperación educativa tan necesarios e indispensables en estos tiempos en los cuales, la educación necesita adaptarse, transformarse y crecer.

Siempre vale la pena volver a empezar y reestructurar los esquemas mentales, sobre todo en los momentos en los cuales la realidad cambia a un ritmo veloz, lo que exhorta a quienes ejercen esta noble profesión a mantenerse en la búsqueda constante de preparación, proponiendo soluciones tal como lo ha realizado este grupo de seres humanos atiborrados de vocación y de actitud para ser guía y luz para todos los educadores del mundo. Las situaciones caóticas, son parte del crecimiento humano, sin ellas la vida sería una línea monótona, la necesidad de crear salidas, han convertido este mundo en un escenario que descubre soluciones, donde el seguir caminando requiere un continuo comenzar, pues llegar a la meta no es más que iniciar de nuevo una y otra vez.

Es el momento de dejar de mirar el pasado y construir nuevas rutas, nuevos destinos, quizás los educadores no sepan cuál es la dirección correcta que evite las nefastas consecuencias que ha dejado la pandemia, pero el temor y el miedo no pueden convertirse en sueños rotos que impidan avanzar.

La imaginación permite a las ideas ser parte de los pensamientos y estos evocan en la realidad sueños que dan la impresión de poder cambiar, solo es cuestión de decisión, unamos voces, manos, anhelos, y encontremos el despertar de esta pesadilla, retomando las actividades cotidianas con miradas de esperanza, disciplina y responsabilidad social, aspectos que resaltan la proactividad comunitaria que ha permitido y logrará una conciencia humana integral.

- Comisión de Relatoría -

INTRODUCCIÓN

La Educación es un derecho inalienable, es el motor para el desarrollo holístico de la humanidad y la construcción de la cultura de paz. Con esta convicción, el Ministerio de Educación del Ecuador, a través de la Zona 6, en coordinación con la Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación del Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (INDTEC), preocupados por el desafío que presenta el bienestar mental y el cierre de brechas educativas en los tiempos post pandemia, recogen las diferentes perspectivas de expertos educativos del mundo en el Primer Coloquio Internacional “Salud Mental e Inclusión Educativa en los Desafíos Actuales”.

El coloquio se desarrolló durante los días 21 y 22 de octubre del 2021, contó con las ponencias de 11 expertos de diferentes países, quienes con su experticia, expusieron su pensamiento y hallazgos investigativos con el afán de fortalecer desde los diferentes espacios de aprendizaje, el bienestar personal y colectivo de los actores educativos, de modo que se potencialice la vida pacífica, incluyente, placentera, sana y resiliente. En tal sentido, se analizaron y compartieron temas en torno a políticas de los gobiernos, posibilidades de las familias, barreras de acceso a la educación, tecnologías digitales, inteligencia emocional, liderazgo, salud mental, visibilización y procesos de formación docente, entre otros.

Finalmente, la educación en tiempos post pandemia se constituye en un reto que va a considerar a todos sus protagonistas como una unidad indivisible que enfatice en la comprensión del otro, desafío que invita a la investigación educativa a incursionar en toda esta gama de nuevas posibilidades de acción propuestas en este evento para la formación y realización total del ser persona.

- Comisión de Relatoría -

CONFERENCIAS MAGISTRALES

Memoria del I Primer Coloquio Internacional: Salud Mental y Calidad de vida ante los desafíos actuales, celebrado durante los días 21 y 22 de octubre del año 2021.

“La educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo”

Maurice Debesse (1903-1998)

Responsabilidad social y las habilidades no cognitivas vinculadas con el grupo familiar durante la pandemia

Dra. Amely Dolibeth Vivas Escalante
Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**
amely.vivas@profe.umc.cl
Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5791-8619>

Dra. Marlenis Marisol Martínez Fuentes
Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**
marlenis.martinez@profe.umc.cl
Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5926-599X>

Introducción

En los actuales momentos, a nivel internacional, con la llegada de la pandemia COVID-19, la cual acarreó grandes cambios en el comportamiento de los individuos, modos de vida distintos y, especialmente ha incidido en las instituciones educativas, generando en los estudiantes y docentes que realicen sus actividades académicas desde los hogares, creando mecanismos de adaptación de una educación presencial a una virtual. Situación que ha inducido a las familias convertirse en el eje principal para alcanzar cambios e innovaciones en el aprendizaje de sus hijos, de allí que, son los actores fundamentales en orientar, enseñar y guiar a cada integrante del grupo familiar en la protección, autocuidado, autovaloración y autoestima de ellos.

En este entramado de medidas preventivas hace su entrada la responsabilidad social y las habilidades no cognitivas, enfatizando en la creación de normas, convivencia, valores éticos-morales, relaciones interpersonales y la toma de decisiones en el autocuidado individual y colectivo frente a la crisis sanitaria que se está viviendo a fin de retornar a las clases presenciales con la consolidación de la prevención de riesgos ante la pandemia COVID-19. Y a su vez puedan generar una conducta de tranquilidad a sus padres de regresar a la educación presencial resguardados, concientizados y sensibilizados al cuidarse física y emocionalmente con sus compañeros de clases

Desarrollo

Responsabilidad social y las habilidades no cognitivas

La responsabilidad social representa una estrategia primordial en la

gestión institucional en función a la moral y la transparencia en cualquier organización. La misma debe ser una apertura imperativa u obligante para los centros educativos, la cual demanda procesos complejos de juntar todos los aspectos que tengan que ver con el proceso educativo, armonía, emociones y el autocuidado en los individuos (Martínez y Sánchez, 2014).

De acuerdo con Navarro, et al. (2017): plantean que la responsabilidad social es “la capacidad y obligación de responder ante la sociedad por acciones u omisiones, es decir, por los impactos de lo que se hace o se deja de hacer, que se refleja en compromiso con los demás” (pág. 5). Significa que la responsabilidad debe tener la necesidad de manifestar ante un país las actividades que realizan en determinado contexto, las huellas del ejercicio de realizar las cosas y la responsabilidad que se tiene con la colectividad. Es la forma como las instituciones educativas se proyectan hacia el entorno infundiendo los valores, normas y principios a través de los equipos directivos, educadores y padres de familia de mejorar y optimizar el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje.

La responsabilidad social en el ámbito educativo debe promover en la gestión académica, en tiempos de pandemia, reflexiones y diálogos pedagógicos en la cual vincule a los apoderados que se hallan en confinamiento en sus hogares con su representados, apropiarse de la responsabilidad para que pueda orientar, asesorar, educar y guiar a los estudiantes en el autocuidado que deben tomar al momento de incorporarse a las clases presenciales y, a su vez, ser extrapolado a sus compañeros, docentes, integrantes de la institución y comunidad.

De allí que, responsabilidad social está vinculada con las habilidades no cognitivas porque representa un aspecto esencial en el desarrollo humano, contribuyendo así para el bienestar de vida, tal como lo plantea Villarroel y Bruna (2017): quienes consideran que los padres son los responsables de lo social y ético de sus hijos, garantizando su aprendizaje, incentivando en la parte emocional y los deseos de aprehender los conocimientos.

Las habilidades no cognitivas pueden ser analizadas a partir de aspectos fundamentales, tales como: distinción de emociones centrada como la primera destreza que los sujetos tienen con la evolución de su intelecto emocional. Esta se define como el talento de una persona para admitir la experimentación de sus propios sentimientos, logrando, paralelamente, la determinación de cualidades que se presenta. También, se cuenta con el aspecto fisiológico que se muestran en el organismo y el estudio primordial sin son positivas o negativas. En efecto, el conocimiento y caracterización de las emociones en la vida diaria donde los sujetos ameritan de un lenguaje

emocional, dado que los apoderados son entes indispensables para lograr la responsabilidad social.

Por ello, las habilidades no cognitivas se sustentan en la teoría de la Inteligencia emocional en la cual representa la competencia de los individuos para divisar, enunciar, intuir y administrar sentimientos que se correspondan con las habilidades no cognitivas de la persona y su habilidad para interrelacionarse. Estas destrezas son propias del individuo porque son usadas en diversos escenarios, ejemplo de ello lo representa el colectivo familiar. Así, Bisquerra (2019a): señaló que coexiste una significativa correlación entre las habilidades no cognitivas y la inteligencia emocional con el desempeño de los padres y en especial en los momentos de pandemia, logrando establecer el autocuidado.

Por ello, existen distintos estudiosos chilenos y de otros países (Bisquerra, 2019b; Marrero, et al., 2018a; Naranjo, 2019; Costa, et al., 2021): han indagado que una de la esencia del desarrollo humano efectivo lo representa las habilidades no cognitivas combinadas con la inteligencia emocional de los sujetos. Por ello, se ha verificado en la literatura y a nivel práctico que dichas habilidades, en ocasiones no son discretas ni reconocidas por otras entidades. De acuerdo con lo planteado, las habilidades no cognitivas se conceptualizan como aquellas destrezas que se encuentran encaminadas hacia la mejora de capacidades sociales y que les acceden a los individuos desenvolverse en distintos escenarios.

Estas destrezas, en el ámbito familiar, son concluyentes para la afiliación del talento humano a una organización, cuando se egresa del contexto educativo. La noción de habilidades no cognitivas, según Goleman, citado por Bradberry y Greaves (2018): indicaron como “como inteligencia emocional, abarca una amplia gama de competencias y habilidades, entre ellas las más importantes: son la existencia de sí mismo, el control de las emociones, las prácticas sociales y participación activa fundamentales para el autocuidado” (pág. 27).

Asimismo, Vera, citado por Marrero, et al. (2018b): precisaron a las habilidades no cognitivas “como aquellas capacidades particulares, incluso competencias, que favorecen el desempeño profesional de una persona para tener éxito dentro de su desarrollo laboral” (pág. 17). Además, son complementadas por destrezas socioemocionales, interpersonales y propósito-fines, es decir, la competencia de los sujetos en desempeñarse en varios escenarios, realizando transferencias y modificaciones de los aprendizajes.

En este sentido, Rodríguez (2020a): señala que el esquema preponderante en el grupo familiar es constructivista lo que genera una demanda en la familia en general, de poseer competencias en el manejo del contexto social que muestran a sus hijos, los inconvenientes diarios y el trabajo cooperativo. Esto induce a los padres a manejar la explicación, juicio y la autorregulación de sus sentimientos, la cual influye en el rendimiento académico. Por consiguiente, brota la necesidad de observar como la familia es un eje central para el ejercicio del futuro profesional de sus hijos.

Sin embargo, para Rodríguez (2020b): está realidad sigue aislando una temática tan importante como lo es dedicarse a formar a otros desde el punto de vista de los padres, referido al tema de la evaluación de las habilidades personales, ligadas a las habilidades socio-comunicativas, la empatía, el asertividad, entre otras, también denominada habilidades no cognitivas. Esto refiere, que las habilidades no cognitivas carecen de valoración en los padres, razón por la cual no son monitoreadas porque son parte del desempeño, tanto individual como social que se van exhibiendo y acomodando paulatinamente en la vida diaria del individuo.

Por ello, cuando una persona es competente de usar un vocabulario apropiado para identificar emociones, se encontrará en óptimas situaciones de tramitarlas, consiguiendo lidiar de mejor manera con ellas y operando de manera más conveniente sus problemas. Asimismo, Espinoza, et al. (2017): trazan que los padres demandan saberes, competencias, aptitudes y habilidades coherentes con sus particularidades y que se colocan en acción al instante de producir una labor académica, siendo la identidad emocional una de ellas, estableciendo de esta manera el autocuidado de los hijos en el momento de pandemia.

Por otra parte, al separar las emociones, un individuo es competente de catalogar/clasificar de manera verbal, según la tipología de sentimiento básico a la cual le concierne (cólera, enfado, satisfacción, angustia, asombro) conllevan a las habilidades sociales y emocionales que inducirán a que la enseñanza sea más positiva, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes durante la pandemia COVID-19.

Conclusiones

La responsabilidad social vinculada a las habilidades no cognitivas conduce a que los padres de familia sean fundamentales, dado que accede al desarrollo de actividades que va en función del beneficio y tranquilidad de educar a sus hijos en el autocuidado y las medidas preventivas que tiene que aplicar en los centros escolares frente a la crisis sanitaria que se está viviendo,

y así generar espacios de bienestar saludable, y de manera responsable, a sus compañeros y demás entes involucrados. Asimismo, crear en los padres y estudiantes la toma de conciencia y conciliación de los problemas sociales, específicamente, con la pandemia COVID-19.

El resultado social, de esta reflexión, intenta contribuir con el desarrollo de nuevas formas de mirar la labor de los padres dentro del grupo familiar, dado que debe partir de ellos la orientación, educación y guía en el cuidado de sus hijos cuando regresen a las clases presenciales. El contexto familiar tiene implícito una actividad práctica social donde se centran las acciones de valores, emociones, tradiciones, acciones del quehacer educativo en el estudiante; requiriendo la transformación de concepciones, prototipos, creencias mancomunadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y las habilidades no cognitivas; logrando generar las modificaciones y transformaciones en la conducta de los educandos.

El sistema educativo entre el temor, la instrucción y la ambigüedad: El caso argentino (2020-2021)

Dra. Carina Viviana Ganuza
Universidad Nacional de Rosario, **UNR**
carinaganuzatagliarini@gmail.com
Rosario, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-8088-3741>

Introducción

La expansión del COVID-19 afectó al sector sanitario y generó el cierre masivo de actividades presenciales en instituciones educativas de todos los niveles de enseñanza, conduciendo a la implementación necesaria y obligatoria de un tipo de aprendizaje basado en una modalidad virtual mediante la utilización de Google classrooms, Zoom y Google meet. Esto estuvo acompañado de la movilización del personal educativo para la atención y asistencialismo de familias más carenciadas, que hallaban en la escuela, un centro de contención como de ayuda alimentaria.

Según Bárcena y Uribe (2020a): de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza a nivel mundial dejaron de tener acceso a clases presenciales, 160 millones en América Latina.

Ante el temor y la incertidumbre como el miedo frente a la propagación del virus, de 33 países de nuestro continente, la principal medida gubernamental consistió en la suspensión de actividades presenciales y el regreso gradual hacia fines de mediados del año 2020 (Ley Provincial N° 13920) en el marco de la denominada “Presencialidad Cuidada”, como asimismo la aprobación de todos los educandos del sistema como su promoción al año subsiguiente, sin importar su trayectoria ni desempeño.

Destacando el escenario mundial y nacional argentino en particular, en este trabajo se ha pretendido abordar la situación del sistema educativo nivel secundario de la Provincia de Santa Fe durante el lapso temporal 2020-2021, el cual ha sido contextualizado en un marco más amplio de análisis, principalmente poniendo en relieve estadísticas del sector desde el año 2001. El mencionado recorte responde al efecto del COVID-19 frente a la acción y reacción del sector educativo, como de todos sus docentes como alumnado en particular.

Para ello, se ha consultado a información cuantitativa de escuelas secundarias, disponiendo de datos fidedignos de la Escuela Técnica N° 468

Ingeniero Luis Laporte, localizada en la zona céntrica de la ciudad de Rosario (Provincia de Santa Fe), a la cual asisten alumnos de diferentes zonas y ciudades aledañas. Por ello, se ha contado con el aporte invaluable de su Director Licenciado (Lic.) Fernando Molinero y del Regente Lic. Gustavo Gentile.

El sector educativo como todos sus integrantes han oscilado entre el miedo, el temor como la incertidumbre y la ambigüedad ante el avance del COVID-19, es por ello, que se ha realizado una descripción como interpretación situacional de la escuela secundaria en general en la provincia de Santa Fe (Argentina) y de esta Escuela Técnica antes citada, teniendo en cuenta indicadores relevantes a la hora de demostrar el estado de la educación. Para ello, se realizó un estudio general del nivel (docente y de alumnado), indicadores de ausentismo (docente y administrativo), ausentismo en sector no docente, concepto de ausencias médicas y administrativas, datos históricos de indicadores socioeconómicos (año 2001-2007), matrícula por oferta y año de estudio según ciclo lectivo (2017-2021) y por último, número de repetidores por oferta y año de estudio.

Desarrollo

En Argentina, se declaró mediante la Ley de Educación Nacional (2006): la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza como su prioridad nacional. Por ello, se podría afirmar que su abordaje es multidimensional teniendo en cuenta recursos financieros, el acceso, la trayectoria escolar como resultados de aprendizaje y situación docente.

En cuanto a los recursos financieros y siguiendo a Bárcena y Uribe (2020b): de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la mayoría de los países de América Latina ha aumentado la cantidad de recursos como las plataformas digitales, pero esto no se logró de manera equitativa; el acceso de la región a dispositivos en el hogar ha sido muy desigual, solo un 57% posee en sus hogares (excepto Chile y Uruguay, con mayor nivel). De esta manera y en algunas ocasiones, la desigualdad en el acceso remarcó la oportunidad para cursar los estudios. A su vez, desde el Ministerio de Educación (ME, 2020): se ajustaron contenidos, específicamente estableciendo nudos prioritarios y competencias por área (Resolución N° 0273) y los docentes que necesitaban mayor cantidad de dispositivos digitales, debían comprarlos de su propio peculio o bien, acceder a créditos.

Ante la falta de acceso del alumnado y por qué no también, del docente a recursos digitales, el desinterés escolar y escasa participación en las clases virtuales como presenciales durante el 2020, el gobierno de la Provincia de

Santa Fe, decidió aprobar a todos los alumnos cursantes, hayan tenido o no acceso, pudiendo rendir lo adeudado durante el 2021. Es decir, no se produjo ninguna reprobación durante el año 2020.

De esta forma, la trayectoria docente experimentó un deterioro de la educación hacia inferiores estándares educativos, ya que se favoreció tanto al que pudo conectarse y cumplir con su trabajo como al que pudo y no quiso y al que directamente, nunca tuvo intención, ya sea con clases virtuales o presenciales. La paulatina degradación de la enseñanza experimentó su peor momento en el año 2020.

Frente a esto, la situación docente ha sido compleja: por un lado, la cuestión salarial, desde marzo 2021, el gobierno provincial realizó una oferta del 35% distribuido en tres tramos, es decir: 18% en el mes de marzo, 8% en julio y 9% en octubre, porcentajes que se enfrentan a un índice inflacionario anual que sería de alrededor del 50%, según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC, 2021): ya que durante el primer semestre 2021 rondó el 25,3%.

Estas cifras publicadas no condicen con la realidad ya que el incremento mensual de precios es del 20% aproximadamente, o inclusive, superior tanto en alimentos de la canasta básica como de medicamentos. Por otro lado, los docentes de todos los establecimientos educativos secundarios están afrontando la responsabilidad de enseñar a sus alumnos a los que se adicionan, los que no han aprobado del año 2020.

Es decir, se podría afirmar, que ante la expansión del SARS 2, la problemática de acceso, el abandono, la baja tasa de egresados, el insuficiente rendimiento escolar, la degradación de todo el sistema educativo en su conjunto se agudizó desde el año 2020. En adición a Tuñón y Poy (2020): la alta matrícula no asegura ni garantiza una alta tasa de graduación, tampoco ha permitido un mejor rendimiento de los educandos al llegar a niveles de estudios superiores. Esto puede comprobarse durante el año 2020.

Estudio de caso

Para el abordaje de la situación educativa, se tomó como base, datos pertenecientes a la Escuela Técnica N° 468 de Rosario (Provincia de Santa Fe), considerando porcentaje ausencia docente, indicadores socioeconómicos (años 2001 y 2007); histórico de matrículas por oferta y año de estudio (2017 a 2021); repetidores por oferta y año de estudio:

- Porcentaje de ausencia docente:

- 31% agentes mayores de 60 años.
- 32,52% docente y 24,39% del personal administrativo.

En tanto que las licencias médicas del 8,12%. En paralelo:

- El ausentismo para personal no docente del 63,04% (28.57% con licencias médicas y 34,47% licencias administrativas).
- Por licencias del COVID-19: 21,42% (agentes con más de 60 años) y 7,14% (agentes en grupo de riesgo). El 56,40% (con licencias por enfermedad de larga duración, no necesariamente psiquiátricas).

- Indicadores socioeconómicos de la escuela: se identificaron 248 alumnos en situación deficitaria (2001) y 30 (2007); 460 (2001) en situación regular y 112 (2007); 1 en situación muy buena (2001) y 2 (2007).

- Matrícula por oferta y año de estudio según ciclo lectivo:

Como puede observarse en el cuadro 1: la matrícula anual en 1° año descendió paulatinamente entre 2017 y 2021, es decir hay menor cantidad de inscriptos. En el 2do año, la cantidad disminuyó respecto a 1ero, lo cual permite interpretar que existe una fuga estudiantil hacia otros establecimientos o bien, han abandonado.

Cuadro 1. Matrícula por oferta y año de estudio según ciclo lectivo.

Secundario	2017	2018	2019	2020	2021	Variación 2017-2021
1	172	152	138	141	123	-28,49
2	127	102	113	92	132	3,94
3	100	96	87	110	96	-4
4	80	78	77	62	112	40
5	69	58	59	60	64	7,25
6	41	53	47	46	61	48,78
Total	589	539	521	511	588	-0.17

Fuente: La Autora (2021).

La misma situación se repite hasta llegar el 6to año. La comparación entre 2017 y 2021 y entre 1° y 6° año, resalta que la tasa presumible de graduados es inferior al 50%, pese a que, en el 2020, todos los alumnos fueron aprobados.

- Histórico de matrículas: 1.297 (2007), 571 (2012), 468 (2020), 602 (2021).

- Repetidores por oferta y año de estudio: Entre 2016 y 2019, el porcentaje de repetidores osciló entre 20,79% (2016) y 31,16 (2019) en 1° año. Ese

porcentaje fue variando a medida que se avanza en el cursado. El total registrado del Establecimiento: 24,65% (2016), 13,92% (2017), 18,18 (2018) y 19,38% (2019).

Conclusiones

La presencia del COVID-19 generó un estado de caos inicial desde su propagación en marzo 2020, afectando todas las esferas de la vida diaria. En el aspecto educativo, millones de estudiantes se vieron damnificados por la falta de acceso. A esto se sumó, el desinterés ya existente y preponderante entre los alumnos, lo cual encontró el corolario y premiación, ante la decisión ministerial de aprobar a todos durante el año 2020.

La Escuela Técnica mencionada enfrentó la difícil situación de intentar contener tanto a alumnos como a padres, sacudidos por el virus y una difícil situación socioeconómica. Los docentes pese a la falta de reconocimiento salarial, en su mayoría, trabajaron y aún lo hacen, más que en años anteriores, porque no solo tienen a su cargo a los alumnos del año 2021, sino a los pertenecientes al año anterior, que pese a haber sido promovidos, continúan con trayectorias (contenidos) sin trabajar.

De esta manera, se podría afirmar que la educación en un camino de descenso cualitativo que se retrotrae a años anteriores, llegó a su punto de inflexión en el 2020. El ausentismo a las tareas presenciales, docente como administrativo escolar, se hizo más evidente frente al temor como a la incertidumbre provocada por el COVID-19. Frente a esto e históricamente, la tasa de matrículas ha descendido, tal como se ha expuesto y se ha incrementado la cantidad de repetidores por año de estudio.

El desasosiego ha inundado a las esferas educativas; en el horizonte próximo nacional no puede vislumbrarse una solución como una política pública firme, sólida y coherente ante esta realidad.

Percepción de los docentes sobre sus retos y su preparación para impartir clases en línea

Dra. Judith Virginia Gutiérrez Cuba
Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico, **UNIVDEP**
judith.gutierrez@univdep.edu.mx
México
<https://orcid.org/0000-0002-8664-0249>

Introducción

En la página de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018): se publicó un artículo que hace referencia a las competencias digitales que se deben desarrollar para enfrentar los retos del futuro con miras a anticipar la evolución de las necesidades para el trabajo y la vida, también enfatiza en los grandes avances tecnológicos de los próximos diez años y su repercusión en las formas de trabajo y en las estructuras, entre otras, de la educación. Después de dos años después de esa publicación, se experimentó a nivel mundial, como una realidad emergente, la necesidad de contar con competencias digitales como un requisito para el trabajo y para la vida.

No obstante, a pesar de ser una base fundamental contar con tales competencias digitales, las experiencias reales que los docentes vivieron durante un ciclo escolar en la modalidad en línea, van más allá que el desempeño de dichas competencias (García, 2019).

Este artículo se enfoca en el análisis de tres encuestas aplicadas a una muestra de 883 docentes de distintos niveles educativos que impartieron clases tanto en instituciones públicas como privadas. A través de estas encuestas se buscó tener la percepción de los docentes sobre sus principales retos y experiencias profesionales, emocionales y actitudinales durante un ciclo escolar impartido completamente en línea, y que no necesariamente están determinados por las competencias digitales que les son requeridas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008): para su desempeño, pero que si impactan en los resultados académicos.

Desarrollo

Contexto y participantes

Este estudio se llevó a cabo durante los últimos meses del ciclo escolar 2020-2021 (mayo-septiembre) en diversos cursos de capacitación a docentes

de nivel básico (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato) tanto de escuelas públicas, como de escuelas privadas. Los docentes que participaron pertenecen a distintas escuelas de nueve estados la República Mexicana, tales como: Guerrero, Guanajuato, Puebla, Ciudad de México, Hidalgo, Michoacán, Veracruz, Estado de México y Durango. Cabe mencionar que también se incluyen estudiantes de posgrado (que son docentes) de países como Colombia, Chile, Perú y España.

Se aplicaron tres encuestas en línea para ser respondidas por los participantes en tiempo real. Su finalidad fue identificar cuáles habían sido los principales retos de los docentes durante el ciclo escolar 2020-2021, el cual fue impartido en la modalidad en línea, además de una autoevaluación hacia su preparación para impartir clases en línea y una nube de palabras para recuperar sus experiencias.

Para las dos primeras encuestas, se utilizó “Mentimeter” que, por ser una herramienta interactiva permite que los participantes respondan las encuestas en tiempo real y a su vez, el presentador puede compartir los resultados conforme los participantes van respondiendo. El objetivo de utilizar esta herramienta fue que, además de compartir los resultados de las encuestas en tiempo real, se hicieran reflexiones sobre dichos resultados. Una de las ventajas de esta herramienta es que permite que los participantes sean anónimos, lo cual ayuda a que las respuestas sean más confiables. Para la última encuesta, también se hizo uso de “Mentimeter” pero además de un formulario de Google.

El número de participantes en cada encuesta fue distinto, ya que los grupos se formaron con la diversidad mencionada, lo que permitió contar con una muestra total de 883 docentes encuestados en la tabla 1.

Tabla 1. Participantes en la muestra.

Encuestas	Número de Participantes
1. “Retos”	323
2. “Nivel de preparación”	306
3. “Experiencias”	254
TOTAL	883

Fuente: La Autora (2021).

Resultados y discusión

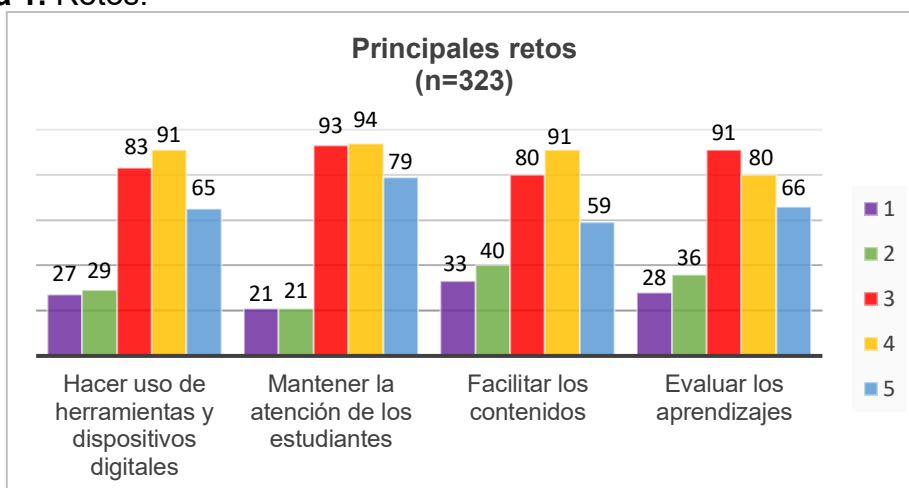
1). Retos

La primera encuesta tuvo la finalidad de identificar algunos de los principales retos que tuvieron los docentes durante el ciclo escolar que fue

impartido completamente en línea. La encuesta incluyó cinco retos que debían ser evaluados por los docentes en una escala de medición que iba de 1 a 5, donde 1 se refería a “ninguno” y 5 a “demasiado”. Los docentes tenían que elegir un número que los identificara en cada uno de los retos.

Los resultados indican que el mayor reto considerado por los docentes durante la impartición de sus clases en línea fue “mantener la atención de sus estudiantes”, en segundo lugar, está el “hacer uso de herramientas y dispositivos digitales”, seguido por “evaluar los aprendizajes” y al final, “facilitar los contenidos” como se presenta en la figura 1.

Figura 1. Retos.



Fuente: La Autora (2021).

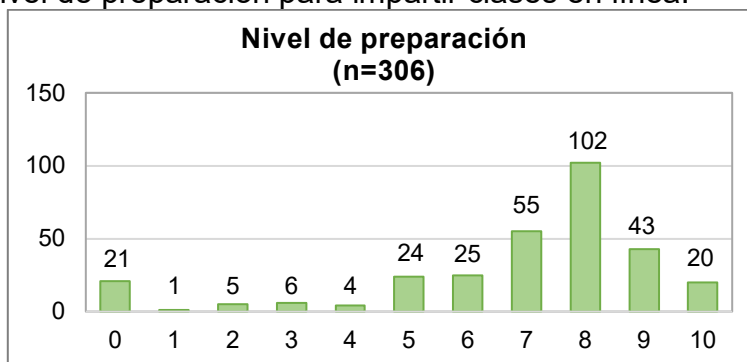
Al reflexionar sobre los resultados de la encuesta, los docentes mencionaron que estaban conscientes de que, al no tener una variedad de herramientas digitales para ser utilizadas durante sus clases, fue un reto mantener a los estudiantes interesados, y eso lo manifestaban con la poca o nula participación o interacción durante las sesiones síncronas y asíncronas.

2). Nivel de Preparación

La segunda encuesta tuvo el propósito de hacer un ejercicio de autoevaluación con los docentes al preguntarles sobre qué tan preparados se sintieron para impartir clases en línea. La escala de medición iba de 0 a 10. La intención fue que los docentes se asignaran un número (calificación) dentro de la escala, a fin de representar el nivel de preparación que consideraban que habían tenido durante la impartición de sus clases en línea. Los resultados muestran que los docentes se ubican en un nivel 8 y esto corresponde al

33.3% de los encuestados, expresado en la figura 2.

Figura 2. Nivel de preparación para impartir clases en línea.



Fuente: La Autora (2021).

De acuerdo con las reflexiones que hicieron los docentes al mostrarles los resultados de la encuesta, indicaron que después de un año impartiendo clases en línea, habían estado adquiriendo habilidades digitales y estrategias para la enseñanza de clases en línea, sin embargo, y haciendo un análisis en retrospectiva, su nivel de preparación al inicio del ciclo escolar era mucho menor, pero que a un año se sienten más seguros y preparados para enfrentar el trabajo en línea. Asimismo, se muestran frecuencias importantes en los niveles de 7 y 9 dentro de la encuesta.

3). Experiencias

En esta encuesta los docentes compartieron cinco palabras que describen su experiencia durante el ciclo escolar en línea. La finalidad de aplicar esta encuesta fue realizar un análisis a través de una nube de palabras. Se obtuvieron 1568 palabras, las cuales se clasificaron en tres categorías y se seleccionaron aquellas con la mayor frecuencia, a fin de representar las experiencias más significativas de los docentes. Las categorías son:

- Profesional – Corresponde a todo lo relacionado con el trabajo que realizaron los docentes.
- Emocional – Se relaciona con las emociones que los docentes compartieron y que se revisaron en “el diccionario de emociones” (Laymuns y Bisquerra, 2016).
- Actitudinal – Se refieren a las actitudes (la disposición o manifestación de un estado de ánimo y/o la forma de reaccionar ante una situación).

Esta clasificación permitió tener una percepción sobre lo que los docentes experimentaron en cuanto a la parte “profesional”, “emocional” y la

“actitudinal”.

En lo “Profesional”, los docentes mencionaron que ha sido una experiencia innovadora, que les ha permitido aprender y poder actualizarse, poniendo en práctica su creatividad, además, reconocen la flexibilidad y la seguridad que les permite el trabajo en línea, pero también experimentaron la falta de apoyo que repercutió en la comunicación, la organización y en su trabajo en equipo.

Sobre la parte “Emocional”, durante el ciclo escolar los docentes se sintieron estresados, con incertidumbre, miedo, tristeza, desesperación, además de frustrados y preocupados, pero también, han sentido empatía, satisfacción, tranquilidad y esperanza. En esta categoría pueden distinguirse emociones primarias relacionadas con la alegría, el amor, la tristeza y el miedo (Punset y Bisquerra, 2015).

En cuanto a las “Actitudes” que se manifestaron durante este periodo, los docentes compartieron que fue una experiencia retadora, que implicó compromiso, responsabilidad, paciencia, dedicación y adaptabilidad al cambio, a pesar de ser una experiencia desafiante, fue un espacio para tener seguridad y adquirir resiliencia, y al mismo tiempo, fue motivadora.

Conclusiones

La percepción que tienen los docentes hacia su trabajo en línea a más de un año de haber iniciado de manera obligatoria esta modalidad educativa, muestra la diversidad de experiencias hacia su trabajo, hacía ellos mismos, sobre sus emociones, sus principales retos y la actitud con la que enfrentaron este nuevo escenario educativo mediado por la tecnología.

Los docentes comparten lo vivido durante el ciclo escolar y se puede apreciar que ha sido una experiencia innovadora con diversos aprendizajes y retos, entre los que destacan mantener la atención de los estudiantes y hacer uso de las herramientas y dispositivos digitales, intentando ser creativos con pocos recursos o con problemas de conectividad, sin tener el apoyo y las condiciones idóneas para llevar a cabo su trabajo con una mejor organización y colaboración.

No obstante, a pesar del estrés, el miedo, la preocupación, la frustración y la incertidumbre, los docentes se mostraron empáticos hacia la situación y demostraron que, aunque fue una experiencia muy retadora, no olvidaron su responsabilidad y compromiso, sino que se motivaron para adaptarse al cambio y esto les permitió adquirir seguridad y que, algunos de ellos, lograron

ser resilientes en una situación inédita.

Así mismo, los retos durante el ciclo escolar 2020-2021, no sólo dependieron de las competencias digitales, sino también de las condiciones en las que los docentes pudieron desarrollar sus propias competencias profesionales, emocionales y actitudinales ante una situación no prevista, ni mucho menos planeada, que los obligó a cambiar radicalmente su labor.

El papel de las familias durante la pandemia según el futuro profesora de educación primaria

Dr. Miguel Jesús López Serrano
Universidad de Córdoba, **UCO**
mjlopez@uco.es
Córdoba, España
<https://orcid.org/0000-0002-3953-1998>

Dr. Rafael Guerrero Elecalde
Universidad de Córdoba, **UCO**
rgelecalde@uco.es
Córdoba, España
<https://orcid.org/0000-0003-4271-897X>

Introducción

En 2020, la aparición de la COVID-19 tuvo un impacto para cual nadie estaba preparado y que acarreó consecuencias muy diversas que afectaron a todos los órdenes de la sociedad: sanitarios, políticos, económicos, educativos, etc.

Este virus ha azotado con fuerte incidencia en España, produciendo aproximadamente tres millones de contagiados y casi 87.000 fallecidos. Por su parte, Córdoba ha sido una de las provincias de mayor incidencia acumulada: desde marzo de 2020, y hasta la fecha, 54.702 cordobeses se han infectado por el SARS-COV-2 y ya son 51.551 los que han logrado recuperarse (Ministerio de Sanidad, 2021).

Sin embargo, la crisis del coronavirus no solo ha producido numerosas víctimas mortales o con afecciones físicas muy graves, sino que ha provocado otras dolencias, también importantes, relacionadas con la salud mental: como depresión, ansiedad, agorafobia, estrés postraumático y síndrome de estrés agudo. Evidentemente, se ha agravado esta situación en las personas que presentaban alguna patología previa. Es probable que estas alteraciones permanezcan en el tiempo (Rosário, et al., 2006).

Con todo ello, no podemos obviar las múltiples dificultades con las que se encontraron los núcleos familiares para intentar conciliar el cuidado familiar, el trabajo y, por supuesto, las consecuencias directas emanadas de la crisis sanitaria en forma de enfermedades de personas cercanas o incluso la despedida de familiares queridos al no superar la infección.

Desarrollo

La Organización Mundial de la Salud, y otras autoridades internacionales en cuestión de salud infantil, han señalado el deber de establecer los servicios de salud mental para padres y madres con el objetivo de prepararlos para que desarrollen competencias para satisfacer las necesidades de salud y desarrollo de sus hijos e hijas. Y es que cuidar la salud de los progenitores no solo aminora los efectos perjudiciales sobre la salud de los menores, sino que acrecienta sus capacidades para negociar las situaciones que les puede generar estrés.

Las emociones son muy importantes para nuestro bienestar y es por lo que una de las lecciones que hemos aprendido durante la pandemia es el desafío de cuidar la salud mental tanto de la población general como del personal sanitario; es importante prestar mayor atención a los grupos vulnerables ancianos, mujeres trabajadoras migrantes y, como no, la infancia y la adolescencia (Bisquerra, 2003).

En esta línea, aunque generalmente los niños y adolescentes han llevado mejor el confinamiento, los especialistas están comprobando un aumento drástico de las consultas pediátricas en niños y niñas menores de 14 años. La crisis sanitaria producida por la COVID-19 ha provocado el cierre de escuelas para contener la pandemia y evitar la propagación del virus. Por este motivo, entendemos que la educación ha sido una de las instituciones más perjudicadas.

Por eso mismo, se está demostrando que, como el aprendizaje necesita tutorización, orientación, guía y vínculo, la escuela y el profesorado se ha reforzado aún más como un referente fundamental en nuestra sociedad.

Es indudable que la circunstancia derivada de que los centros educativos estén cerrados durante un largo período de meses incidirá en el aumento de las desigualdades ya existentes y será especialmente nocivo para los niños y niñas que viven en condiciones más desfavorecidas. Para González-Pienda y Núñez (2005): “algunos de los aspectos en los que más les cuesta involucrarse son: cómo marcar los niveles de exigencia en el rendimiento, hábitos de trabajo y disciplina, seguimiento de los estudios, organización del tiempo de los deberes, valor del esfuerzo [...]” (pág. 116).

Igualmente, existe una dimensión social de este fenómeno, que tiene que ver con la importancia de los vínculos afectivos y la comunicación permanente para sobrellevar el aislamiento. Los resultados de los numerosos estudios realizados sobre la enseñanza en Primaria y Secundaria han

expuesto que hay una importante vinculación significativa entre el compromiso de la familia con el triunfo académico del alumnado.

La investigación educativa, en especial las que se centran directamente en las condiciones que propician una la mejora y optimización efectiva de los centros educativos e, igualmente, al aprendizaje, ha demostrado ampliamente los beneficios de contar con el apoyo del núcleo familiar. Asimismo, se ha evidenciado la importancia de contar con unas expectativas positivas hacia los hijos conducentes al logro educativo; lo relevante de la influencia de los modos de educar a los niños y niñas en el aprendizaje; el valor de los ambientes familiares que propicien un aumento de la autoeficacia y la autoestima de sus componentes y el desarrollo de los valores y una ética que contribuyen a la formación de unos ciudadanos y ciudadanas libres e independientes, con juicio crítico y con capacidad de decisión.

Las principales dificultades que han enfrentado las familias a lo largo de esta pandemia para intentar normalizar los múltiples requerimientos educativos de los y las menores en el tiempo en que se produjo el confinamiento, estaban centradas, sobre todo, en una ausencia de planificación, estrategias y metodologías para crear un ambiente en el hogar que favoreciera el aprendizaje, problemas a la hora de expresarse y poca comprensión de la metodología utilizada por docentes en el aula (De la Cruz, 2020).

La reducción del tiempo de enseñanza influye en el rendimiento escolar. La ausencia prolongada a las instituciones educativas provocará un alza de las desigualdades en los rendimientos y resultados académicos entre los niños y niñas de los estratos socioeconómicos más bajos y los más altos.

Por eso, las consecuencias del virus de la COVID-19 no afecta igual a todas las familias y, por ende, a los infantes, en función de la posición de clase y del origen porque podrán ayudar a sus hijos a aprender más que otras.

Entre los principales contrastes, el que mayor destaca, es el referido a la posibilidad de disponer una cantidad de tiempo en exclusiva para las tareas de enseñanza, las capacidades no cognitivas de padres y madres, la formación disciplinar y los conocimientos esenciales de los padres o las herramientas de las que pueden hacer uso en el hogar (dispositivos informáticos, posibilidad de acceder a recursos online). Es difícil ayudar a su hijo si tiene que aprender algo que es ajeno a sus conocimientos (Moreno y Molins, 2020).

Desde hace tiempo, desde la Universidad de Córdoba (España) está poniendo atención a las consecuencias que la pandemia de la COVID-19 está

acarreando a la educación local, especialmente en la educación superior y en la percepción del profesorado en formación sobre las praxis docentes en los diferentes niveles educativos. Desde el curso 2020-2021, el alumnado de los Grados de Infantil y de Primaria han podido realizar sus prácticas en los colegios, que las autoridades políticas abrieron para retornar a la educación presencial. Dichas experiencias se han desarrollado a lo largo de toda la provincia.

Desde entonces, se ha pedido la opinión de nuestro estudiantado universitario, que han estado en contacto diario en los colegios con los niños y niñas de enseñanza obligatoria desde el mismo momento del fin del confinamiento, para conocer su percepción sobre las consecuencias que la pandemia ha generado entre ellos. Hay que destacar que los centros que han acogido al alumnado para la realización de sus prácticas son muy variados, con una población estudiantil también muy variada, perteneciente a familias de diferente clase social y condición económica y cultural, que habitan tanto en el campo como en la ciudad (García-García, 2020).

En líneas generales, la pandemia ha estimulado un impacto y un desgaste psicológico, igualmente para los más pequeños, provocado por una ausencia de interacciones sociales con los estudiantes de sus clases, el sentimiento de angustia y temerosidad ante la posibilidad de contagiarse por el virus, la frustración y el aumento del tiempo libre sin posibilidad de interrelacionarse con sus amigos o incluso las limitaciones con el juego ante la escasez de espacio en la casa.

Estos problemas de salud no han sido resueltos todavía durante la escalada y los colegios están atendiendo estas cuestiones para encontrar una total recuperación.

Igualmente, se demuestra que ha sido dificultoso para todas los padres y madres (no ha importado sus características) asumir la responsabilidad de mantener la educación de sus hijos e hijas durante los meses de confinamiento. La enseñanza desde casa ha derivado en una relajación de la rigurosidad de los contenidos y en el tiempo dedicado y eso ha sido debido a que ha resultado muy complicado conciliar armoniosamente un encierro doméstico en el que ha habido que teletrabajar, mantener la calma y el equilibrio en las relaciones familiares (posible estrés e irritabilidad), con la atención diaria y continuada de los niños y niñas. Nivel, et al. (2020), afirman que:

En la distancia se ha hecho patente que el aprendizaje necesita tutorización, orientación, guía y vínculo y, en este sentido, el profesorado deviene un referente fundamental. El confinamiento del alumnado en sus casas precisa

como nunca de la complicidad de las familias en el proceso de aprendizaje (pág. 25).

Respecto a estas últimas cuestiones se encuentran diferencias entre los estudiantes de una y otra escuela.

Estas contrariedades y limitaciones podrían reducirse si el nivel educativo de los progenitores fuera medio o superior al igual que si propiciaran unas condiciones óptimas en la casa que favorecieran un diálogo con los niños y, en conjunto, ayudaran a resolver las incertidumbres propias de la realización de los ejercicios y actividades educativas, a través de la búsqueda de información que complemente el proceso de enseñanza o mediante un contacto directo y fluido con el profesorado a través de los medios informáticos disponibles para resolver las diversas preguntas que una situación de esta índole produce. Esto demuestra que el colegio es un gran generador de igualdades, que hay que promover y mejorar entre todos y todas.

Conclusiones

Es evidente que queda mucho trabajo por hacer. Los niños y niñas precisan del apoyo y la colaboración de sus padres y madres para salir definitivamente de esta crisis sanitaria y social de la mejor manera posible. Se trata de modelos y sus comportamientos, actitudes y el ambiente familiar que promueven en casa influyen directamente en la salud mental de sus hijos e hijas y en sus resultados académicos.

Por eso, se debe respetar su espacio personal y fomentar la autodisciplina, se debe hablar de la epidemia para aliviar una posible ansiedad, evitar cualquier pánico, aunque con cautela para no caer en la sobreinformación y limitar el volumen de tareas para compaginar el tiempo de ocio con el de aprendizaje. No se trata de una cuestión sencilla, aunque resultará de toda eficacia para alcanzar el bienestar de todos y todas.

Liderazgo escolar y bienestar emocional en tiempos de COVID-19

Mgs. Norma Liliana Alvarado Tello
Ministerio de Educación, Coordinación Zonal 6
norma.alvarado@educacion.gob.ec
Cuenca, Ecuador
<https://orcid.org/0000-0003-0151-5949>

Introducción

Las prioridades del siglo XXI en el ámbito educativo es el fortalecimiento del Liderazgo Educativo, por tanto, la Asesoría educativa del Ministerio de Educación de la Zona 6, en el marco de sus funciones coopera con la orientación, fortalecimiento y desarrollo en habilidades blandas a Directivos de las Instituciones Educativas, esto permitirá ofertar una formación integral de los discentes.

La incertidumbre social, marcado por la incidencia de la pandemia, ha provocado el bajo rendimiento académico, incluso el cierre de las escuelas, por tanto, es menester que los talentos de las instituciones educativas, planteen estrategias de mejora. Lo antecedido, requiere características de liderazgo, ya que esto, ayudará a mejorar los aprendizajes y la reactivación de los sistemas educativos.

Los equipos directivos y docentes deben repensar cómo mantener los centros educativos en funcionamiento e innovar en prácticas educativas. Al respecto surge la pregunta ¿Para qué educamos?. En respuesta, el liderazgo directivo deberá pensar en las estrategias y acciones a tomar para desarrollar las habilidades blandas del personal.

El Art. 26 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011): menciona “las personas las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (pág. 1); con esta participación activa y la corresponsabilidad de la comunidad, los equipos directivos en el ejercicio del Liderazgo educativo, deberán garantizar y promover la excelencia académica el desarrollo profesional y humano en la comunidad educativa.

Al respecto, Torres (2004): manifiesta “el líder de hoy es humano, justo, cuida el ambiente, práctica el silencio (sabio), cuida su imagen y presencia, está en una permanente formación personal y técnica y es entusiasta” (pág. 32). Frente al manifiesto del autor, es necesario que el profesorado evidencie

en su lugar de trabajo un liderazgo centrado en el ser humano, con constante formación y visionario para hacer frente a los desafíos actuales.

Desarrollo

Los cambios sociales producidos en el mundo por la aparición del COVID-19, genera grandes transformaciones, esto demanda un gran esfuerzo para lograr calidad educativa desde el Liderazgo escolar, como factor de primer orden.

¿Qué es Liderazgo?

Firestone y Riehl (2005): “liderazgo es, pues, la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela” (pág. 6). El campo de la educación como nunca necesita preparar líderes con participación activa, con cualidades personales, más proactivos y más resilientes ante las responsabilidades de su función.

Según Robinson (2011): “el ejercicio de esa influencia no se basa en la fuerza, la coerción, manipulación. Para que haya liderazgo la influencia tiene que provenir del ejercicio razonable de la autoridad formal, de las propias cualidades del líder” (pág. 6). En este sentido, la influencia del líder es de visión compartida y con sentido de pertenencia organizacional, la práctica de valores en todas las acciones que realicen es de gran importancia.

Rol del Líder Educativo

Para el desarrollo óptimo del liderazgo educativo es preciso que el líder influya en docentes, estudiantes, administrativos y en general en la comunidad educativa, en este marco, el Ministerio de Educación en los Estándares de Desempeño Profesional Directivo, hacen referencia al liderazgo, a la gestión pedagógica. Estos estándares permitirán direccionar el rol del líder, para optimizar su labor y alcanzar mejores resultados en gestión escolar.

Frente a ello es indispensable que el líder educativo esté enfocado de manera significativa en: liderazgo pedagógico para el aprendizaje, liderazgo en tiempos de incertidumbre, liderazgo con visión sostenible, liderar para la paz. Debe tener la capacidad de interactuar con diferentes culturas, comunicación asertiva, trabajo en equipo, desarrollo de habilidades sociales y técnicas para liderar con excelencia.

Liderazgo Pedagógico centrado en el aprendizaje

El líder educativo es los actuales tiempos de emergencia, debe centrarse en el aprendizaje, dar atención inmediata a lo pedagógico, a la contención emocional y educar para la vida, la evaluación es uno de los aspectos importantes, motivar a la investigación y a la innovación educativa.

(Muijs, 2003): “los líderes se centran más en aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que en otros (de tipo administrativo)” (pág. 5). Por tanto, el líder debe acompañar, orientar, dinamizar, animar y motivar al equipo de trabajo en los procesos pedagógicos para alcanzar los objetivos deseados.

Liderar en tiempos de incertidumbre

En los escenarios actuales de incertidumbre a los que nos enfrentamos desde una perspectiva del liderazgo, es necesario el compromiso centrado en el servicio. En este sentido, Blanchard y O’Conor (2002): expresan “todos los miembros de las Organizaciones deben estar comprometidos con su entorno, para desarrollar todo su potencial y mejorar el escenario en que se encuentren” (pág. 32). Por tanto, es necesario que todos los actores educativos mantengan la unidad por una necesidad en común, de confianza mutua que promueva el cambio.

Liderazgo con visión sostenible

Un líder educativo con visión sostenible debe incorporar nuevas competencias. Para Santos (2010): “podemos pensar en la construcción de un mundo distinto, a través de una globalización más humana, con principios y valores éticos” (pág. 6). Al respecto es importante que los Directivos afiancen su liderazgo desde los valores, prácticas que permitirán fortalecer a los equipos de trabajo para lograr la sostenibilidad.

Liderar para transformar y educar para la paz

Hablar de liderazgo para transformar la educación es importante, hablar de paz es una responsabilidad social. Para Jares (1991): plantea que la educación para la paz es un “proceso educativo continuo y permanente” (pág. 24). Por ello, la gran importancia de la formación de líderes para transformar la sociedad. Lograr un liderazgo que nos conduzca a la paz, solo es posible si todos los actores educativos asumimos con gran responsabilidad la educación, aprender a valorar y a respetar las diferencias desde la humildad intelectual.

Características que debe desarrollar el líder educativo del Siglo XXI

Los desafíos de los líderes educativos en tiempos de incertidumbre es aprender a gestionar el bienestar socioemocional en tiempos de crisis, sin embargo, los líderes educativos deben desarrollar habilidades blandas y habilidades duras.

Según Mujica (2015): se definen como “[...] el resultado de una combinación de habilidades sociales, de comunicación, de forma de ser, de acercamiento a los demás, entre otras, que hacen a una persona dada a relacionarse y comunicarse de manera efectiva con otros” (pág. 8). Por tanto, es menester que el Líder educativo del Siglo XXI incorpore nuevas competencias y habilidades para ser más competente en un mundo cambiante.

Características Técnicas y sociales del Líder educativo

Características Técnicas: Planificador, define objetivos, traza metas, Retroalimenta a su equipo, pensamiento flexible, es eficaz en los resultados.

Características Sociales: Persuasivo, empático, motivador, buen comunicador, promueve respeto, resuelve conflictos, gestiona la presión

Conclusión

En un mundo cambiante el liderazgo educativo en los centros escolares exige nuevos retos, los equipos directivos se construyen con visión de futuro desde la creatividad y la innovación, sin perder de vista la parte humana y sus comportamientos y cualidades, el trabajo en equipo ayudará a mejorar el clima escolar, que incidirá directamente en los resultados de aprendizaje, el líder debe aprender a desarrollar las características técnicas y sociales para mejorar el liderazgo, mantener el bienestar emocional de la comunidad educativa, pensando en los aprendizajes.

Un liderazgo compartido, otorga confianza en su equipo y genera innovación, iniciativa y compromiso; cuánto más el líder desarrolle sus actitudes y aptitudes, mejorará los resultados de aprendizaje, la integración equilibrada de todos los actores educativos en nuevos escenarios permitiendo alcanzar la sostenibilidad del liderazgo en el tiempo.

Liderazgo directivo y la visión institucional en tiempos de pandemia

Dr. Oscar Alfredo Rojas Carrasco
Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**
oscar.rojas@profe.umc.cl
Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6739-5559>

Introducción

El liderazgo se ha profundizado en los escenarios educativos, dado a la relevancia que ha tomado la administración efectiva en la práctica y, en especial en los momentos de crisis sanitaria que se ha vivido a nivel mundial. La importancia de la reflexión se cimienta en el accionar de los directivos, razón por la cual le dan mayor énfasis a las actividades administrativas más que a lo relacionado con la práctica pedagógica. Por ello, el liderazgo directivo desde la visión de los procedimientos educativos indaga en alcanzar los fines institucionales inherentes a la comunidad donde se involucran las funciones colectivas y adicionales entre gerentes, jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y fiscalizadores.

Autores como Stoll y Fink (1999): señalaron que la mejora institucional “es una serie de procesos concurrentes y recurrentes que obligadamente se reflejarán en aspectos como: aumento de los resultados del estudiante, centrar la atención en el aprendizaje y la enseñanza, desarrollo de la capacidad de adaptación al cambio” (pág. 27). Es decir, que la mejora institucional mantiene una valoración constante de su cultura en conjunto con el desligue de pautas culturales efectivas, la aplicación de tácticas precisas para lograr sus objetivos e incidiendo en las transformaciones de la misma.

En la praxis, específicamente en Chile, la reforma educativa se implementó con el aumento de la jornada escolar, cambiando los programas de estudio y la carga horaria, solicitando innovación en metodologías para los educadores, instituyendo programas de evaluación y aumentando el presupuesto para la educación. No obstante, los resultados no se observan aún, a pesar de que se cuentan con los recursos, los programas curriculares, los medios, entre otros, aún se continúan con los cambios.

En este orden de ideas, cuando en un centro educativo sus autoridades solamente se centran en el componente administrativo y dejan de un lado el aspecto pedagógico se puede correr el riesgo de un liderazgo débil. Sin embargo, si los directivos constituyen una autoridad positiva se pueden conseguir resultados más beneficiosos desde una perspectiva proactiva,

empresadora y creadora en el quehacer educativo y, por ende, un mayor auge en lo administrativo y académico. Con esto se logrará mediar tensiones en las partes involucradas, solventar los conflictos de la gestión, el clima organizacional, la toma de decisiones, las relaciones interpersonales, la comunicación y demás fines que se encuentran vinculados por un verdadero liderazgo gerencial.

Desarrollo

El liderazgo directivo

El liderazgo directivo representa un componente esencial en los centros educativos, seguido de las capacidades de los profesionales que inciden, de manera directa, en la calidad de la educación que ofrecen dichos centros. De acuerdo con Weinstein (2016): señaló que “la política educativa debe asumir que sólo directivos con fuerte liderazgo podrán romper la inercia y generar dinámicas a favor de la calidad” (pág. 22).

Distintos estudios aseveran la existencia de cuatro tipologías de líderes: autoritario-explorador, autoritario-benevolente, consultivo y participativo. Un líder es competente de detectar las falencias para mejorarlas y, conjuntamente tener el dominio de indagar la herramienta más adecuada para la valoración del proceso general en cada una de sus áreas; una vez obtenida esta visión puede validar la gestión para programar planes de mejora que induzcan a los cambios pertinentes y necesarios en el centro educativo. Los líderes fundan el componente de intención y orientación de los establecimientos escolares, creando y manteniendo el desarrollo central y todo lo que involucra el aprendizaje, especialmente en los momentos de pandemia en donde los padres se convirtieron en los principales autores del quehacer educativo en casa.

Esto se avala con el aprendizaje formal centrado en la escuela, la mejora del establecimiento, una comunidad de aprendizaje que involucre la comunidad educativa de forma colectiva, el contexto comunitario y, en especial en los momentos de pandemia donde el liderazgo ha sido factor determinante en el trabajo educativo.

Hablar de liderazgo directivo involucra competencias o destrezas que orientan las posibilidades de un equipo. Al respecto, O’leary (2000): indicó que “las características personales del líder educativo se encuentran la capacidad organizativa y la capacidad intelectual, son aspectos que le favorecen a la adhesión de seguidores para alcanzar los objetivos institucionales” (pág. 47); tal unión surge, en mayor o menor proporción, en otras actividades inherentes

a la educación, esto refirió que el desempeño del directivo presume una unión emprendedora de gestión, vocación y mando

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación (2015a): planteó “el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar define el liderazgo efectivo presenta variaciones según el contexto y tipo de establecimiento, como también conforme a la etapa de mejoramiento o nivel de desarrollo del establecimiento educacional” (pág. 15). De igual manera, el liderazgo efectivo se determina por ser transitorio y accidental. Asimismo, el liderazgo se compone del discernimiento profesional enfatizando en la labor de conducir, guiar y orientar, por ello, el Ministerio de Educación (2015b): manifiesta que: “[...] el liderazgo escolar, permite tener una comprensión no sólo de las prácticas, tipos y características de los líderes escolares sino también de los valores y estrategias necesarios para implementar procesos de mejora escolar diferenciando el contexto y contingencia” (pág. 34).

Es así como, posteriormente, se despliegan un conjunto de investigaciones sobre el liderazgo efectivo, lo que accedió en el año 1985 medir el dominio que el líder tenía sobre sus discípulos y la facultad que posee para la indagación de procedimientos en la resolución de conflictos ante contextos de contingencia; fue así como se implementó en disímiles escenarios, tales como: educativos, militares y creyentes religiosos.

El liderazgo efectivo es aquel que coloca todas sus energías en la mejora de la autoestima de sus trabajadores o integrantes del equipo, lo que genera que sus seguidores se apropien de la visión, los propósitos del líder y la estimulación para que otros se pronuncien entre sí, logrando altos niveles de motivación. De allí que, en el contexto educativo el liderazgo transformacional está constituido por: a). un carisma en la cual el gerente exhibe una conducta íntegra y un ejemplo a seguir entre los integrantes de la institución; b). inspirador donde el líder pronuncia una perspectiva futurista de manera que logre infundir e incentivar a sus colaboradores; c). estimulación intelectual es aquel dirigente que tiene particularidades de motivar a la innovación, creatividad e inventiva en la organización y d). consideración individual donde el gerente líder valora la contribución particular de cada integrante del equipo a los fines generales, alcanzando a motivar a todos sus discípulos en el reconocimiento, tanto dentro como fuera del centro educativo.

En este sentido, Johnson y Scholes (2012): expresaron que “la visión institucional es el camino al cual se dirige a la institución a largo plazo y sirve de rumbo y aliciente para orientar las decisiones estratégicas de crecimiento junto a las de competitividad” (pág. 17). Dicha visión favorece intuir con precisión lo que está realizando y se une a transformaciones indispensables y

genera una trayectoria a extenso lapso, tomando en cuenta acciones que admitan a compensar las necesidades de los trabajadores de manera persistente y consolidar tácticas para que la institución consiga desarrollarse y mantenerse en el tiempo y espacio.

Rojas (2021): consideraron que la visión institucional en otras palabras, mantiene el componente principal como lo es la motivación que incorpora a todos los integrantes de la organización.

De igual manera, Karlof (2001a): la visión institucional, “es una concepción del futuro distante, según la cual los negocios se desarrollan de la mejor manera posible y de acuerdo con las aspiraciones de sus propietarios o líderes” (pág. 78). Es decir, la visión tiene un significado en el contexto educativo, además la visión está unida a los fines de la organización y los valores del talento humano donde el liderazgo directivo debe cuidar el cumplimiento de estas.

La visión institucional está relacionada con el enfoque estratégico de los centros educativos porque accede a unir todos los recursos tanto físicos, materiales, financieros y humanos, quienes en su gran mayoría tienen particularidades equivalentes que les admite ir, de forma colectiva, a alcanzar los objetivos comunes. Igualmente, la visión institucional es transcendental, debido a que deben dar cumplimientos a dos componentes: el primero referido al marco de referencia por medio del cual administrará a todo el centro educativo y que debe estar en correspondencia con los lineamientos del MINEDUC, como segundo debe infundir, incentivar e incorporar a todos los integrantes de la comunidad para que en colectivo se dé cumplimiento a la visión institucional.

Así como también, Karlof (2001b): expone que la declaración de la visión institucional crea en los individuos la inventiva que conduzca a las transformaciones, tomando en cuenta la realidad que vive cada centro educativo y responsabilizando a todos los integrantes de la escuela al cumplimiento del Plan Educativo Institucional. Al respecto, Calle (2008): destacó que en la visión institucional se tiene la obligación de conocer el contexto exterior y habilidad adaptativa, así como la flexibilidad en los procedimientos, sin dejar a un lado las destrezas que posee un líder para forjar las evoluciones que sean indispensables en la práctica pedagógica. De igual manera, recalca que todos los actores educativos de una institución deben estar atento hacia dónde va la organización y hacia donde está focalizado su labor profesional en la cual le corresponderá planificar la visión, misión y fines institucionales.

Conclusión

Finalmente, todo centro educativo que despliegue un liderazgo directivo efectivo debe estar fundamentado en particularidades propias, competencias organizativas y destrezas intelectuales con el propósito de alcanzar una visión institucional positiva para lograr la excelencia correcta, en función al cumplimiento del Marco de la Buena dirección y Liderazgo Escolar donde las prácticas pedagógicas, el talento, el discernimiento, las competencias y habilidades son esenciales para potenciar el liderazgo en los establecimientos escolares en Chile.

Papel de los padres en el retorno a clases 2021: miedos y desafíos

Dr. Pedro Francisco Arcia Hernández
Universidad de Talca, **UTalca**
arciapedro30@gmail.com
Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0003-4472-7642>

Dra. Carmen Elena Bastidas
Universidad Miguel de Cervantes, **UMC**
cebastidas97@gmail.com
Talca, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-0469-5247>

Introducción

El objetivo de esta producción es describir, desde una mirada reflexiva, los principales miedos y desafíos de los padres en el retorno a clases 2021. En una primera instancia, la pandemia llevó a cada nación a modificar estructura educativa, no siendo la excepción Chile, debiendo las instituciones dar paso al enfoque virtual en respuesta al consagrado derecho irrenunciable de la educación.

En una segunda instancia, se maximizan las alertas de los padres respecto a sus habilidades parentales, en torno al regreso a clases en este 2021, pues, los efectos del COVID-19 no han cedido de forma total y la incertidumbre se extiende aún más bajo la tesis de si existen las condiciones ideales para que niños(as) tomen su lugar dentro de las aulas de clases en las condiciones sanitarias adecuadas, es decir, si las escuelas realmente se inscriben en el contexto saludable de la “nueva normalidad” sin perjuicio de los efectos postpandemia.

Ahora bien, en el entendido de estos argumentos el documento se estructura en tres ejes temáticos: (a) Caracterización de las habilidades parentales en contextos de riesgo psicosocial; (b) Principales miedos como respuesta emocional de los padres respecto al regreso a clases y (c) Rol de los padres para afrontar los desafíos inciertos desplegados en el contexto de la nueva normalidad.

Caracterización de las habilidades parentales en contextos de riesgo psicosocial

En la actualidad, otorgar un significado apropiado al fenómeno familia

es un ejercicio semántico trabajado por diversas disciplinas, entre ellas, la psicología y el derecho, que desde su concepción epistemológica explican la unión de personas con fines de convivir. De allí que, es común observar estructuras familiares mono, bi y multiparental atendiendo a las ideologías sociales y de género que le son socialmente impuestas. Ello dialoga con lo sostenido por Rubio (2011): al establecer que “la dificultad para establecer un concepto de familia que suscite aceptación general o mayoritaria, es ya una referencia común en la doctrina de las ciencias sociales y, particularmente, en las ciencias jurídicas” (pág. 2). A partir de esta referencia y parafraseando al autor, se suscribe el concepto de familia para efecto de este trabajo como un multi-tejido de articulaciones que se estructura mediante relaciones de filiación y fraternidad, permitiendo a las personas conjuntarse para concretar, según sus intereses, la dinámica de la felicidad, ayuda mutua, compañía permanente y estructuras sociales de convivencia, sin menoscabo de los prejuicios o focos morales heredados de las construcciones sociales del pasado.

Ahora bien, el escenario actual demanda en los padres mayor preocupación de la acostumbrada, pues, emociones como temor, nerviosísimo, ansiedad e intranquilidad se apoderan su estado cognitivo y afectivo al situarse en el contexto del retorno a clases. Estas alertas son naturales y se tejen en los procesos mentales basados en la capacidad de proteger y cuidar a los hijos(as). Al respecto, White (2005a), citado por Rodrigo, et al. (2009): sostiene que las competencias parentales “son el resultado de un ajuste entre las condiciones psicosociales en las que vive la familia, el escenario educativo que los padres o cuidadores han construido para realizar su tarea vital y las características del menor” (pág. 5).

Con relación al escenario educativo y siguiendo la postura de White (2005b), citado por Rodrigo, et al. (2009): se hace preciso reflexionar sobre los hábitos parentales para la formación de los hijos(as), pues, tales prácticas tienen como fin último la protección, el cuidado y la formación ciudadana no solo en el hogar, sino en cualquier contexto donde los hijos(as) se desenvuelvan. Sin embargo, a pesar de que la literatura pertinente declara, cuando menos, cinco competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial, no es menos cierto que éstas han sido teorizadas en tiempos de condiciones normales, donde la presencia de los embates producidos por crisis globales como la que se vive actualmente, no han sido consideradas. Estas competencias son educativas, sociocognitivas, autocontrol, manejo del estrés y sociales.

De allí que, reconociendo la preeminencia y lucidez con que la literatura ha logrado generacionalmente constituir bases teóricas sobre las habilidades parentales, se hace necesaria una revisión ingente donde los padres se

empoderen de la condición de resiliencia como competencia primaria para la construcción de lazos fuertes con sus hijos(as) y como un mecanismo permanente para educar preventivamente la permanencia en escuelas, teniendo presente que la infraestructura total de la vida no se ha desentendido completamente del COVID-19.

Al respecto, lo que hoy se conoce como competencias parentales sigue significándose según el contexto filosófico con el que se ha descrito históricamente, pero al relacionarse con la nueva definición de normalidad a la luz de reseteo generado por la Pandemia, queda claro que los padres deben asumir un conducta de resilientes para afrontar, desde sus temores, las adversidades que presenta el nuevo contexto, pues, es un hecho que sus emociones basadas en la protección y el cuidado de menores trascendieron de la mera preocupación de lo que podría afectar a sus hijos(as), hacia la seguridad de la existencia de un virus agresivo con el que deben convivir en los escenarios de aprendizajes.

Principales miedos como respuesta emocional de los padres respecto al regreso a clase

Etienne (2018): sostiene que la salud mental “permite a las personas afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y desarrollar su potencial contribuyendo a sus comunidades” (pág. 1). A partir de esta cita los autores categorizan la concepción del medio, como una emoción primaria y defensiva que se produce ante un peligro inminente. Más, una manifestación de una vivencia que se experimenta en una situación de inseguridad, por lo que su desarrollo temporal transitará hacia la búsqueda de un contexto de seguridad. A tenor de este preámbulo, se describen a continuación los principales miedos que manifiestan los padres con relación al retorno a clases:

El miedo al contagio: De acuerdo con el Ministerio de Salud, en Chile el 79,2% de la población ha completado su esquema de vacunación contra el COVID-19. Del 20,8% faltante, más del 80% corresponde al grupo etario de niños y adolescentes (3.200.000 aproximadamente), cuyo proceso de inoculación empezó apenas en Julio 2021. Este dato duro acentúa el temor de los padres de enviar a sus hijos(as) a clases, pues, exponencialmente es sabido que un solo contagiado triplica su número en cuestiones de minutos.

Miedo a la dificultad de guardar distanciamiento social: Durante más de 17 meses, el hogar de la familia tomó el lugar de la escuela, el aula de clases se convirtió en las habitaciones, living o rincones de las casas y la estructura social de interacción estuvo mediada por una pantalla en

condiciones de aislamiento. En este punto en que el retorno a clases de niños y niñas cuya capacidad de relaciones interpersonales estuvo secuestrada durante tanto tiempo, es imposible no pensar en su involucramiento físico y colectivo a rigor de los protocolos sanitarios. Ello plantea permanente otro miedo en los padres por la marcada necesidad de contacto que manifiestan los niños(as) carentes del reencuentro y del despliegue que arraigó la antigua normalidad.

Miedo al retroceso en el aprendizaje: Con la llegada de la pandemia, el proceso de enseñanza-aprendizaje tomó otro enfoque. El docente ha sido un facilitador temporal con poca presencia, mientras que el o la estudiante tuvo que asumir desde su autonomía, la dirección de su propio aprendizaje. Es claro que las brechas tecnológicas y/o económicas en Latinoamérica manifiestan escenarios desiguales entre sectores y familias, por lo que no es descabellado asumir que ha retrocedido el aprendizaje en los estudiantes, es decir, la carencia de habilidades digitales, la dificultad para adquirir dispositivos electrónicos y los problemas de conectividad han trucidado su desarrollo autónomo y cognitivo. Bajo esta óptica, es normal el temor en los padres sobre si sus hijos(as) podrán articularse efectivamente al mapa de progreso rutinario que mantenían antes del fenómeno pandémico o por el contrario, llegan con más vacíos gnoseológicos de los que tenían antes del confinamiento. Más preocupante aún ¿Es real la promoción de un nivel a otro con los pocos aprendizajes logrados en la perplejidad del enfoque virtual?.

Rol de los padres para afrontar los desafíos inciertos desplegados en el contexto de la nueva normalidad

En los tiempos actuales el retorno a clases se vislumbra como un panorama impregnado de incertidumbre y caos que alerta a todas las esferas y personas, especialmente a los padres. De allí, surgen aspectos pedagógicos y socioemocionales que desafían a estos sujetos, saber:

Autocuidado parental: Desarrollar medidas de higiene y cuidado personal es un desafío prioritario para los padres, pues, tienen que promover estrategias ontológicas de autocuidado en sus hijos para ser aplicadas dentro del aula de clase como estilo de vida permanente.

Fomentar la autonomía: Implica saber cuidar y cuidarse, lo que conducirá a ganar confianza porque le permite apropiarse de los elementos esenciales del autocuidado, aun cuando el padre no se encuentre presente. De esta manera, el niño debe aprender a desenvolverse en cualquier contexto con seguridad y autonomía, sin embargo, el desafío consiste en como los padres logran este nivel de independencia personal en sus hijos.

Adaptación a la organización escolar: La presencialidad vista como un conjunto de reglas que organiza la convivencia escolar ha conducido a nuevos modelos híbridos de enseñanza, apoyados en estrategias de priorización curricular. En este punto, el o la estudiante junto a sus padres, deben desaprender y reaprender, rutinas que se adapten al nuevo escenario, tales como: gestión del tiempo, hábitos de estudio, alimentación, recreación y articulación de las responsabilidades del hogar con las escolares.

Fortalecimiento de la relación padre-escuela: Antes de la pandemia la mayoría de los padres veían la escuela como un ente para el cuidado sus hijos(as). Sin embargo, en el contexto pandémico ratificaron que los docentes son facilitadores del desarrollo de las actividades escolares. Por ello, la inserción de los padres en estos tiempos de emergencia sanitaria es desafiante para ser garantes del proceso de control, seguimiento y monitoreo de las condiciones para un buen retorno a clases, todo ello, expresado en que los padres deben regresar a sus rutinas laborales y al mismo tiempo, asegurar los espacios de sus hijos(as).

Fortalecer la disciplina: Como labor desafiante de los padres, es clara su responsabilidad de reeducar a sus hijos(as) en el cumplimiento de normas de convivencia preventiva respecto a los eventos normales de desarrollo dentro de los espacios educativos, a fin de participar en las actividades disfrutando con sus compañeros de clases sin olvidar los protocolos sanitarios. En tanto, el desafío consiste en redireccionar el esfuerzo del autocuidado para desestimular conductas de exposición con los pares, puesto que, la importancia del autocuidado permite la búsqueda de soluciones entre todos, es decir, que no estén constantemente impuestas por el adulto.

Modificación de Emociones: Uno de los desafíos más inminente de los padres es desarrollar la capacidad de conocer sus emociones ante el retorno a clases. Además, deben lograr el dominio sobre lo que sienten y ser capaces de contenerse sin llegar a la explosión emocional. De esta manera, se logrará la automotivación, es decir, la relación entre la emoción que se vive y la conducta que se ejecuta frente a objetivos de convivencia propuestos. Con ello, evitarían el Burnout Parental, el cual, según Roskam, Brianda y Mikolajczak (2018): “es un síndrome resultante de la exposición duradera al estrés crónico de los padres en su rol de cuidadores” (pág. 37).

Conclusiones

Esta reflexión documentada en un estadio conclusivo busca promover buenas prácticas investigativa en contexto con la temática. En primer lugar, las instituciones educativas deben reestructurar su funcionamiento interno

implicando a todos los actores pedagógicos con foco en la alfabetización digital, en la educación emocional y en la instauración de hábitos y protocolos que dialoguen con las nuevas formas de coexistir con el COVID-19, para lo cual, resalta el papel protagónico de los padres.

Se sintetizan algunos desafíos que resaltan el rol parental como fundamental en el proceso de formación de los hijos(as), declinando con ello, el equívoco paradigma de que la escuela y docentes son los únicos responsables del proceso enseñanza-aprendizaje. Así mismo, la primera instancia formativa es el hogar, por lo tanto, la función tutorial de los padres imprime relevancia que implica actualización de habilidades digitales, aprendizaje socioemocional y profundización de la dimensión axiológica centrada en el pilar de saber convivir adecuadamente con otros.

Sin embargo, aunque regresar a clases representa un aliciente a la regularización de la normalidad en términos de cotidianidad, no es menos cierto que los padres acentúan alertas en sus habilidades parentales basadas en la protección y seguridad de sus hijos e hijas que a su vez representan miedos e incertidumbres, que se entrafían en su estadio emocional, debiéndose hablar con ahínco en estos tiempos de la resiliencia parental.

Como reflexión final se entiende la resiliencia parental como un complejo tejido mental y cambiante que desarrolla en los padres una mayor sensibilidad y estado de alerta en su relación protectora frente a los peligros y riesgos que afectan a sus hijos(as) considerando el actual entorno potenciador de los problemas de salud que, contradictorio o no, se fundamenta en aspectos de temporalidad, es decir, no se trata de formar y cuidar a los menores pensando en lo que les puede suceder o dañar en un futuro, sino más bien, en mantenerlos a salvo de lo que ya existe (pandemia). Esta competencia parental, sí o sí, es permanentemente desafiante y adversa.

Como afecta psicológicamente la pandemia a los docentes

Postdra. Rosa Teresa Choque Álvarez
Universidad Autónoma Tomás Frías, **UATF**
teresaayc@yahoo.es
Potosí, Bolivia
<https://orcid.org/0000-0002-9304-5317>

Introducción

El presente escrito, ratifica la literatura científica producida hasta antes de la pandemia, donde se muestra de manera unánime (Dos Santos, Scorsolini-Comin y Barcellos, 2020):

La exposición de los docentes a los riesgos psicosociales derivados del trabajo realizado en el entorno escolar y también como una posibilidad futura para la ejecución del teletrabajo, que implica una mayor exposición a la depresión, el estrés y una disminución de la salud mental (pág. 1).

En este sentido, la emergencia sanitaria en atención de la salud declaro la imprevista restricción sanitaria, sin brindar un espacio para la planificación en los diferentes organismos sociales, lo cual ha desatado en una dinámica emergente nueva, impositiva en cierto modo, que la comunidad educativa asumió de la manera más responsable posible.

En razón de lo mencionado, se formuló el siguiente planteamiento de problema: ¿Cómo afecta psicológicamente la pandemia a los docentes?, es así que a partir del presente hilo conductor se aplicó una metodología de carácter sociocrítico - mixto de investigación, circunscrito en el diseño anidado concurrente de varios niveles (DIACNIV), con énfasis en la lectura cualitativa; es así que se aplicaron tres instrumentos diferenciados con poblaciones diferenciadas dentro de la comunidad educativa “Jerusalén” del nivel primario de la ciudad de Potosí, Bolivia; como ser: entrevista a profundidad, a nivel de un grupo focal se aplicó una entrevista estructurada y finalmente la revisión documental.

Desarrollo

A partir de cuyo proceso se llegó a responder a los siguientes objetivos: Detallar la percepción de la autoridad, analizar la información cuanti-cualitativa ofrecida por los docentes y sistematizar información relevante de los archivos de la institución; asimismo se planteó la siguiente hipótesis: la pandemia afecta psicológicamente a los docentes de manera negativa evidenciándose en el deterioro de su salud mental.

En consecuencia, se llegó a la obtención de los siguientes resultados: Respecto a los señores docentes: se aplicaron las siguientes preguntas en el aspecto cuanti-cualitativo, que responden al desarrollo de los ítems cerrados y abiertos, dentro de la formulación de las diferentes preguntas: de seis participantes de sexo masculino y seis de sexo femenino, respondieron del siguiente modo:

Ítem N° 1: ¿Quién demuestra mayor afectación psicológica? Un total de nueve mencionan que fueron más los colegas de sexo masculino, evidenciándose en la dejadez de sus funciones, el consumo de bebidas alcohólicas. Mientras las mujeres se evidencian más en estados de espiritualidad como es la oración y religiosidad. Tres docentes señalan que la afectación fue generalizada y es igualitaria.

Ítem N° 2: ¿Cuál es la edad de los encuestados? Se encuentran tres entre 30 a 35; seis de 36 a 40 y tres de 41 a 56; lo que significa que la población económicamente activa esta entre el rango de 36 a 40 años de edad y que por tanto son los que más permanencia laboral demuestran en la realidad. Siendo que además en el año 2020 se ha tenido bajas en la planta docente (dos retiros voluntarios), ello debido a la jubilación que contrajo consigo la aparición de la pandemia.

Ítem N° 3: ¿Cuántos enfermaron con la COVID-19? Cuatro mujeres y cinco varones, dos de ellos, varones mencionan haber sido asistidos por un profesional médico en asistencia domiciliaria. De acuerdo al dato y debido a las características temporales de la ciudad, la mayoría de maestros infectados por la COVID-19 fueron casos asintomáticos, lo que significa, que en su mayoría pasaron la enfermedad como un simple resfrió y de manera poco sospechosa; sin embargo los otros dos docentes tuvieron que atravesar por un cuadro clínico severo, que afortunadamente fueron asistidos por profesionales en salud, sin duda este hecho ocasiono en los docentes un gran desarrollo en cuanto a la afectación psicológica, pues sintieron estar más cerca de la muerte y a la actualidad miran el problema de la enfermedad como un proceso muy serio del que ellos dan ejemplo del cuidado y responsabilidad, sobre las prácticas de bioseguridad, alimenticias y de protección a hacia sus familiares.

Ítem N° 4: ¿Qué otras enfermedades padecieron? El 100% señalo haber enfermado de otras dolencias como secuelas de la COVID-19 y posibles enfermedades subjetivas que se vieron manifiestas en: resfríos, alergias, ansiedad, stress de manera repetitiva. Los datos arrojan sin duda un estado de afectación psicológica que enfrentan los señores docentes y que estos a su vez se ven manifiestos en la desencadenación de otras dolencias asociadas

al proceso que se viene atravesando, al respecto se puede señalar que son los mismos docentes quienes señalan sentirse enfermos a causa del encierro que se vive, indicaron extrañar el bullicio de las aulas, la interacción con los alumnos, entre otros aspectos.

Ítem N° 5: ¿Cuántos de sus alumnos y sus entornos enfermaron con la COVID-19? El 100% de los docentes manifestaron haber experimentado sentimientos de solidaridad ante padres de familia de sus alumnos y sus mismos alumnos que tuvieron que enfrentar momentos difíciles en cuanto a la COVID-19 y sus consecuencias. Debido a ello los sentimientos generados en el docente fueron: compasión, angustia, miedo, necesidad de apoyar ya sea de manera material y motivacional. En este aspecto es importante señalar que se cuenta en el establecimiento con datos de mortalidad de padres de familia, es decir se tiene niños huérfanos de padre y madre, así como huérfanos parciales, esta situación hace que la angustia de los docentes se incremente, al sentir mayor empatía ante la realidad de sus alumnos y por supuesto pensar en las acciones adaptativas que debe aplicar a cada uno de los alumnos.

Ítem N° 6: ¿Conoce de algún colega que haya llegado a fallecer por la COVID-19? El 100% manifestó que, si perdieron familiares, amistades y conocidos colegas a causa de la enfermedad, indicando que el sentimiento generado en ellos fue de: pena, temor, ansiedad, frustración y angustia. El dato sin duda revelo en los docentes el gran temor ante la presencia cercana de la enfermedad, señalando que hasta se viene tomando medidas preventivas en cuanto a aspectos de sus propios bienes, siendo que van experimentando desde su realidad, situaciones imprevistas que es necesario poner atención para asegurar sobre todo el futuro de sus hijos, esta situación sin duda conlleva a un estado de desesperación por asegurar y garantizar los proyectos de familia.

Ítem N° 7: ¿Qué situaciones ha generado la pandemia en la redirección de la dinámica del aula? El 100% señala, en principio la readaptación de lo presencial a lo virtual, la necesidad de formar a los padres de familia, a los estudiantes y generar la autoformación, que sin duda ha generado, sentimientos de frustración, depresión, impotencia, nerviosismo, insomnio y stress. El conjunto de afectaciones señaladas son recurrentes de los procesos de capacitación constante a los que las poblaciones de la comunidad educativa en general se ven aun sometidos.

Ítem N° 8: ¿Siente haber afectado al funcionamiento de su sistema familiar? El 100 % de los docentes expresaron que, si afectaron en la calidad de tiempo dedicado a su familia, pues señalan que entre los factores más determinantes fueron la ampliación de horarios laborales, la asistencia

personalizada a los estudiantes, el factor económico que se redujo en la inversión de necesidades primarias en la familia, así como el incremento económico en servicios tecnológicos.

Ítem N° 9: ¿La pandemia, que sentimientos ha agudizado en su persona? En el 90% señalan que es el stress que se ha visto manifiesto en la perdida de sueño y apetito asimismo a la inversa el 10% tiene un incremento del sueño y apetito, otra situación generada se evidencia en la violencia generada al interior de la dinámica familiar, en donde ocho docentes aseguran que, si bien se trata de un tema delicado, se debe reconocer que se incrementó los niveles de intolerancia en uno mismo, el conyugue y los hijos.

En este aspecto es fundamental poner en relevancia la actitud positiva que los padres transmiten a los niños, dado la situación que los docentes forman parte de una clase profesional, son estos que a pesar de la dinámica del aula virtual se han convertido en depositarios de las angustias no solamente de sus familias, sino también de sus alumnos y familias en extenso. Es importante hacer notar que, en la realidad departamental de Potosí, se ha incrementado los casos de denuncias por violencia intrafamiliar y doméstica, en donde el docente toma un rol protagónico al proporcionar información relevante al respecto.

Ítem N° 10: ¿Consume algunos medicamentos recientemente? En este aspecto el 100% de los docentes menciono haber cambiado de manera radical la dieta alimentaria, incorporando mayor número de vegetales y frutas, así como productos naturales (miel, maca, manzanilla, eucalipto) que puedan reforzar su inmunidad, por otra parte, y sin prescripción médica se va ingiriendo diversidad de vitaminas, como D, C, Omega 3 y algunos medicamentos esenciales como: aspirina, paracetamol entre otros. Lo que evidencia un proceso subjetivo de desequilibrio en la salud emocional del docente y su entorno próximo.

Por otra parte, en la interacción con el docente y sus autoridades, el 100% señala que la virtualidad ha irrumpido los límites de horarios laborales, declarando reuniones inesperadas de último momento, y otro tipo de tareas como el reporte de informes y demás; esta situación sin duda genera la molestia y preocupación en los docentes, ello por la optimización del tiempo fundamentalmente.

En cuanto a la interacción con los alumnos, el docente señala que por la diversidad del estudiantado las preocupaciones son diferentes, desde: la inasistencia, la violencia intrafamiliar, el incumplimiento de tareas, hasta el abandono, situaciones que sin duda se escudan en cuestiones socioculturales

como: la falta de hábitos, el limitado acceso económico y tecnológico, la falta de redes de apoyo, entre otros.

Por otra parte, es necesario responder al testimonio de la autoridad de la unidad educativa ante la única pregunta en cuestión, ¿Cómo afecta psicológicamente la pandemia a los docentes y qué medidas se han adoptado desde su dirección para un mayor control?, en consecuencia, se rescata los siguientes aspectos: efectivamente todos han sido afectados psicológicamente por la pandemia, pues entre los docentes se ha experimentado, situaciones de frustración y angustia ante la capacitación y adiestramiento del uso de tecnologías para el propósito del avance de contenidos, que hasta la fecha se constituye en un desafío, por otra parte se puede señalar que la misma enfermedad ha afectado a la constitución de los docentes, pues tenemos maestros que han tenido un impacto muy depresivo en su conducta así como el enfrentar las mismas clases virtuales y otros mucho más optimistas que han generado un desarrollo masivo y una gran inclinación hacia la autoformación.

La unidad educativa a través de la Dirección Distrital de Educación, ha generado procesos de apoyo y asistencia virtual para reducir el impacto negativo en la salud emocional y mental de los miembros de la comunidad educativa en general, mediante el componente de interacción social de la universidad y la carrera de psicología y trabajo social, aunque su participación es mínima, el objetivo es brindar ayuda a las familias necesitadas y a los docentes que enfrentasen situación de crisis por motivo de la pandemia, por otra parte la comunidad de hermanas de la congregación de hijas de Jesús brindan apoyo constante a las vivencias de la escuela, sobre todo familias, mediante el apoyo espiritual del catolicismo y la visita domiciliaria.

Finalmente, se recibió el consentimiento firmado de la autoridad competente para tener acceso y poder hacer el análisis y revisión documental de archivos oficiales del departamento de personal de la unidad educativa, así como del seguro de salud, con el propósito de recuperar información referida al caso, en donde su pudo evidenciar que de la totalidad de docentes que prestan servicios en la unidad educativa, doce en total hacen más uso del recurso tecnológico del celular y la aplicación de WhatsApp, seguido de las video llamadas y en ocasiones el zoom, señalar que la totalidad de maestros reporto bajas médicas por causa de: daños oftálmicos, problemas neurálgicos, resfriados y controles médicos no especificados.

Asimismo, hay que señalar que a la fecha nueve de la totalidad de maestros contrajeron la COVID-19, generando una paralización de sus actividades aproximadamente por tres a cuatro semanas, en donde el docente

requirió del apoyo total de manera material y logística para superar los momentos de crisis familiar. Sin embargo, la institución es pública y muy poco se ha podido hacer en cuanto a la ampliación de tiempos de permisos.

En consecuencia, a todo lo anteriormente mencionado y como resultado específico de la discusión se puede señalar los siguientes aspectos: de los hallazgos identificados, se puede mencionar que el ser humano no cambiara jamás su esencia y naturaleza reconocido como un sujeto social, en donde se configura su desarrollo socioemocional, de ahí que (Universidad Nacional de la Plata, 2021): “pensar la salud mental no es tarea sencilla, la lógica se erigió con solidez durante más de dos siglos, principalmente porque cumplía con propósitos societales, que aún cumple; desarmar ese andamiaje resultará una tarea colectiva” (pág. 8). Es así que en el presente estudio se puede advertir como los docentes generaron afectaciones psicológicas que fueron más a consecuencia del aislamiento generado por la COVID-19.

Por otra parte, en el estudio se pudo identificar, aspectos resaltantes que ocasionan la afectación psicológica en los docentes, tal el caso de la frustración, ansiedad, stress, angustia entre otros; los datos son coincidentes con el estudio realizado en España, con una muestra de 834 profesores no universitarios de entre 20 y 50 años de edad... los resultados fueron que “los profesores con altas puntuaciones en los factores de depresión 56.1%, ansiedad 58.8% y estrés 60.4% que son predictores positivos de altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización” (Granados-Alós, Aparicio-Flores, Fernández-Sogorb y García-Fernández, 2020).

Conclusiones

La teoría avanzada a la actualidad respecto al tema, evidencia que en definitiva la profesión del maestro demanda un desgaste intelectual masivo, por lo que el estar expuesto a un contexto de vulnerabilidad como es el COVID-19 ha ahondado la afectación psicológica de los mismos.

Las afectaciones psicológicas que enfrenta el docente tanto de manera directa e indirecta respecto a su función se traducen en las siguientes: angustia, miedo, stress, insomnio, frustración, depresión, entre otros.

Las unidades educativas públicas no cuentan con suficientes ingresos económicos, lo que limita las acciones que vayan a coadyuvar en el apoyo de la salud mental de los docentes y demás población.

Los docentes han desarrollado un mayor sentimiento de empatía generalizada respecto a los estudiantes, lo cual ha permitido comprender la

diversidad de las realidades con las que viene actuando y asimismo sumar las diversas medidas de atención a los estudiantes. Finalmente quedó demostrado la hipótesis planteada de inicio.

Agradecimientos

Particular agradecimiento a la Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación perteneciente al Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo (INDTEC) y a su director el Dr. Oscar Antonio Martínez Molina por la iniciativa de aportar al conocimiento en cuanto a temáticas de actualidad y de interés a la comunidad intelectual. Asimismo, a la Coordinación de la Zonal 6 de la República del Ecuador.

Ser docente en contextos de la COVID-19: reflexiones sobre la formación socioemocional del docente

Dra. Yizza Delgado Devita
Pontificia Universidad Católica del Perú, **PUCP**
yizzadelgadodevita2@gmail.com
Lima, Perú
<https://orcid.org/0000-0001-9193-7453>

Introducción

¿Qué significa ser docente en medio de esta situación atípica como la pandemia? Una vez que se anunció la COVID-19 empezó el desconcierto, pero luego para el sector educativo en todos los niveles inicia la cruzada de adaptación a las tecnologías. El tema de las tecnologías no era algo nuevo, solo que ahora tocaba hacerlo todo de manera acelerada. Frente a toda esta vorágine que significaba adaptarse a las nuevas tecnologías para que no se perdiera clase, el docente es uno de los protagonistas más afectados durante esta pandemia.

Si bien es cierto, el quehacer educativo gira en torno al estudiante, no podemos dejar a un lado la figura del docente. El docente como humano, como trabajador, como padre, madre, el docente con temores, con miedos, afectado y no solamente el que proporcione una clase, sino ¿qué hay de su vida? su mundo subjetivo no se aborda. Si bien es cierto ha habido algunas iniciativas para abordar el tema socioemocional, pero, solo se ha enfocado en el resultado. Adaptarse a las nuevas tecnologías y que siga todo.

La experiencia del confinamiento se ha vivido de forma distinta en cada hogar y eso no escapa al docente. ¿Qué significa ser docente en medio de la incertidumbre? Se mezclan las demandas propias de lo profesional, pero también de lo personal, aunado a brechas de género. Los requerimientos a nivel administrativo de los entes del Estado, más las exigencias de los padres y madres de familia, más tener que lidiar que no todos los estudiantes tienen las condiciones idóneas para desarrollar las clases día a día por las asimetrías sociales, implica cada día nuevas formas, nuevas estrategias, e incluso un trabajo adicional que es invisibilizado y, conduce a experimentar el “síndrome del quemado” o Burnout (Delgado, 2020).

En el siguiente texto se reflexiona sobre la formación socioemocional del docente a partir de la mirada vivencial de tres docentes de educación universitaria de Lima, Perú. Se considera apropiado hacerlo bajo un enfoque cualitativo, basado en un ejercicio hermenéutico a través de entrevistas

semiestructuradas para comprender las vivencias de los docentes desde sus propios testimonios de vida y las dificultades que han presentado durante esta pandemia. Con esto se pretende generar líneas de reflexión sobre la necesidad de concebir al docente como un ser humano y no solamente como un profesional, pero que también las crisis representan oportunidad de una educación más humana.

Desarrollo

Desde que inicia la pandemia diversas estrategias se han implementado desde la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) para dar continuidad a las clases bien sea de manera síncrona o asincrónica y garantizar que pese a la pandemia todo marche adecuadamente. Se flexibilizó horarios y en muchos casos las exigencias bajaron respecto al estudiante, pero no para el docente, que, al contrario, asumió una sobrecarga laboral (Ramírez, 2021). En ese sentido, muy poco se ha profundizado sobre la vida personal del docente en este contexto, porque la figura representa la clave para la continuidad en las instituciones. No cabe duda de que el teletrabajo si bien es cierto representa un nuevo ambiente, una nueva forma de relacionarnos y trabajar, también representa una oportunidad. Ante el contexto pandémico, evitar el contagio necesitaba obligatoriamente de la virtualidad para poder mantener los puestos de trabajo y que el impacto no fuese tan alto por los cambios que se avecinaban. Entonces, se va a ir desglosando los primeros cambios que empezaron a impactar al docente en el teletrabajo y su formación socioemocional visto desde los propios testimonios de los docentes a quienes se entrevistaron.

Emociones y adaptación a las nuevas tecnologías. Nuevas interacciones

Se preparó constantemente al docente para el uso de nuevas herramientas tecnológicas. No se hizo una evaluación previa para determinar hasta qué punto era viable o cómo lo iba a enfrentar. No adaptarse significaba no poder continuar trabajando, entonces entre el miedo de morir y miedo de no tener un trabajo sería un doble temor que experimentó el docente. Como lo refiere Ortigoza, et al. (2021a): “[...] se asume brechas evidentes” (pág. 5); una está referida a la de los dispositivos, por no tener una universalización de éstos ni tampoco conectividad de internet que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI, 2020): en el Perú “solo el 40% de hogares tienen acceso a Internet; y en zonas rurales apenas el 5,6% accede a este servicio. Este problema se profundiza teniendo en cuenta las consecuencias de la pandemia por la Covid-19” (pág. 1); esto no solo afectó a los estudiantes, sino que culturalmente no se estaba preparado para asumir el uso de las nuevas tecnologías, ni las condiciones necesarias; eso se traduce que el

docente tenía que reinventarse, aunque suena bien, también afectó sus emociones y enfrentarse a lo nuevo del proceso. No contar con el recurso bien sea el dispositivo o compartirlo con otro miembro de la familia, o convivir en el mismo espacio con hijos, cónyuges que también realizan teletrabajo, también son limitaciones para muchos docentes.

Otra de las brechas que hace referencia Ortigoza, et al. (2021b): es la de competencia. Saber usar las plataformas con fines educativos, requería un trabajo adicional, constantes capacitaciones empezaron a desgastar al docente y a generar estrés. Las condiciones inestables para desarrollar las clases no fueron igual para docentes de instituciones públicas ni de privadas. Muchos estudiantes de instituciones privadas no estuvieron ajenos de vivir momentos difíciles en la familia o de vivenciar la incertidumbre en el proceso. Docente y estudiantes enfrentaron circunstancias que dieron un giro contundente a su vida, causando tensión emocional. Un estudio realizado por Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche (2020), llegó a la conclusión de que:

[...] El docente percibe que la situación escapa de control y eso le genera frustración y sentimientos de incompetencia, según muchos autores resaltan que se trata de un tipo de estrés ocupacional. El carácter no flexible, el agotamiento psicológico, el miedo a contraer la enfermedad, el dictado de clases en línea y otras características personales sobrecargan muchas veces las emociones que generan cambios en el bienestar físico y mental, contribuyendo a la vivencia del estrés (pág. 648).

El estrés ocupacional que enfrenta cada día el docente en la creación de contenidos y acciones educativas que deben tener constantemente motivados a los estudiantes y que cada vez es un trabajo que se le hace más difícil. De acuerdo con las entrevistas realizadas a los informantes claves, tenemos al informante 1, varón (51 años) docente: [...] al principio no me representó problema aprender a usar nuevas herramientas, pero lo que si me ha sido duro es mantener activo al estudiante. tiene muchos elementos distractores, no participa, no juega, no escribe, no prende la cámara, cada rato se le va el internet y no entiende la clase, entonces eso sí es lo que me ha costado superar [...] a veces me da mucha irritabilidad, pero respiro profundo y hago como que no pasa nada.

Por otra parte, el informante 2, mujer, docente (37 años): A mí lo que más me ha afectado no son las tecnologías, ya tenía manejo, incluso había dictado clase semipresencial ciclos anteriores e hice un diplomado así virtual. Lo más duro para mí ha sido que siento un monólogo, hablo y hablo y no veo a mis estudiantes. Tampoco se les puede obligar a encender sus cámaras porque están en sus hogares, no es correcto, no todos tienen condiciones, entonces tú no ves al estudiante y me siento tan sola. Hago que no pasa nada, pero me molesta todo esto y adicional estar haciendo todo en casa me quita

las fuerzas, parezco mujer maravilla.

De igual manera expresa, el informante 3, mujer docente (43 años): [...] no tengo enumeradas las veces que nos han hecho participar en talleres para aprender nuevas herramientas, a mí me gusta mucho. Para mi curso me ha gustado todo lo novedoso, pero el problema no es el uso de las herramientas sino no saber manejar cuando un estudiante te dice que se le ha muerto su abuela o papá. Tengo una estudiante que su padre se había muerto hace 4 años y la mamá se le murió por COVID-19 entonces ella se quedó a cargo de 4 hermanos y ahora trabaja y estudia [...] esas son las cosas que no sé qué decir, me quedo muda y siento que mi respuesta no es lo suficiente, siento que no me preparé para afrontar el dolor de otros, no sé me siento muy frustrada. Todos los estudiantes llegan con tantos problemas que no sé si a veces digan verdad o mentiras, pero si es la verdad, siento tanto dolor, no estoy preparada para esto [...] en la universidad nos enseñaron solo teoría, nunca nos enfrentaron a situaciones de extremo dolor, creo que la educación emocional o la inteligencia emocional ahora es más importante que el mismo conocimiento y más para nosotras las mujeres que tenemos que hacer todo y avanzar.

Otra de las brechas es la de género, que no se visibiliza y que debe también llevar a la reflexión que tanto hombres como mujeres enfrentaron de forma distinta la educación virtual. Por lo general, la mujer se vio afectada por mantener el teletrabajo y seguir con las tareas del hogar o las asociadas al cuidado. Situación que ocurre con mucha frecuencia en muchos hogares. Esto no se evaluó. El deterioro de la salud mental y el golpe duro a la calidad de vida de las personas, pero sobre todo la dificultad que tienen las mujeres y su aporte a nivel universitario, no pueden cumplir con todo por estar limitadas a las labores del hogar, desgastando su salud tanto física como emocional (U. de Chile, 2021).

Sin embargo, muchos docentes lograron sobrellevar hasta adaptarse, pero el camino no ha sido fácil, tal como cuenta la profesora Silvia Ochoa en el reportaje que le dedicaron (Andina, 2015): “me costó adaptarme a la educación virtual [...] pero lo logré [...] Tengo 21 años de docente y todo este tiempo de pandemia ha sido lo más retador. Aunque manejaba la computadora para mis clases, tenía que aprender mucho más” (párr. 3).

Vida personal e intrafamiliar y la irrupción de la vida laboral. Vorágine de emociones

Ahora la casa es el espacio de trabajo. Una línea delgada y difusa entre el horario laboral y el del hogar, combinado con el descanso y las necesidades

personales. Cada hogar cambió directa o indirectamente. El docente empieza a experimentar que no sabe cuándo está en tiempo de hogar o en el del trabajo. La hiperconexión no le permite tener claridad y como consecuencia mantiene largas jornadas de trabajo que no le permite tener introspección ni reflexión, reflejándose directamente en su salud mental. Su vida se ha transformado. La formación que recibió como docente nunca estuvo en un curso que le explicara teóricamente lo que sería su vida profesional, mucho menos enfrentar una pandemia. Ni las prácticas preprofesionales indicaron cómo guiar su accionar y cómo enfrentar el cansancio y la nueva aceptación de que su hogar ya no es hogar y que ya no tiene privacidad. El ser humano requiere esparcimiento, reflexión y tiempo para sí mismo. Aprender a gestionar las emociones es una tarea pendiente (Johnson, et al., 2020).

Observemos cómo no se toma en cuenta la vida subjetiva del docente, el testimonio del informante 4, varón, docente (51 años): esta pandemia no me ha dejado llorar a mi madre. Mi vida es un desastre. Doy clase todo el día y no he tenido tiempo de llorar su muerte [...] mi esposa está deprimida de un problema que teníamos. No tiene la paciencia para apoyar en las clases a los niños [...] yo ocupado todo el día no sé que hacer. De pronto todo se me vino abajo. Mi mamá muere, nunca me había separado de ella y no puedo llorarla. No tengo tiempo [...] en el trabajo me dieron permiso para los trámites de la muerte de mi madre. Me dieron una semana, pero siento que no es suficiente porque cuando regresé tenía el doble del trabajo acumulado. No sé que fue peor porque ahora no puedo llorar y tengo que aparentar estar feliz ante mis estudiantes como si nada me pasara y me siento destrozado [...] me siento sin fuerzas ser docente es tan duro.

También tenemos el relato del informante 5, mujer, docente (37 años): [...] puedo estar en casa ahora, pero es como si no estoy, porque estoy todo el día en esta silla y en este pc dando clase o sino haciendo informes. Me ha dado mucho dolor de cuello y me duelen los dedos, pero sobre todo cansancio en la vista [...] estoy en casa, pero no estoy [...] lo que más me ha afectado es que el WhatsApp casi que explota todo el día, grupos de estudiantes, grupos de la institución, grupos yo como madre de mis hijos en otros colegios, grupos de vecinos, grupo, grupos, grupos, son la una de la mañana y el teléfono llega y llega mensaje, me he sentido estresada por eso [...] siento que me invaden mi privacidad, mi tiempo de familia o de mi descanso [...] todo es muy rudo, tener que tener todo al día, la familia, a veces trabajando y tener que ayudar en las tareas de mi hija pequeña, y ya ni música puedo escuchar, todos acá se mantienen en silencio porque no puede haber ruidos para dar las clases y los domingos es mi día de lavar la ropa y etc. siento no me alcanza el tiempo.

Las emociones están presentes en el docente, no las puede apartar.

Somos emociones. Nadie le ha preguntado por su mundo emocional ni cómo apoyar para gestionar sus emociones, tiene que continuar extrañando su rutina. El ser humano se define por su capacidad adaptativa para enfrentar los cambios, pero indiscutiblemente las emociones juegan un papel fundamental. Debe existir un mayor compromiso, una necesidad para la formación de docentes emocionalmente inteligentes y que no solo manejen el contenido teórico o las nuevas herramientas, sino que tenga también un conocimiento emocional, esto ayudará a la empatía, a la introspección y a enfrentar con nuevos canales de comunicación la interrelación con los otros (Chunga, 2021).

Conclusiones

Ser docente en este tiempo pandémico significa lidiar con factores profesionales, administrativos y emocionales. La mujer enfrenta doble adversidad en la mayoría de los casos. Significa ser muy competitivo para estar a la vanguardia, pero también seguir a pesar de sentirse mal emocionalmente. Significa que el mundo sigue y sigue, pese al nivel de estrés elevado o a los cambios socioemocionales que enfrente. El quehacer educativo no puede pensarse nada más desde un plano idea; amerita considerar los factores económicos, sociales y emocionales de los actores intervinientes. Una persona estresada no puede desarrollarse ni como persona y no contribuye al desarrollo integral humano. La educación de eso se trata, del desarrollo en todo lo que significa “ser humano”.

Es necesaria la visibilización del mundo subjetivo del docente. Necesitamos repensar la educación virtual desde sus limitaciones y sus fortalezas. Necesitamos una educación más humana. Una educación que nos reconozca y valore como seres humanos y no como meros profesionales. Detrás de un docente hay una vida. también es el momento oportuno de repensar la formación del docente en las prácticas profesionales y mostrarle esa otra cara que solamente puede comprenderse desde lo vivencial, entrevistando a los docentes, acercándose a su realidad emocional. Esto es un buen inicio para los docentes que están en formación. Aproximarlos a todo lo que un docente tiene que llevar nos sensibiliza y la docencia se convierte en una de las profesiones más humanas y sensibles de este momento. La pandemia nos está mandando un mensaje: es bueno mirar a través de los ojos de otros. La educación emocional es una asignatura pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

ANDINA (2015). **Un año de pandemia: «me costó adaptarme a la educación virtual...pero lo logré» [video]**. Perú: Agencia Peruana de Noticias.

B

Blanchard, K., & O'Connon, M. (2002). **Dirección por valores**. México: Editorial Gestión 2000.

Bisquerra, R. (2003). **Educación emocional y competencias básicas para la vida**. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43, e-ISSN: 1989-9106. Murcia, España: Universidad de Murcia.

Bisquerra, R. (2019a,b). **La inteligencia emocional según Salovey y Mayer**. Catalunya, España: Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica.

Bradberry, T., & Greaves, J. (2018). **Inteligencia emocional 2.0. estrategias para conocer y aumentar su coeficiente**. Barcelona, España: Penguin Random House.

Bárcena, A., & Uribe, C. (2020a,b). **La educación en tiempos de pandemia de COVID 19**. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (CEPAL-UNESCO).

C

Calle, C. (2008). **Relación entre el liderazgo transformacional y la gestión institucional de los directores del nivel secundario de las instituciones Educativas Públicas de la Región Callao**. Lima, Perú: Universidad Enrique Guzmán y Valle.

Chunga, T. (2021). **La importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente**. *Centro Sur*, 4(3), 1-23, e-ISSN: 2600-5743. Recuperado de: <https://doi.org/10.37955/cs.v4i3.180>

Costa, C., Palma, X., & Salgado, C. (2021). **Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica del aula.** *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233, e-ISSN: 0718-0705. Recuperado de:
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000100219>

D

De la Cruz, G. (2020). **El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19.** En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (págs. 39-46). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Delgado, P. (2020). **¿Qué es el burnout y cómo nos afecta?**. Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación. México: Tecnológico de Monterrey.

Dos Santos, B., Scorsolini-Comin, F., & Barcellos, R. (2020). **Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental.** *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141, e-ISSN: 1699-5988. España: Fundación Index.

E

Espinoza-Freire, E., Tinoco-Izquierdo, W., & Sánchez-Barreto, X. (2017). **Características del docente del siglo XXI.** *Olimpia: Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53, e-ISSN: 1817-9088. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816>

Etienne, C. (2018). **Salud mental como componente de la salud universal.** *Revista panamericana de salud pública*, 42, 1-2, e-ISSN: 1680-5348. Recuperado de: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.140>

F

Firestone, W., & Riehl, C. (eds.) (2005). **A new agenda: Directions for research on educational leadership.** Nueva York, United States: Teachers College Press.

G

García, L. (2019). **Necesidad de una educación digital en un mundo digital.** *Ried: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 9-22, e-ISSN: 1138-2783. Recuperado de: <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.23911>

García-García, M. (2020). **La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19.** *Polo del Conocimiento*, 5(4), 304-324, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Imprenta y Casa Editora "Coni".

González-Pienda., J.A., & Núñez, J.C. (2005). **La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos.** *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134, e-ISSN: 1989-9874. Oviedo, España: Asociación Científica de Psicología y Educación y Consejo General de la Psicología de España.

Granados-Alós, L., Aparicio-Flores, M., Fernández-Sogorb, A., & García-Fernández, J. (2020). **Depresión, ansiedad y estrés y su relación con el burnout en profesorado no universitario.** *Revista Espacios*, 41(30), 127-141, e-ISSN: 0798-1015. Venezuela: Grupo Editorial Espacios GEES, C.A.

I

INDEC (2021). **Primer semestre de 2021.** Argentina: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

INEI (2020). **Seis de cada 10 peruanos no tiene acceso a internet.** Perú: Instituto Nacional de Estadísticas e Informática.

J

Jares, X. (1991). **Educación para la paz: su teoría y su práctica.** Madrid, España: Editorial Popular, S.A.

Johnson, M., Saletti-Cuesta, L., & Tumas, N. (2020). **Emociones, preocupaciones y reflexiones frente a la pandemia del COVID-19 en Argentina.** *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(supl 1), 2447-2456, e-ISSN: 1678-4561. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>

Johnson, G., & Scholes, K. (2012). **Dirección Estratégica**. Madrid: Prentice May International, Ltd.

K

Karlof, B. (2001a,b). **Práctica de la estrategia**. ISBN: 8475773419; ISBN: 9788475773414. España: Ediciones Granica, S.A.

L

Laymuns, G., & Bisquerra, R. (2016). **Diccionario de emociones y fenómenos afectivos**. ISBN: 978-8494400230. España: Editorial PalauGea Comunicación S.L.

Ley de Educación Nacional (2006). **Ley N° 26.206/2006**. Argentina: SITEAL.

LOEI (2011). **Ley Orgánica de Educación Intercultural**. Registro Oficial N° 417. Segundo Suplemento. Quito, Ecuador: Presidencia de la República.

M

Marrero, O., Mohamed, R., & Xifra, J. (2018a,b). **Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario**. *Revista Científica Ecociencia*, Edición especial, 1-18, e-ISSN: 1390-9320. Recuperado de: <https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144>

Martínez, E., & Sánchez, S. (2014). **María Montessori: La pedagogía de la responsabilidad y la autoformación**. España: Educomunicación.

ME (2020). Resolución N° 0273. Provincia de Santa Fe, Argentina: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2015). **Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar**. 1ª edición. Chile: Editora e Imprenta Maval, Ltda; Publicación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

Ministerio de Sanidad (2021). **Enfermedad por nuevo coronavirus, COVID-19. Situación actual**. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad.

Moreno, J. L., & Molins, L. (2020). **Educación y COVID-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares.** *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-17, e-ISSN: 2254-3139. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>

Mujica, L. (2015). **¿Qué son las habilidades blandas y cómo se aprenden?.** Chile: Selectum.

Muijs, D. (2003). **La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas: resumen de resultados de investigación.** *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-7, e-ISSN: 1696-4713. España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.

N

Naranjo, A. (2019). **La importancia de las habilidades blandas para la docencia universitaria en el contexto actual.** *Pensamiento Académico*, 2(1); 82-100, e- ISSN: 0719-9511. Recuperado de: <https://doi.org/10.33264/rpa.201901-07>

Navarro, G., Rubio, V., Lavado, H, Minnicelli, A., & Acuña, J. (2017). **Razones Y propósitos para incorporar la responsabilidad social en la formación de personas y en organizaciones de Latinoamérica.** *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-72, e-ISSN: 0718-7378. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200005>

Nivela, M., Molina, C., & Campos, R. (2020). **El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento.** *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(6), 22-29, e-ISSN: 2600-5913. Ecuador: Estudios de Investigación y Desarrollo Empresarial Académico.

O

O'leary, E. (2000). **Alcanzar el liderazgo.** ISBN: 842053062X; ISBN: 9788420530628. Madrid, España: Editor Pearson Educación.

Ortigoza, D., Rodríguez, J., & Inchaurredo, A. (2021a,b). **Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona.** *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), 1-13, e-ISSN: 2223-

2516. Recuperado de:

<https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1275>

P

Punset, E., & Bisquerra, R. (2015). **Universo de Emociones, un mapa gráfico de quiénes somos y cómo interactuamos**. Valencia, España: Editorial PalauGea.

R

Ramírez, C. (2021). **La sobrecarga laboral y el trabajo remoto durante la crisis sanitaria en el Perú**. Trabajo de Suficiencia. Lima, Perú: Universidad de Piura.

Robinet-Serrano, A., & Pérez-Azahuanche, M. (2020). **Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19**. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(12), 637-653, e-ISSN: 2550-682X. Ecuador: Imprenta y Casa Editora "Coni".

Robinson, V. (2011). **Student-centered leadership**. San Francisco, California: Jossey Bass.

Rodrigo, M. (2009). **Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial**. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120, e-ISSN: 2173-4712. España: Colegio Oficial de la Psicología de Madrid.

Rodríguez, J. (2020a,b). **Las habilidades blandas como base del buen desempeño del docente universitario**. *Innova Research Journal*, 5(2), 186-199, e-ISSN: 2477-9024. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.33890/innova.v5.n2.2020.1321>

Rojas, O. (2021). **Liderazgo directivo y su relación con el cumplimiento de la visión institucional: Colegio Particular Antonio Rendic de Antofagasta, 2019**. Tacna, Perú: Universidad Privada de Tacna.

Roskam, I., Brianda, M., & Mikolajczak, M. (2018). **A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA)**. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12, e-ISSN: 1664-1078. Recovered from:
<http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., & Solano, P. (2006). **Escuela-familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva?**. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179, e-ISSN: 0214-7823. Madrid, España: Consejo general de la psicología de España.

Rubio, J. (2011). **Evolución y actualidad de la concepción de familia. Una apreciación de la incidencia positiva de las tendencias dominantes a partir de la reforma del derecho matrimonial chileno.** *Ius et Praxis*, 17(1), 31-56, e-ISSN: 0718-0012. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122011000100003>

S

Santos, M. (2010). **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro, Brasil: Editorial Record.

Stoll, L., & Fink, D. (1999). **Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora.** Barcelona, España: Editorial Octaedro.

T

Torres, N. (2004). **Programa de Psiconeuroinmunología lingüística.** Venezuela: Universidad del Zulia.

Tuñón, I., & Poy, S. (2020). **La educación de los argentinos en clave de recursos y estructura de oportunidades.** ISBN: 978-987-620-416-3. Argentina: Editorial Educa.

U

U. de Chile (2021). **Estudio evidencia agudización de las brechas de género con la inserción del trabajo remoto-Universidad de Chile.** Chile: Universidad de Chile.

Universidad Nacional de la Plata (2021). **Debates en el campo de la salud mental.** Práctica profesional y políticas públicas. Facultad de trabajo social. La Plata, Argentina: EDULP.

UNESCO (2018). **Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social.** Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2008). **Estándares UNESCO de competencias TIC para docentes**. Cali, Colombia: Eduteka.

V

Villarroel, V., & Bruna, D. (2017). **Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes**. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

W

Weinstein, J. (Ed.). (2016). **Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas**. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Colección: Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.

Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación, Capítulo Ecuador
Coordinación de Educación Zonal 6, Ecuador



La obra **“Primer Coloquio Internacional de Salud Mental y Calidad de vida ante los desafíos actuales”**, se difunde bajo una **Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**.

Coordinación de Educación Zonal 6

Red Académica Internacional de Pedagogía e Investigación

Red **Capítulo Ecuador**
INDTEC

**"El cambio es el resultado de cualquier
aprendizaje verdadero"**

Leo Buscaglia (1924-1998)