



Percepciones del impacto de la pandemia en las prácticas docentes de Chile y Perú

PABLO ANDRADA
Universidad de La Serena, Chile
pablo.andrada@userena.cl

JULIO-CÉSAR MATEUS
Universidad de Lima, Perú
jmateus@ulima.edu.pe

Resumen. Este trabajo forma parte del proyecto internacional EduCovid19, que busca describir la percepción de los docentes sobre el impacto de la COVID-19 en sus prácticas, así como la de sus estudiantes. En ese contexto, este texto se focaliza en realizar comparaciones de las percepciones docentes en diferentes variables y proyectar sus consecuencias en la carrera docente. Participaron del estudio una muestra (N=541) de profesores chilenos y peruanos de todos los niveles educativos a través de un cuestionario estructurado virtual. Los resultados muestran desigualdades en las prácticas docentes de ambos países a partir de diferencias significativas vinculadas con la desigualdad de género, brechas socioeconómicas y el grado académico de los educadores.

Palabras clave: prácticas docentes, educación, pandemia, educación a distancia, Chile, Perú, carrera docente.

Perceptions of the impact of the pandemic on teaching practices in Chile and Peru

Abstract. This paper is part of the international EduCovid19 project that seeks to describe teachers' perceptions of the impact of COVID-19 on their practices, as well as those of their students. In this context, this text focuses on making comparisons of teachers' perceptions on different variables and projecting their consequences on their teaching careers. A sample (N=541) of Chilean and Peruvian teachers of all educational levels participated in the study through a virtual structured questionnaire. The results show inequalities in the teaching practices of both countries based on significant differences linked to gender inequality, socioeconomic gaps, and the academic degree of the educators.

Keywords: Teaching practices, education, pandemic, distance education, Chile, Peru.

1. Introducción

En el contexto de la pandemia global a causa de la COVID-19, más de 1200 millones de niños dejaron de recibir clases presenciales en todo el mundo. De ellos, 160 millones son latinoamericanos. Para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), el deterioro de la situación social en esta región se había iniciado antes de esta crisis: la desigualdad en la distribución de recursos humanos y tecnológicos en desmedro de sectores rurales y pobres era evidente (Cepal-Unesco, 2020).

Para garantizar la continuidad del servicio educativo por la suspensión de clases presenciales, 32 de 33 países latinoamericanos optaron por implementar estrategias de educación a distancia y la creación de plataformas virtuales de emergencia. Entre las formas de aprendizaje remoto, 23 países realizan la emisión de programas educativos por medios de comunicación tradicionales como la radio y la televisión. Asimismo, 8 de 33 países han contemplado la entrega de dispositivos tecnológicos (Cepal-Unesco, 2020), entre ellos, Chile y Perú, materia de este estudio. La autoridad peruana dispuso de un presupuesto especial para la compra de más de un millón de tabletas, que han sido distribuidas durante 2020 y 2021, prioritariamente en zonas rurales y de mayor pobreza, muchas de ellas sin conectividad (RPP, 2021). En Chile, el Ministerio de Educación amplió el programa Yo Elijo mi PC y entregó 122 000 *notebooks* con internet gratis a estudiantes de séptimo año de primaria (12 años) en situación de vulnerabilidad (CNN Chile, 2020). Además, la Confederación de la Producción y del Comercio donó más de 16 000 tabletas con conexión a internet para estudiantes técnico-profesionales de secundaria (Schüller, 2020).

El presente estudio forma parte del proyecto de investigación internacional EduCovid19. Este trabajo en particular busca explorar diferencias entre la percepción de profesores de Chile y Perú sobre el impacto de la COVID-19 en sus prácticas docentes según sus propias características y las de los establecimientos donde imparten clases. Es necesario abordar la percepción de los docentes dado que la limitada «evidencia disponible sobre la eficacia de esos planes de contingencia, hasta la fecha, sugiere que el acceso a estas modalidades alternativas ha reflejado las grandes brechas socioeconómicas que caracterizan a América Latina» (Reimers, 2021, p. 15).

1.1 Contextos nacionales

En Chile y Perú, los ministerios de Educación suspendieron las clases que iniciaban en marzo de 2020 e implementaron sistemas de educación remota priorizando contenidos curriculares. El contexto en ambos casos es el de una importante brecha tecnológica, tanto en escasez de dispositivos o falta

de conectividad, cuanto en velocidad de conexión y déficit de capacitación docente en capacidades mediáticas (Mateus *et al.*, 2022). En Chile, se implementó el portal web *Aprendo en línea* (<http://www.curriculumnacional.cl>), con secciones para estudiantes, docentes y familias de todos los niveles educativos, así como la transmisión, desde abril de ese año, de TV Educa Chile, canal que difunde contenidos educativos. En marzo de 2021, las autoridades chilenas decidieron la continuidad de esta señal (Cerda, 2021). En el caso peruano, se organizó la estrategia multicanal *Aprendo en casa* (<http://www.aprendoencasa.pe>), que consiste en la producción y emisión, por televisión, radio e internet, de contenidos educativos para distintos niveles y actores escolares. También se prevé su continuidad, y se espera que se atiendan las críticas detectadas en materia de calidad de sus contenidos (Alarcón-Llontop *et al.*, 2021).

En cuanto a la educación superior, la mayoría de las universidades chilenas han capacitado a sus docentes en plataformas *online* y han establecido clases sincrónicas de breve duración. Durante todo 2021, se continuó con la versión de clases a distancia con apertura de establecimientos educativos al finalizar el año, cuando algunos estudiantes pudieron retornar al aula. Se espera que en 2022 se retome la presencialidad. En el caso peruano, se autorizó el uso de plataformas virtuales propias de cada institución, lo que hizo evidente las brechas entre entidades públicas y privadas, con asimétricas capacidades de respuesta. Aunque el Perú cuenta con tradición en educación a distancia, esta perdió valoración social, al punto que muchos la conciben como de nivel inferior a la presencial (Patiño, 2020). Hasta antes de la crisis, por ejemplo, no era posible convalidar estudios superiores a distancia, y, en plena crisis, muchos padres y madres exigieron disminuir los costos de pensiones y matrículas por considerar que la virtualidad supone un ahorro para las instituciones y un esfuerzo menor para los docentes. Según el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc, 2020), la capacidad de respuesta de los centros educativos depende de las propias capacidades institucionales en materia de educación virtual, forjadas con la experiencia previa y el marco regulador.

En ambos países, la deserción escolar ha sido una de las peores consecuencias. Se estima que, en Chile, 226 000 estudiantes de entre 5 y 21 años se vieron obligados a dejar sus estudios durante 2020 (Mineduc, 2021). También se observa una baja de la matrícula a nivel universitario, aunque esta ya había comenzado como consecuencia del estallido social del 18 de octubre de 2019. La pandemia la profundizó, llegando a 9000 alumnos que habían dejado sus estudios en 17 universidades (Said & Gálvez, 2020). Por su parte, en el Perú, la calidad del servicio educativo privado es muy

heterogénea y con altas tasas de informalidad, lo que resultó en la migración de más de medio millón de estudiantes del sector privado (casi el 50% en la capital del país) a la educación pública, y en la disminución de la matrícula escolar en por lo menos un 15% (Cueto, Felipe, & León, 2020). La crisis económica, además, causó el cierre de aproximadamente 5000 escuelas privadas en 2021. Asimismo, el Ministerio reportó una deserción escolar cercana a los 370 000 estudiantes (*El Comercio*, 2021). A nivel terciario, se reportó una caída aproximada del 25% de la matrícula universitaria con respecto a 2019, con importantes diferencias entre las universidades públicas (9,96%) y las privadas (26,72%) (Benites, 2021), situación que se corrigió hacia finales de ese año.

A partir del mes de septiembre de 2020, el Ministerio de Educación chileno incentivó el regreso parcial y voluntario de los estudiantes a las escuelas, priorizando a los estudiantes que cursan el último año de la secundaria. Sin embargo, en el primer semestre de 2021, el agravamiento de la situación de los contagios y la oposición de un sector de la sociedad civil hicieron inviable el retorno a la presencialidad. El Perú es uno de los pocos países en el mundo donde los estudiantes no han vuelto a clases, salvo en el caso de algunas escuelas rurales. Se espera el retorno presencial recién para el inicio del año escolar de marzo de 2022.

La educación a distancia en este contexto ha tenido consecuencias negativas multidimensionales. Según la fundación Educación 2020, a nivel cognitivo, un 57% de los estudiantes perciben que la pandemia ha afectado negativamente sus aprendizajes. Se observa «una brecha significativa en la percepción del propio desarrollo de la autonomía durante la pandemia por parte de estudiantes de establecimientos municipales (50%) en comparación a estudiantes de establecimientos particulares pagados (76%)» (Educación 2020, 2020, p. 9). En cuanto a lo emocional, existe un daño en la salud mental provocado por la incertidumbre y la pérdida de un espacio de socialización, lo que se suma al aumento del 42% de situaciones de abuso y maltrato a niños y adolescentes al comienzo de la pandemia (Stuardo, 2020).

La sobrecarga laboral de la educación remota también ha afectado el bienestar de los docentes. Las alteraciones del ánimo más recurrentes que declaran los docentes chilenos son el estrés (77%), la frustración (50%) y la angustia (41%). En cuanto a los síntomas, los profesores reportaron principalmente ansiedad (59%), insomnio (55%) e irritabilidad (30%) (Bruna, Villarroel, & Hojman, 2021). En el Perú, esta sobrecarga impacta particularmente en las docentes mujeres, quienes reportan grados de estrés, ansiedad y depresión mayores que sus pares hombres. Entre los principales malestares reportados destacan la pérdida de paciencia, la dificultad para

conciliar el sueño y el desánimo para realizar actividades favoritas (Zamora Mendoza *et al.*, 2021).

1.2 El aprendizaje de emergencia y la reproducción de la desigualdad

El aprendizaje a distancia nos lleva a perder el contacto material, pero a ganar la oportunidad de resignificar las tecnologías (Vaillant, 2020). En esa línea, es oportuno pensar los medios no solo como dispositivos de transmisión de información, sino como entornos. En efecto, los sistemas educativos latinoamericanos se vieron forzados en este contexto a digitalizarse con una velocidad inédita (Mateus *et al.*, 2022).

Para Hodges *et al.* (2020), lo que vivimos es una enseñanza remota de emergencia, definida como un cambio temporal en la modalidad de impartición de la enseñanza para atender una crisis. En términos concretos, los docentes deben adaptar las asignaturas para que sean impartidas en línea. No se espera un rediseño pedagógico, sino ofrecer acceso temporal a un apoyo docente de manera rápida. Esta idea es importante para discutir el concepto de educación virtual que hoy se utiliza en la opinión pública.

Los docentes enfrentan diversas exigencias para su práctica profesional. Desde la academia, se les piden programas inclusivos y con respeto de la diversidad; desde la política, logros de acceso y permanencia del estudiantado; y, desde la sociedad, aprendizajes relevantes y pertinentes (Rodríguez-Sosa & Hernández-Sánchez, 2018). En estas exigencias, se pone en juego la identidad docente. Es lo que la literatura identifica como el aspecto relacional de la profesión: las instituciones, discursos y actores con los que el profesor negocia la propia percepción y creencias (Sachs, 2001). Esa negociación constante se manifiesta en lo que Coldron y Smith (1999) definen como una «tensión entre agencia y estructura» (p. 712) y estaría en las bases del carácter dinámico de la conformación de la identidad profesional docente.

En un estudio en Lima, se observó que la percepción general de los docentes sobre su trabajo mejoró entre 2001 y 2014. Entre otros hallazgos, se recoge que las docentes mujeres asocian más su ejercicio con las áreas de vocación y relaciones interpersonales; y que los docentes que laboran en escuelas públicas tienen actitudes más positivas en relación con esa vocación y con su remuneración (Carrillo, 2017).

A ello se suma que las condiciones de trabajo de los profesores en Latinoamérica se caracterizan por darse en condiciones difíciles y de sobrecarga (Ávalos, 2013), lo que ha tenido como consecuencia que, en el caso chileno, 3 de cada 10 docentes jóvenes no sigan en el establecimiento educativo luego

del primer año, lo que genera una alta rotación de personal y afecta en especial a las escuelas de sectores vulnerables (Carrasco, Godoy, & Rivera, 2017). En países como Chile y Perú, el nivel socioeconómico marca la diferencia en la adquisición de competencias y aprendizajes de los estudiantes, puesto que la brecha en esta región del mundo se duplica al compararla con las de los países desarrollados (PNUD, 2017). Estas dificultades también afectan más a las profesionales de género femenino, que son la mayoría de los docentes, debido a la desigual distribución del cuidado familiar y las tareas del hogar, que suelen ser asumidas solo por las mujeres (Salas *et al.*, 2020).

Algunos analistas sostienen que, de mantenerse las clases a distancia, aumentarían las brechas socioeconómicas, lo que generaría efectos negativos en el largo plazo, entre los que destacan la deserción escolar y las brechas de aprendizaje (Eyzaguirre, Le Foulon, & Salvatierra, 2020). Del mismo modo, se discuten los cambios profundos producidos por la virtualidad, pues, en muchos docentes, la comprensión de las tecnologías sigue centrada en el dispositivo antes que en los procesos de información y expresión que estos promueven (Mateus & Quiroz, 2021).

2. Materiales y métodos

Este trabajo es de carácter descriptivo y tiene un enfoque cuantitativo. En una publicación anterior, dimos cuenta de las competencias de estudiantes y docentes y sus condiciones materiales para enfrentar esta emergencia (Mateus & Andrada, 2021). Ahora, nos centramos en explorar los cambios más relevantes producidos en las prácticas profesionales docentes y las de sus estudiantes.

2.1 Instrumento

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* en línea, elaborado en México como parte de una investigación internacional en la que participan 10 países de Latinoamérica, Europa y África. La encuesta original fue adaptada al lenguaje y la realidad de cada país, y validada con la participación de expertos en los ámbitos de comunicación y educación. El instrumento es accesible en la web <https://educovid19.wordpress.com>. En este estudio descriptivo, damos cuenta de los resultados obtenidos en las muestras obtenidas en Chile y Perú.

Centramos los resultados en 19 ítems organizados en torno a tres ejes temáticos: impacto en prácticas docentes, impacto en estudiantes e impacto en docentes (tabla 1). Asimismo, para el análisis descriptivo y por clústeres, se tomaron en consideración las variables demográficas y educativas descritas en la tabla 2.

Tabla 1
Descripción del cuestionario

Eje temático	Pregunta	Tipo de pregunta
Cambios en las prácticas docentes (9 ítems)	ANTES de la pandemia de COVID-19, ¿cómo podría describir mejor sus clases? Por favor, responda considerando el contexto educativo que seleccionó previamente.	Nominal
	¿Cuál es el principal CAMBIO que ha identificado en sus prácticas docentes a partir de la pandemia de COVID-19?	Abierta
	A partir de la pandemia de COVID-19, ¿qué tanto ha tenido que TRANSFORMAR los contenidos y actividades presenciales de sus cursos a una modalidad en línea?	Likert
	¿Cuál es el principal RETO que enfrenta en su práctica docente durante esta pandemia de COVID-19?	Abierta
	¿Qué tanto considera que los cambios que está realizando (o ha hecho ya) en sus cursos serán PERMANENTES?	Likert
	¿Qué tan de acuerdo está con la siguiente afirmación? [Los cambios que estoy realizando en mis cursos constituyen una «enseñanza REMOTA de emergencia».]	Likert
	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? [Mi PRODUCTIVIDAD se ha incrementado desde que trabajo desde mi hogar.]	Likert
	¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones? [Mi institución educativa cuenta con un PLAN claro para apoyar las modificaciones que se deben realizar en los cursos.]	Likert
	¿Qué otro APOYO requiere para continuar con su práctica docente durante esta pandemia de COVID-19?	Abierta
Cambios en estudiantes (5 ítems)	¿Cómo considera que los cambios en sus prácticas docentes impactan en lo siguiente? [COMPROMISO de los estudiantes]	Likert
	¿Cómo considera que los cambios en sus prácticas docentes impactan en lo siguiente? [Progreso en los APRENDIZAJES de los estudiantes]	Likert
	¿Cómo considera que los cambios en sus prácticas docentes impactan en lo siguiente? [BIENESTAR de los estudiantes]	Likert
	¿Cómo considera que los cambios en sus prácticas docentes impactan en lo siguiente? [Evaluaciones FORMATIVAS (no calificadas)]	Likert
	¿Cómo considera que los cambios en sus prácticas docentes impactan en lo siguiente? [Evaluaciones SUMATIVAS (calificadas)]	Likert

Cambios en docentes (5 ítems)	¿Cómo considera que los cambios en sus prácticas docentes impactan en lo siguiente? [Su BIENESTAR personal]	Likert
	¿Cómo considera que los cambios en sus prácticas docentes impactan en lo siguiente? [Su COMPROMISO como docente]	Likert
	¿Cómo considera que los cambios en sus prácticas docentes impactan en lo siguiente? [Su CARGA laboral]	Likert
	¿Cómo considera que los cambios en sus prácticas docentes impactan en lo siguiente? [Su FORMACIÓN profesional como docente]	Likert
	En general, ¿cómo se SIENTE en relación con los cambios educativos derivados de la pandemia de COVID-19?	Nominal

Elaboración propia.

2.2 Muestra

El cuestionario fue aplicado a una muestra por conveniencia a la que se llegó por medio de redes sociales virtuales de educadores en ambos países. La composición final es de 541 participantes, luego de excluir los casos incompletos o que no corresponden a los dos países analizados. Estos se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 2
Variables y muestra

	Variables	Muestra (N=541)
País	Perú	46%
	Chile	54%
Género	Femenino	63%
	Masculino	35%
	Prefiero no decirlo	2%
Edad	Hasta 35 años (jóvenes)	26%
	De 36 a 49 años (mediana edad)	46%
	De 50 años a más (mayores)	28%
Experiencia	Menos de 10 años	46%
	De 10 años a más	54%

Entorno educativo	Preescolar/inicial	11%
	Primaria	21%
	Secundaria	33%
	Superior	32%
	Otros	4%
Tipo de institución	Pública	35%
	Privada	56%
	Otros	9%
Ámbito	Capital	57%
	Regiones (provincias)	43%
Tipo de localidad	Urbana	88%
	Suburbana	4%
	Rural	7%
Nivel educativo	Secundaria o bachillerato	0%
	Licenciatura o técnica	51%
	Maestría	39%
	Doctorado	10%

Elaboración propia.

2.3 Procedimiento y análisis

El cuestionario fue aplicado a través de un formulario en línea, y la participación fue voluntaria e informada. El rango temporal de aplicación fue del 25 de mayo al 30 de junio de 2020.

Los resultados cuantitativos fueron procesados por el programa IBM SPSS Statistics 24[®]. Se realizó una prueba de fiabilidad (alfa de Cronbach de 0,87) para garantizar una consistencia interna, ya que el valor mínimo aceptado es 0,7. Luego, se buscaron las diferencias significativas entre las variables estudiadas. Se aplicó el programa estadístico para realizar comparaciones de proporciones por columnas mediante el análisis de varianza, donde se espera que al menos una de las proporciones sea diferente de las otras. Consecuentemente, se realizaron pruebas *a posteriori* utilizando el método de Bonferroni para ajustar los valores de significación.

Las muestras obtenidas no permiten extrapolar los resultados a toda la población docente de Chile y Perú, sin embargo, dan cuenta de una aproximación a la realidad del profesorado de ambos países. Con este propósito, los resultados son presentados en porcentajes que se refieren a la muestra total y específica de cada variable.

El primer caso, la muestra total, analiza cada eje temático y pregunta a partir de los resultados de la totalidad de la muestra. Por ejemplo, cuando hallamos que el principal cambio identificado en las prácticas docentes son la adaptación de las clases (47%), el uso de tecnología (34%) y la comunicación e interacción con estudiantes (17%), que se refieren al 98% de la muestra total.

El segundo caso, la muestra específica, señala lo que ocurre en el interior de la variable. De este modo, cuando se habla de un resultado en el entorno educativo preescolar, el porcentaje se referirá a la cantidad de docentes de este nivel educativo que señalaron una preferencia. Por ejemplo, «si las clases sin presencia de tecnologías se daban principalmente en el ámbito preescolar (63%)», significa que, del total de los docentes de preescolar, un 63% no usaba tecnología, pero esta cifra no se relaciona con lo que pasaba en primaria, secundaria o el nivel terciario.

El sistema educativo escolar chileno tiene una alta presencia de establecimientos particulares subvencionados, a diferencia del caso peruano. Al respecto, para realizar el análisis de la variable dependencia del tipo de institución, los establecimientos particulares subvencionados chilenos fueron sumados a los privados. Esta diferenciación nos permite extrapolar los resultados a brechas socioeconómicas, ya que, como se mencionó anteriormente, existe una amplia diferencia entre los resultados de aprendizaje y acceso a la educación superior según el tipo de institución, público o privado, en ambos países.

Por otro lado, las diferencias en la variable nacionalidad la asociamos a posibles diferencias entre las culturas locales, reconociendo el carácter de aproximación de esta relación y tomando en cuenta las limitaciones de este estudio, que no es representativo de todo el profesorado.

3. Resultados

3.1 Cambios en la práctica docente

La situación más generalizada anterior a la pandemia eran las clases en el aula con el uso de alguna tecnología. A partir de esta línea base se produce el cambio, lo cual modifica las prácticas docentes. Los resultados muestran que más de la mitad de los docentes participantes en el estudio (57%) tenía clases presenciales con uso de tecnologías. En menor medida, las clases eran presenciales sin uso de ninguna tecnología (21%). En la variable experiencia, los profesores con más de 10 años de trabajo tenían más clases en modalidad presencial con uso de tecnologías, mientras que, los de menos de 10 años, más clases presenciales sin uso de estas.

Una de las variables donde se marcan grandes diferencias es el entorno educativo. Las clases sin presencia de tecnologías se daban principalmente dentro del ámbito preescolar (63%), mientras que el uso de la tecnología

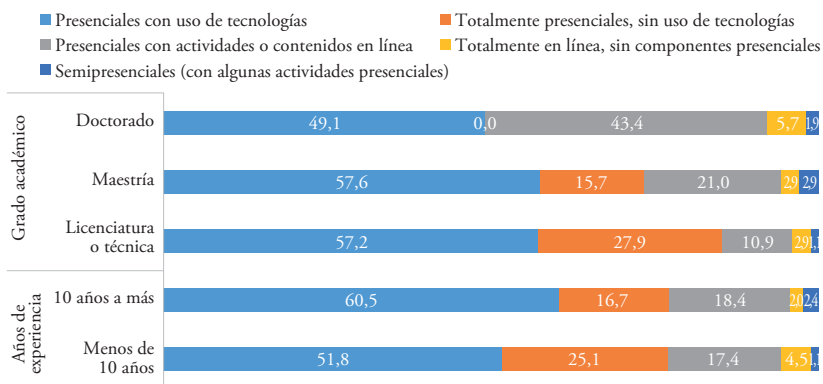
junto con las clases presenciales era más habitual en todos los otros niveles, destacando en la secundaria (62%); es decir, encontramos un escenario opuesto entre la educación de los primeros años y la de los últimos de la etapa escolar. Esta situación aumenta en el nivel terciario, en el cual apenas un 5% de las asignaturas no usa tecnología.

Otra de las diferencias significativas se encuentra en el tipo de institución, lo que se relaciona con brechas socioeconómicas. En las instituciones públicas, los docentes realizan más clases presenciales sin uso de la tecnología, mientras que, en el ámbito privado, se dan muchas más experiencias en aula con actividades o contenidos en línea.

A nivel territorial, sorprende que los docentes de regiones respondieron tener más clases presenciales con tecnología que en las capitales, con una diferencia más marcada en Chile (66% en regiones vs. 48% en la capital). Al ser más intensivo el uso de la tecnología, la situación se vuelve favorable para los capitalinos, ya que las clases presenciales con actividades en línea dentro de una plataforma se dan significativamente más en la capital (21%) que en las regiones (14%).

El nivel de estudio de los docentes resulta una variable importante, pues, a mayor perfeccionamiento, crece el uso de herramientas tecnológicas. Al respecto, los profesores con grado de licenciatura son los que más realizaron clases presenciales sin tecnología (28%), mientras que, en las sesiones que combinan lo presencial y el uso de plataformas en línea, el incremento es exponencial a medida que aumentan los estudios; así, los profesores con licenciatura registran un 10%; mientras que aquellos con magíster, un 20%; y aquellos con doctorado, un 40%.

Figura 1
Modalidad de clases antes de la pandemia, según años de experiencia y grado académico



Elaboración propia.

El principal cambio identificado por los docentes en sus prácticas fue la adaptación de clases, actividades y evaluaciones para que sean realizadas a distancia (47%), seguido del uso de tecnología (34%). Se aprecia una diferencia significativa en el caso de los docentes chilenos que participaron del estudio, cuyo mayor cambio fue la adaptación de clases (51%), mientras que para los peruanos fue «aprender a lidiar con tecnología» (48%).

Los docentes de mediana y mayor edad, y también aquellos con más años de experiencia, reconocieron la importancia de la adaptación tecnológica (39%), mientras que, para sus pares más jóvenes y con menos años en el ejercicio profesional (24%), esta no fue tan relevante. Al respecto, resalta una probable brecha tecnológica como desafío solo para los docentes mayores, lo que tendrá consecuencias positivas en su motivación, como veremos más adelante.

A nivel institucional, para los docentes de escuelas privadas la adaptación de sus clases, actividades y evaluaciones fue el mayor reto (51%), en tanto que, para los del sector público, lo constituyó el desafío de aprender a usar las tecnologías (44%). Estos datos resultan coherentes con la brecha tecnológica reportada en ambos tipos de instituciones.

La mayoría de los docentes han tenido que transformar sus contenidos y actividades a una modalidad en línea. Quienes menos trabajo reportaron en esa adaptación fueron los profesores universitarios (21%), a diferencia de sus pares de educación inicial (54%), primaria (38%) y secundaria (37%). Lo mismo ocurre con los profesores de instituciones públicas (47%) en comparación con los de instituciones privadas (27%).

Encontramos similares resultados al preguntar por el mayor reto que enfrentan durante la pandemia. El desafío más reiterado fue la adaptación de las prácticas docentes (38%), seguido de la adaptación de los estudiantes al aprendizaje a distancia (26%).

Otra diferencia significativa relacionada con el reto se da según el tipo de institución, donde la adaptación de las prácticas docentes es mucho mayor en los profesores de instituciones privadas (44%) que en los de públicas (31%). De esta forma, se consolida la idea de que, para el sistema educativo privado, el desafío fue más pedagógico, mientras que, para el público, más tecnológico.

En esta línea, los docentes peruanos acusan un reto mayor del uso de la tecnología que los chilenos (17% vs. 11%), y los profesores de mayor edad más que duplican a sus pares jóvenes (21% vs. 8%). También es un reto mucho más marcado en las regiones que en las capitales, en especial en el Perú (25% vs. 12%).

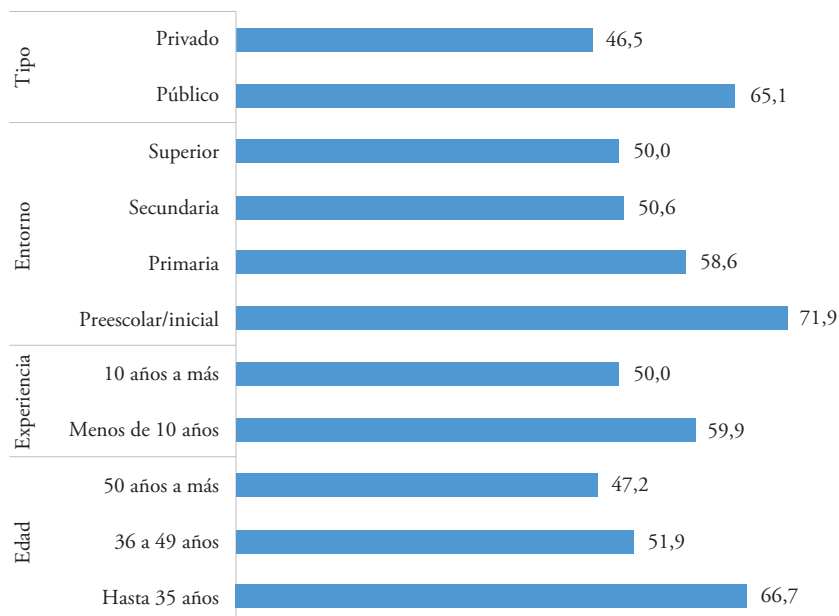
Respecto a la carga laboral, el mayor reto se percibe en los grupos de docentes jóvenes (12%) y de mediana edad (13%). Es significativo que, al comparar según experiencia, los que menos tienen registran mucha más preocupación que los docentes con más trayectoria profesional (17% vs. 7%). También acusan mayor sobrecarga laboral los profesores de instituciones privadas en comparación con los de las públicas (14% vs. 5%), y los que tienen estudios de doctorado (21%) al contrastarlos con los que tienen grados de magíster (10%) o licenciaturas (9%). La carga laboral en la modalidad a distancia fue el cuarto reto más mencionado. Aquí, los resultados revelan que fue mayor en docentes de instituciones privadas y con mayor preparación académica.

Si se trata de proyectar las consecuencias de la pandemia, la mayoría de los docentes expresan que los cambios que están realizando en sus cursos serán permanentes (56%). Los docentes peruanos piensan que serán permanentes en mucho mayor proporción que sus pares chilenos (72% vs. 42%). ¿Podría vincularse esta percepción a una idea de modernización escolar más vinculada con las tecnologías en el caso peruano?

A nivel etario, los docentes jóvenes (de hasta 35 años) tienen una actitud neutra en comparación con sus pares de mediana edad (de 36 a 49 años) y mayores (más de 50 años), quienes consideran que los cambios trascenderán la crisis actual. La mayor resistencia sobre la permanencia de los cambios está en los de preescolar (23%) en comparación con los docentes de secundaria (8%). Los resultados vuelven a mostrar que el entorno educativo más afectado es el de la educación inicial, y también se confirma que, para los profesores de secundaria, la emergencia no ha sido tan negativa.

Cuando se consultó si los cambios que vienen realizando los docentes constituyen una «enseñanza remota de emergencia», para determinar si es percibida como una cuestión excepcional o una nueva normalidad que trasciende la crisis, la mayoría de los docentes afirma que es parte de una emergencia (54%). Son los más jóvenes (67%) y con menos experiencia (60%) quienes suscriben esto en mayor medida, así como los de nivel preescolar (72%). Lo mismo ocurre en los de instituciones públicas en comparación con los docentes de organizaciones privadas. Todos estos grupos podrían identificar esta enseñanza excepcional como un deseo de volver a la modalidad anterior.

Figura 2
Grado de acuerdo con la idea de realizar «enseñanza remota de emergencia», según edad, tipo de institución y entorno educativo



Elaboración propia.

Sobre el rendimiento laboral, la mayoría de los participantes consideró que su productividad ha aumentado (46%). A nivel país, los docentes peruanos apoyan más esta idea, mientras que en Chile la perspectiva es más neutral. Otra variable significativa es la edad. Los mayores sienten que han aumentado su productividad en mayor proporción que los jóvenes. Los datos señalan también que, para los mayores, la nueva modalidad de enseñanza es vista como un desafío positivo.

La mayoría de los docentes (45%) está de acuerdo con que sus instituciones cuentan con un plan claro para apoyar la adaptación que realizan en los cursos. Los docentes peruanos están menos conformes con esto que sus pares chilenos. Por otro lado, los profesores mayores son más positivos que los menores al respecto. Similares visiones favorables sobre la planificación expresan los docentes de instituciones privadas (51%) en comparación con los profesores de las públicas (33%), y los de la capital peruana en comparación con los de las regiones de ese país. Respecto de esto último, es significativo que en las regiones peruanas (47%) los docentes señalan mayoritariamente la inexistencia de un plan claro, a diferencia de la percepción en Lima Metropolitana (26%). La situación regional aparece como

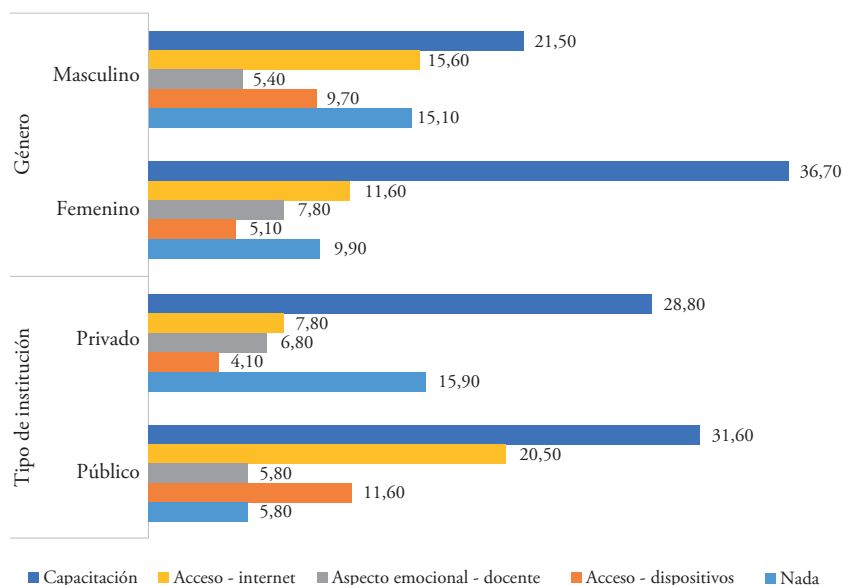
marcadamente desfavorecida durante la pandemia en el Perú más que en Chile, a pesar de que ambos países sufren de políticas centralistas.

En general, la mayor parte de los docentes reclaman capacitación (31%), seguida de acceso a internet (13%). En tercer lugar están los que no requieren «nada» (12%), mientras que son pocos los que solicitan ayuda en el aspecto emocional (7%) y de acceso a dispositivos (7%). A nivel de país, los docentes chilenos requieren mucho más apoyo emocional que sus vecinos del norte (10% vs. 3%), mientras que los peruanos exigen mayor acceso a dispositivos (10% vs. 4%) que sus colegas del sur. A pesar de que los porcentajes son bajos, muestran diferencias significativas, donde vuelve a aparecer la visión del docente peruano de la emergencia como un hito de modernización tecnológica; en cambio, para los chilenos resalta una visión más negativa, que afecta el bienestar emocional.

En cuanto al género, las mujeres demandan más capacitación que los hombres (37% vs. 22%). Acá observamos una brecha de género en la que puede influir la falta de tiempo, tema que abordaremos más adelante. Mientras tanto, los docentes mayores de 50 años señalan estar más satisfechos. Esta satisfacción los lleva a no necesitar más de lo que tienen. También resulta significativa la complacencia en el nivel secundario y en las instituciones privadas. Estos tres grupos, de manera consistente, han llevado mejor la educación en pandemia y manifiestan una autosuficiencia.

También se repite la diferencia entre los maestros que trabajan en Lima Metropolitana, mucho más conformes con sus condiciones que sus pares de otras regiones. Estos últimos reclaman significativamente más capacitación (38% vs. 25%) y más acceso a internet (19% vs. 10%) que los capitalinos.

Figura 3
Apoyos requeridos por los docentes, según género y tipo de institución



Elaboración propia.

3.2 Cambios en estudiantes

Seis de cada 10 docentes consideran que los cambios han impactado de manera positiva en el compromiso de sus estudiantes. Para los docentes peruanos, el impacto es mucho más positivo que para los chilenos (72% vs. 55%). Encontramos la misma diferencia entre los docentes mayores (66%) y de mediana edad (69%) respecto de los más jóvenes (51%), y en los que tienen más experiencia (69%) respecto de los que están comenzando su carrera profesional (55%). A nivel de entorno educativo, los docentes de secundaria (70%) y educación superior (68%) perciben mucho más un impacto positivo en el compromiso de los estudiantes que los de nivel preescolar (40%). Es llamativo que, en la educación inicial, la alternativa más nombrada respecto al compromiso sea la negativa (49%), lo que da cuenta de una desconexión que se produjo en la educación en este nivel.

Respecto al aprendizaje de sus alumnos, nuevamente, se percibe de manera mayoritaria un impacto positivo (53%), aunque 10 puntos porcentuales menor que el del compromiso. Se reitera la diferencia entre los docentes peruanos y chilenos: los primeros observan un impacto más positivo (66% vs. 42%), mientras que los docentes chilenos señalan en su mayoría que el impacto es negativo en el aprendizaje (43%). Los profesores de mediana

edad, mayores y con más experiencia tienen una percepción más positiva, y llegan al 59%. El entorno educativo muestra también que los profesores de secundaria (60%) y educación superior (59%) ven mucho más un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes que los de nivel preescolar (32%) y primaria (41%). Además, observamos que los docentes con estudios de licenciatura o técnicos distinguen un impacto negativo significativamente mayor (40%) que los que tienen magíster (28%) y doctorado (21%) al referirse al progreso de los aprendizajes.

El bienestar de los estudiantes es evaluado positivamente por los profesores (52%) al relacionarlos con los cambios realizados en sus prácticas docentes. Encontramos una diferencia en el entorno educativo, donde los docentes de educación superior son los que más consideran que el impacto en sus estudiantes es negativo (42%), lo que marca una mirada significativamente distinta de lo reportado en secundaria (28%). Estos últimos son los que tienen la percepción más positiva sobre el bienestar de sus alumnos (61%). Este resultado consolida la idea de que, en la enseñanza secundaria, existe en general una percepción positiva del proceso emocional vivido en la educación a distancia.

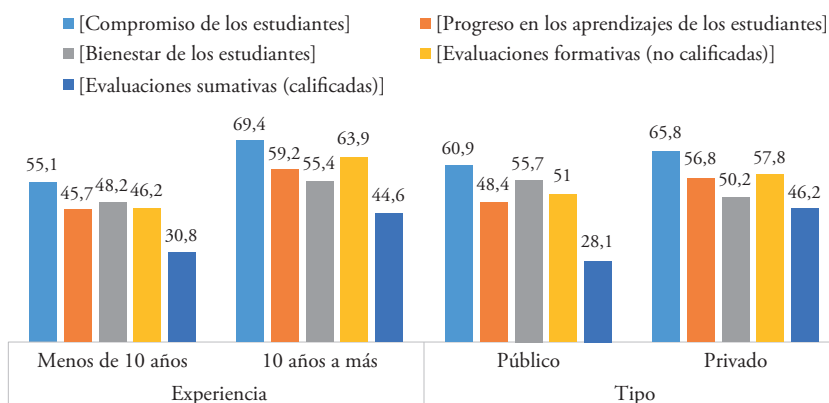
Las evaluaciones formativas han sido bien evaluadas por los docentes (56%). Los docentes peruanos que participaron en el estudio señalan significativamente más que sus colegas chilenos que el impacto es positivo (61% vs. 52%). Al igual que en el tema del aprendizaje, la mayor cantidad de años y experiencia marca una mirada más positiva sobre las evaluaciones formativas, con un promedio del 61% en estos grupos de profesores. A nivel de entorno educativo, los docentes de educación secundaria consideran que hay un impacto positivo, en relación con los maestros de educación preescolar (65% vs. 33%). Asimismo, los docentes con grado de licenciatura consideran que las evaluaciones formativas han tenido un impacto negativo (30%) más que sus pares con posgrados de magíster (20%) y doctorado (23%).

En cuanto a las evaluaciones sumativas, existe paridad entre los que señalan que los cambios impactan de manera positiva y negativa. Encontramos tres grupos: los que mantienen esta paridad, compuesto por las docentes de género femenino, de preescolar, de secundaria y de regiones; los que tienen más docentes que consideran que el impacto es positivo, donde se incluye a los docentes peruanos, de género masculino, de mediana edad, entre otros; y el grupo de profesores que evalúan negativamente el impacto en este tipo de evaluaciones, donde encontramos a los docentes chilenos, los jóvenes, los de primaria, los de instituciones públicas y los que tienen estudios de licenciatura o técnicos.

En síntesis, la percepción de los docentes sobre los cambios que la pandemia ha producido en los estudiantes es similar a la percepción que tienen sobre los cambios en sus propias prácticas docentes. La única diferencia es que, en el caso de la percepción sobre los estudiantes, no se aprecian diferencias significativas entre las variables capital y regiones.

Figura 4

Percepción de los docentes sobre cambios en estudiantes, según experiencia y tipo de institución



Elaboración propia.

3.3 Cambios en docentes

De manera similar a las consecuencias educativas de la pandemia en los estudiantes, analizamos ahora los cambios que relatan los profesores sobre sí mismos. La mayoría de los docentes se han sentido negativamente afectados en su bienestar personal (57%), mientras que un poco más de un tercio señalan que el impacto es positivo (35%). Aquí, encontramos diferencias significativas a nivel de país, género y ámbito educativo.

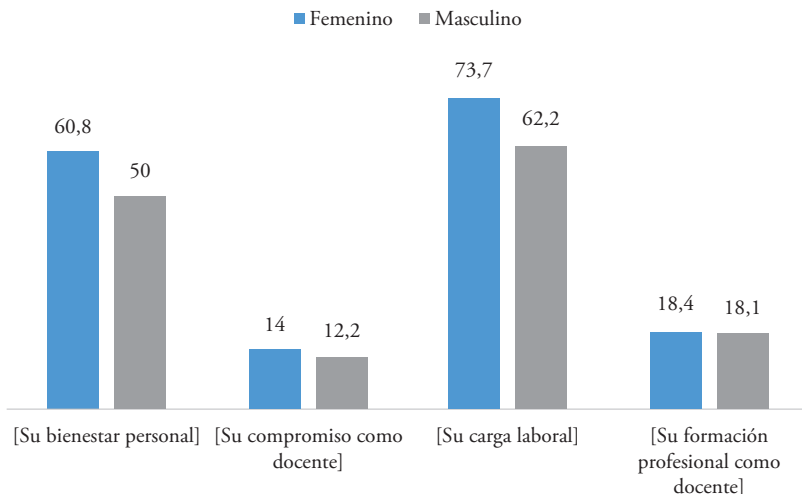
Siguiendo la tendencia de los resultados ya expuestos, los docentes chilenos se sienten más afectados negativamente que sus colegas peruanos (62% vs. 51%). Asimismo, las profesoras también acusan más problemas en este aspecto que los varones (61% vs. 50%), por lo que vuelve a aparecer la brecha de género. En las regiones hay una lectura más positiva (40%) que en las capitales (30%), lo que ocurre de manera más acentuada en el caso del Perú (58% vs. 33%). Mientras tanto, en Chile la visión es ampliamente negativa sobre las consecuencias en el bienestar propio de los docentes (62%). Así, vemos que en este tema se genera una excepción a los resultados anteriores en el caso peruano, donde la capital es más afectada, y una continuidad en el caso chileno, con una mirada negativa de la situación.

La mayoría de los profesores encuestados (67%) considera que los cambios han impactado para bien en sus prácticas docentes. La única diferencia significativa se da a nivel país en los profesores encuestados, donde los peruanos expresan más impacto positivo que el que señalan sus pares chilenos (72% vs. 62%), en coherencia con lo planteado anteriormente sobre el bienestar.

En cuanto a la carga laboral, la mayoría considera que los cambios han sido negativos (70%). Resaltan variables como el género, donde las profesoras señalan un impacto mucho más negativo que los hombres (74% vs. 63%). Por otro lado, los docentes de instituciones públicas señalan más un impacto positivo en su carga laboral que los de instituciones privadas (32% vs. 19%), lo que se vincula con el resultado que advierte que este es más un reto para los privados. También a nivel territorial, los docentes de regiones que consideran los cambios en su carga laboral como positivos son significativamente más que sus pares de las capitales (39% vs. 25%).

La formación profesional de los docentes parece beneficiada para la mayoría de los participantes de este estudio. Destacan aquí dos diferencias significativas. Por un lado, los docentes más noveles son menos entusiastas que los de mayor experiencia (59% vs. 72%); por el otro, los docentes de preescolar perciben mucho más un impacto negativo en este aspecto (33%) que los maestros de la educación secundaria (15%) y superior (16%), lo que consolida la idea de que los jóvenes y el nivel preescolar presentan la visión más negativa de la educación en pandemia.

Figura 5
Percepción de impacto negativo de las prácticas docentes en pandemia, según género

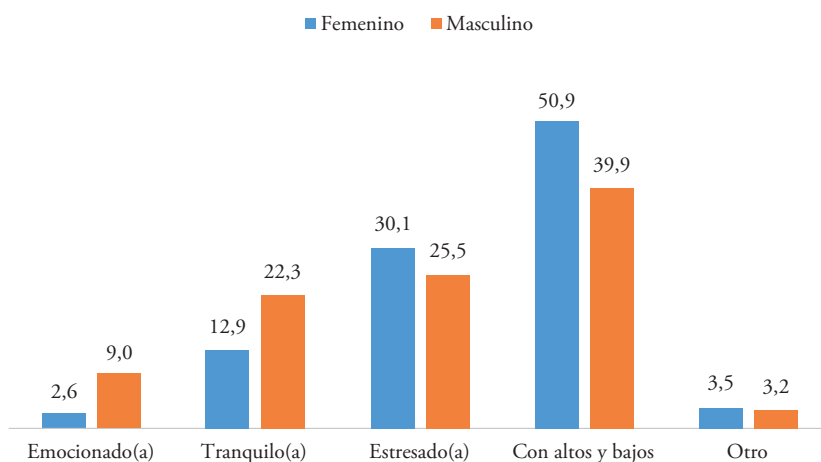


Elaboración propia.

Por último, interesa revelar algunos sentimientos relacionados con los cambios educativos derivados de la pandemia de COVID-19. La mayoría de los docentes dice sentirse con altos y bajos (47%), seguidos de una sensación de estrés (29%). Los resultados difieren de manera significativa en relación con el país. Los chilenos tienen más altibajos que los peruanos (55% vs. 38%), mientras que estos últimos se encuentran emocionados en mayor proporción que los chilenos (8% vs. 3%). También, a nivel de género, las mujeres que acusan altibajos son más que los hombres (51% vs. 40%), mientras que los hombres que manifiestan emoción (9%) y tranquilidad (22%) son más que las mujeres (2% y 13%), lo que refuerza que la pandemia ha afectado negativamente más a las mujeres que a los hombres.

En cuanto a la edad, los mayores se identifican como más tranquilos que los jóvenes (22% vs. 11%). Asimismo, los docentes con magíster (20%) y doctorado (30%) que se sienten tranquilos son significativamente más que los que tienen estudios de licenciatura o técnicos (11%). Al respecto, el mayor grado de estudio pareciera generar una serenidad para afrontar la crisis, lo que se puede relacionar con la confianza para asumir el desafío, a lo que se suma la seguridad de una mayor estabilidad laboral al aumentar el nivel de estudios del profesor.

Figura 6
Sentimientos ante los cambios educativos, según género



Elaboración propia.

4. Conclusiones

Los resultados de este estudio ofrecen un fotograma de una película que no termina. A pesar del carácter preliminar y no representativo de la muestra,

reconocemos algunas percepciones relevantes de la COVID-19 en las prácticas docentes. En consonancia con reportes previos (Mateus & Andrada, 2021), la percepción de brechas estructurales preexistentes en los docentes más notorias se decantan en el centralismo de los sistemas educativos, la desigualdad de género, el menor acceso a bienes y servicios tecnológicos de los colegios públicos, y la precarización laboral que impacta en los docentes con menos estudios y de instituciones privadas. El centralismo es especialmente marcado en el Perú, donde los docentes de las regiones manifestaron que sus instituciones no cuentan con planes claros ante la emergencia y tienen un menor acceso a TIC para dar clases. Solo el caso del bienestar personal favorece a los docentes de las regiones peruanas, lo que llama a profundizar el estudio de este grupo para comprender su complejidad.

Los docentes de escuelas públicas han sido profundamente afectados por la escasez de recursos tecnológicos y de conexión de sus estudiantes existentes antes de la pandemia. Por ello, su principal reto fue la adaptación tecnológica, mientras que en los privados lo fue la pedagógica. Para los docentes de las instituciones públicas, el mayor desafío fue mantener a sus estudiantes «conectados» para evitar que aumenten las ya crecientes cifras de deserción escolar.

De igual manera, las brechas de género son notorias en ambos países cuando las personas identificadas con el género masculino se sienten más preparadas para realizar cambios, más tranquilas y menos afectadas por la carga laboral. Estos datos se relacionan con el estudio de Carrillo (2017), que muestra que las profesoras tienen una actitud más positiva a la vocación docente y sus relaciones interpersonales, lo que se puede volver algo problemático desde el punto de vista de la salud emocional, al estar más involucradas en las necesidades de sus estudiantes.

En contextos como el latinoamericano, donde el enfoque de género es materia de debate público, los datos relevados en la percepción de los docentes aportan pistas sobre los roles asignados y las condiciones diferentes que deben enfrentar hombres y mujeres.

Estudios previos muestran que las docentes no solo tienen que lidiar con la carga laboral de su profesión sino también con todo lo vinculado al cuidado del hogar. La situación es más grave si consideramos que la educación es un campo altamente feminizado (Ávalos, 2013). Las profesoras reclaman más capacitación porque, justamente, las múltiples labores del hogar y cuidado que asumen se añaden a sus obligaciones profesionales, lo que les impide contar con tiempo para los desafíos que plantea la pandemia.

Otro aspecto interesante que emerge en el estudio es una visión más crítica de los profesores jóvenes y menos experimentados en comparación

con el entusiasmo que muestran los docentes mayores. Son los docentes más jóvenes quienes ofrecen una visión más negativa de los cambios ocurridos, situación ya vista en el caso del estudio longitudinal realizado en el Perú con docentes de educación básica (Carrillo, 2017). Este resultado se vincularía también a la alta rotación de docentes jóvenes en Chile, sobre todo en contextos de vulnerabilidad (Carrasco, Godoy, & Rivera, 2017). Son el único grupo que no declara que su productividad ha aumentado.

La adaptación de las clases presenciales con usos de tecnologías muchas veces desconocidas ha sido un reto del que la mayoría de los docentes de mayor edad participantes en este trabajo se sienten orgullosos. Para ellos, la educación de emergencia traerá cambios permanentes, como la mayor productividad, la necesidad de mayor capacitación y programas de acceso a TIC. Los docentes mayores destacan positivamente el reto que ha significado adaptarse a la tecnología, la transformación de sus clases y el aumento de su productividad, y son quienes se han sentido más apoyados por sus instituciones.

Sin embargo, sin mayores puntos de comparación por su corta trayectoria, los profesionales más noveles advierten un desencuentro entre los modelos presenciales para los que fueron preparados y los escenarios virtuales sobre los que tuvieron que atender. No les sorprende positivamente el impacto de las TIC porque están más habituados.

En relación con el entorno educativo, entendido como los grados que atienden, también existen diferencias. Los docentes preescolares se distinguen del resto de sus colegas. Por la naturaleza de su trabajo, la tecnología cumplió un rol menos importante antes de la pandemia, y son quienes más han debido adaptarse y conectarse cuando fue posible. Asimismo, son quienes más reclaman apoyo emocional. Quizá por eso, tienden a pensar que los cambios no serán permanentes y tienen la esperanza de volver pronto a la presencialidad. Al respecto, la mayoría de estos profesionales son mujeres, y su formación es distinta y más recientemente validada dentro de los docentes. Por ello, los profesores de preescolar se muestran especialmente vulnerables a los efectos educativos de la pandemia, lo que repercute negativamente en el género femenino, que es casi la totalidad de estos docentes. En este nivel educativo, la solución tecnológica es menos viable, ya que los niños y niñas de las primeras edades requieren de mayor acompañamiento presencial que los mayores.

Algunas preguntas que surgen al respecto son si es posible pensar la educación infantil o parvularia en un sistema educativo cada vez más tecnologizado y virtual, o si deberá desarrollarse como un bastión de la presencialidad. Si es lo primero, ¿cómo se compatibiliza este aumento de educación virtual

con las características propias de una formación principalmente emocional y socializadora, pero, a la vez, inicial de un proceso que continúa en la escuela?

Los profesores también perciben cambios en sus estudiantes. Algunos positivos, como el aumento de compromiso, y otros negativos, como el retroceso en los aprendizajes. Estas percepciones, sin embargo, chocan con la creciente deserción escolar y las dificultades para mantener el contacto con los estudiantes en ambos países, situación producida los meses siguientes al trabajo de campo. Si la educación busca los aprendizajes, el saldo de la pandemia es claramente negativo.

Por otro lado, los docentes de los cursos iniciales perciben que sus estudiantes tienen un alto nivel de bienestar, sobre todo en secundaria, a diferencia de lo que ocurre en el ámbito universitario. Es posible que los estudiantes mayores (terciarios) cuenten con más libertad para manifestar sus dificultades dado el tipo de relación más horizontal con los docentes.

El contexto especial de menor presión para la evaluación sumativa parece haber desempeñado un papel relevante, aunque encontramos diferencias. En el caso chileno, estas evaluaciones para los más jóvenes y con menos años de experiencia, así como para los de instituciones públicas, han sido percibidas de manera negativa. Esta mirada nos lleva a pensar que, para muchos docentes, existen importantes vacíos o retrocesos en los aprendizajes de los estudiantes, en especial de los sectores vulnerables. Por ello, junto con recuperar a los estudiantes que han desertado, se requerirá de un reforzamiento sobre contenidos y aprendizajes que no se han logrado durante 2020 y 2021.

En el caso peruano, la perspectiva sobre la percepción del impacto en los estudiantes mejora y es más positiva en todas las variables estudiadas. Proponemos una lectura desde la cultura local a estos datos, recordando que no se puede generalizar a toda la población. Atribuimos esta actitud positiva en el Perú a una mayor vigencia del proyecto modernizador en su variante democratizadora, que confía a la educación la posibilidad de una evolución racional y moral de la sociedad (García Canclini, 1990). En cambio, en Chile, la revuelta social, que comenzó con el estallido de octubre de 2019 y ha devenido en un proceso por una nueva Constitución, daría muestras de un profundo malestar con la precariedad social y desigualdad estructural (Garcés, 2020), la cual se expresaría en el sistema educativo.

En correspondencia con los datos anteriores sobre su profesión, los docentes jóvenes son consistentes con su percepción negativa sobre el resultado que obtienen los estudiantes. Son el grupo que evalúa más negativamente el compromiso, los aprendizajes y las evaluaciones sumativas de los discentes. En la misma medida, los profesores del nivel preescolar perciben un mayor impacto negativo sobre estas variables, lo que nos lleva a concluir que tanto

la experiencia docente como el nivel educativo en el que se desenvuelven son factores decisivos a la hora de construir una mirada más o menos positiva sobre sus estudiantes.

Por último, los docentes consultados confirmaron efectos negativos en su bienestar, con altibajos emocionales y con un aumento de su carga laboral. Con la pandemia, la identidad docente se mostró más presionada de lo que ya estaba. Las necesidades de generar aprendizaje, de mantener el acceso y de ser inclusivos cayó principalmente en «sus hombros». Esto, sin embargo, aumentó su compromiso y la demanda por una mejor formación profesional. La sobrecarga laboral, que es una característica del ejercicio docente en Latinoamérica (Ávalos, 2013), aumentó de manera general en todas las variables estudiadas, afectando en especial a las mujeres y las escuelas privadas.

Las docentes nuevamente se llevan el peso de esta emergencia, esta vez en la vivencia de mayor carga laboral. Pensamos que es necesario reiterar este punto: a pesar de los avances en concientización de la necesidad de igualar los derechos y deberes entre hombres y mujeres (Mateus & Andrada, 2021), las labores domésticas siguen siendo una tarea principalmente de las mujeres. La mejor actitud para las relaciones interpersonales de las docentes fácilmente puede transformarse en una falta de separación entre la vida profesional y personal, lo que afectará a ambas en un círculo imperfecto y dañino. El trabajo remoto en el hogar es una doble carga para la mujer. Debido a esto, podemos explicar que, en ambos indicadores, bienestar y carga laboral, encontramos un impacto negativo en las profesoras, que nos habla de la dificultad de pasar del discurso a los hechos, incluso en un ámbito que debe ser ejemplo de la sociedad, como lo es la docencia.

Los profesores de instituciones privadas también muestran un importante impacto negativo en su carga laboral, el cual podría explicarse por la mayor desprotección gremial que tienen en sus instituciones. Es llamativo que estos docentes, junto con los que tienen más estudios, hayan sentido más el impacto. En épocas de crisis, la productividad, vista como parte del «negocio» de la educación, afecta más a sus piezas que mejor posición lucrativa tienen en el mercado educativo.

Existe en general un discurso que ataca las garantías y derechos adquiridos por los docentes del sistema público, acusándolos de inmovilismo y falta de incentivos para mejorar. Este discurso ha mostrado su contracara en un contexto de precariedad laboral en el que presumimos que los trabajadores del sistema privado se han sentido mucho más vulnerables y obligados a cumplir con más horas de trabajo y de permanente conexión para mantener las matrículas de los estudiantes y, así, asegurar la continuidad de su empleo.

En síntesis, apreciamos que el impacto de los cambios de la COVID-19 en la educación tiene diferentes caras según las características de los docentes, que muestran continuidades con épocas prepandémicas. Los docentes mayores y con más experiencia, de género masculino, de educación superior y con estudios de posgrado, han podido aprovechar las oportunidades y resignificar positivamente las tecnologías (Vaillant, 2020). En cambio, para las docentes de género femenino, los jóvenes con menos experiencia, de nivel preescolar y primaria, de instituciones públicas y con estudios de licenciatura, las modificaciones en la educación a causa de la pandemia han sido percibidas como negativas.

El papel que han desempeñado las TIC en este contexto de emergencia ha sido singular. La mayoría de las veces, no permitieron cambios relevantes en las prácticas pedagógicas, puesto que, en la mayoría de los casos, el tiempo estuvo destinado a descubrir cómo funcionaban o a desarrollar con urgencia competencias digitales que no tenían antes de la pandemia. Asimismo, las brechas de acceso cumplieron un papel de afirmación de las desigualdades que no será corregido únicamente con el reparto de dispositivos.

Todo lo anterior da cuenta de la importancia del docente como piedra angular del sistema educativo y de la imperiosa necesidad de invertir en su formación inicial y en ejercicio, asegurando mejores condiciones laborales. Las autoridades ponen sus esfuerzos en la vuelta a la presencialidad para evitar la exclusión de miles de estudiantes del sistema y no profundizar las brechas de las que hemos dado cuenta en este estudio. Sin embargo, se deben sacar lecciones de esta crisis y no hacer como si solo fuera un paréntesis. Lejos de romantizar los heroicos esfuerzos de muchos, es mejor denunciar su precarización e iniciar reformas institucionales que permitan que una situación inédita como esta se convierta en un punto de partida para mejorar el sistema.

5. Referencias

- Alarcón-Llontop, L.-R., Torres-Mírez, K., Pasapera-Ramírez, S., & Carrasco-Yovera, M. (2021). La radio y la televisión en «Aprendo en casa»: hallazgos por codificación abierta. *Contratexto*, (36), 119-147. doi:10.26439/contratexto2021.n036.5231
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Universitaria.
- Benites, R. (2021). *La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia. Documento de política pública*. Políticas y Debates Públicos, 1. Recuperado de <https://escuela.pucp.edu.pe/gobierno/wp-content/uploads/2021/05/La-Educacion-Superior-Universitaria-en-el-Peru-post-pandemia-VF.pdf>
- Bourdieu, P., & Paterson, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruna, D., Villarroel, V., & Hojman, V. (2021). *Emociones y salud mental de los profesores en la educación remota en pandemia. Un estudio en el sistema escolar chileno*. CIME – U. del Desarrollo. <https://psicologia.udd.cl/files/2021/05/Salud-Mental-de-docentes-en-pandemia-CIME.pdf>
- Carrasco, D., Godoy, M. I., & Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*, 11, 1-7.
- Carrillo, S. (2017). Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar: ¿una década de cambios y continuidades? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 5-30.
- Cepal-Unesco. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cerda, P. (30 de marzo de 2021). TV Educa sigue más allá de la pandemia y autoridades buscan modelo de gestión. *La Tercera*.
- CNN Chile. (26 de abril de 2020). *Mineduc adelanta entrega de computadores para alumnos de 7.º básico*. https://www.cnnchile.com/coronavirus/mineduc-entrega-computadores-septimo-basico_20200416/
- CNTV. (6 de junio de 2020). *86% de consultados manifiesta que canal TV Educa Chile debería continuar tras la contingencia sanitaria*. Sala de Prensa CNTV. Recuperado de <https://www.cntv.cl/2020/06/02/86-de-consultados-manifiesta-que-canal-tv-educa-chile-deberia-continuar-tras-la-contingencia-sanitaria/>
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726. doi:10.1080/002202799182954
- Cueto, S., Felipe, C. & León, J. (2020). *Predictores de la deserción escolar en el Perú*. Análisis & Propuestas, 52. Grade, Niños del Milenio. <http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEap52.pdf>
- Educación 2020. (2020). *2.ª Encuesta online: #Estamos conectados. ¿Cómo enfrentamos los desafíos de la educación a distancia y un posible retorno presencial? Análisis focalizado. Agosto 2020*. http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/11/Resultados_2%C2%B0_salida_noviembre.pdf
- El Comercio*. (25 de marzo de 2021). ¿Cuáles son las consecuencias de la deserción escolar? *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/respuestas/cuales-son-las-consecuencias-de-la-desercion-escolar-ano-escolar-2021-revtli-noticia/>

- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, (159), 111-180.
- Garcés, M. (2020). October 2019: Social uprising in neoliberal Chile. *Journal of Latin American Cultural Studies*, 28(3), 1-9. doi:10.1080/13569325.2019.1696289
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Iesalc. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Instituto de Estudios Peruanos (IEP). (2020). *IEP. Informe de opinión. Encuesta nacional sobre educación a distancia. 31 de mayo 2020*. <https://iep.org.pe/wp-content/uploads/2020/05/Informe-OP-Mayo-2020-Educación-4.pdf>
- Mateus, J. C., & Andra, P. (2021). Docentes frente al COVID-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, doi:10.11144/Javeriana.m14.dfcc
- Mateus, J. C., & Quiroz, M. T. (2021). La «competencia TIC» desde la mirada de docentes de secundaria peruanos: más que habilidades digitales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 13(14), 7-23. doi:10.34236/rpie.v13i14.266
- Mateus, J. C., Andra, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., & Novomisky, S. (2022). Teachers' perspectives for a critical agenda in media education post COVID-19. A comparative study in Latin America. *Comunicar*, 70, 9-19. doi:10.3916/C70-2022-01
- Mendía, R., & Pérez, C. (14 de agosto de 2020). El impacto de la educación a distancia. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/tendencias/noticia/el-impacto-de-la-educacion-a-distancia/WFGBJWI37JAH7G4R2BFYSYHIY4/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (4 de noviembre de 2020). *50 municipios han solicitado al Mineduc abrir las puertas de sus establecimientos educacionales*. <https://www.mineduc.cl/50-municipios-han-solicitado-abrir-las-puertas-de-sus-colegios/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (5 de abril de 2021a). *Mineduc entrega detalles de cifras de deserción escolar 2021*. <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (15 de junio de 2021n). *Reingreso escolar: Mineduc envía proyecto de ley para recuperar a estudiantes que han salido del sistema*. <https://www.mineduc.cl/nueva-modalidad-educativa-de-reingreso-escolar/>
- Ministerio de Salud de Chile (Minsal). (15 de marzo de 2019). *Presentan guía con recomendaciones para la prevención de la conducta suicida en establecimientos educacionales*. <https://www.minsal.cl/presentan-guia-con-recomendaciones-para-la-prevencion-de-la-conducta-suicida-en-establecimientos-educacionales/>
- Pablo, F. (2020). Retos de la educación en tiempos de pandemia. *Tarea*, 100, 2-8. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2020/08/Tarea100_02_Flor_Pablo_Medina.pdf

- Patiño, A. (2020). Por una educación a distancia de calidad. *Tarea*, 100, 16-22.
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pulso PUCP, Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria PUCP & Ministerio de Educación. (2021). *Salud mental en docentes durante la pandemia: reflexiones en torno al género*. Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica – Pulso PUCP.
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9-23. doi:10.35362/rie8614557
- Rodríguez-Sosa, J., & Hernández-Sánchez, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. doi:10.20511/pyr2018.v6n1.211
- RPP. (2021). *El país que educamos. Integración al Bicentenario*. Recuperado de <https://bit.ly/3y0meas>
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. doi:10.1080/02680930116819
- Said, C., & Gálvez, R. (2020). La crisis golpea a universidades: aumenta deserción y 50 mil deudores del CAE piden apoyo. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/la-crisis-golpea-a-universidades-aumenta-desercion-y-50-mil-deudores-del-cae-piden-apoyo/3MEFLSJALZH4DPWCEZNBBEREJU4/>
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 1-17. doi:10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404
- Schüller, P. (27 de agosto de 2020). Más de 16 mil tablets serán entregados a estudiantes técnicos más vulnerables del país. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/mas-de-16-mil-tablets-seran-entregados-a-estudiantes-tecnicos-mas-vulnerables-del-pais/>
- Stuardo, M. (12 de abril de 2020). *En un 42% aumentaron los casos de maltrato a menores desde llegada de la pandemia a Chile según ONG*. Recuperado de <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2020/04/12/en-un-42-aumentaron-los-casos-de-maltrato-a-menores-desde-llegada-de-la-pandemia-a-chile-segun-ong.shtml>
- Vaillant, D. (14 de agosto de 2020). La formación de docentes y estudiantes para ambientes de aprendizaje multiplataforma. En Fundación Ceibal, *Escuela de Invierno en Educación y Tecnología 2020*. Montevideo.
- Zamora Mendoza, C., Velázquez Castro, T., Solar Cárdenas, Y. D., Gutiérrez Muñoz, G., Sánchez Ponce, C., Gonzales La Rosa Sánchez, J., ... & Pillaca Montes, J. (2021). *Salud mental en docentes durante la pandemia: reflexiones en torno al género*. Informe de Evidencia sobre Educación y Salud Mental n.º 3. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7699>