



# Experiencias docentes frente a la virtualidad durante la pandemia por covid-19: principales desafíos y estrategias de afrontamiento\*

## **Roxana Graciela Marsollier**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Conicet (Argentina)  
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza (Argentina)  
<https://orcid.org/0000-0002-1972-1436>

## **Cristián David Expósito**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Conicet (Argentina)  
Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza (Argentina)  
<https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>

## **Ana Victoria Márquez Terraza**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Conicet (Argentina)  
Universidad Nacional de San Luis, San Luis (Argentina)  
<https://orcid.org/0000-0002-5718-087X>

## **Santiago Azpilcueta**

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza (Argentina)  
<https://orcid.org/0009-0007-0241-6551>

Recepción: 31 de enero de 2024 | Aceptación: 12 de julio de 2024 | Publicación: 30 de septiembre de 2024

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS16.3.2024.7>

## **RESUMEN**

El presente estudio analiza los principales desafíos que los docentes afrontaron al adaptarse a la enseñanza virtual durante la pandemia de covid-19, considerando las circunstancias particulares de cada uno, con el propósito de obtener información relevante acerca de su capacidad de adaptación y desarrollo de habilidades en este contexto educativo. Se utilizó una metodología cualitativa a partir de un

---

\* Este artículo es parte de una investigación mayor sobre las consecuencias de la pandemia en la educación. Fue realizado en el marco del proyecto de investigación PIP 2419 - Conicet (2021-2023), "Impacto de la pandemia en la educación de Mendoza", financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet). No existe ningún conflicto de intereses por revelar. La contribución de los autores en la elaboración del escrito se dio de la siguiente manera, Roxana Graciela Marsollier: diseño del manuscrito, interpretación y análisis de datos, escritura y revisión crítica del texto; Cristián David Expósito: recolección, interpretación y análisis de datos; elaboración de figuras; escritura; y revisión crítica del texto; Ana Victoria Márquez Terraza: recolección de datos, análisis de datos y escritura; Santiago Azpilcueta: recolección de datos, análisis de datos y escritura. La correspondencia relativa a este trabajo debe ser dirigida a Roxana Marsollier ([rgmarsollier@conicet.gov.ar](mailto:rgmarsollier@conicet.gov.ar)).

diseño basado en la teoría fundamentada en datos (*grounded theory*), que permitió la elaboración de categorías explicativas para identificar los principales desafíos y estrategias de afrontamiento implementadas por los docentes. Los datos se recolectaron a través de preguntas abiertas, lo que facilitó la recopilación detallada de sus vivencias. Participaron del estudio 421 maestros de distintos niveles y modalidades educativas de dos provincias argentinas. Los resultados permiten identificar desafíos pedagógicos, tecnológicos, de comunicación e individuales y familiares; y, a la vez, ponen en evidencia el desarrollo de estrategias de adaptación, de formación y de comunicación. Los hallazgos invitan a repensar la virtualidad como una oportunidad educativa que permitió la promoción de la colaboración, la creatividad y la innovación. Los educadores se adaptaron y superaron los desafíos con determinación, y dejaron una huella en la historia educativa al brindarnos valiosos aprendizajes para fortalecer la educación en el futuro.

**PALABRAS CLAVE**

covid-19, desafíos docentes, educación virtual, estrategias de afrontamiento, pandemia.

## **Teacher's Experiences with Virtuality during the COVID-19 Pandemic: Key Challenges and Coping Strategies**

**ABSTRACT**

This study aims to analyze the main challenges faced by teachers when adapting to virtuality during the COVID-19 pandemic, considering the particular circumstances of each one, in order to obtain relevant information on their ability to adapt and develop skills in this educational context. A qualitative methodology based on a Grounded Theory design was used, which allowed the elaboration of explanatory categories to identify the main challenges and coping strategies implemented by teachers in the face of the virtualization of education during the pandemic context. The data was collected through open questions, which facilitated the detailed compilation of their experiences. 421 teachers of different levels and educational modalities from two Argentine provinces participated in the study. The results allow identifying pedagogical, technological, communication, individual and family challenges. On the other hand, they highlight the development of adaptation, training and communication strategies. The results invite us to rethink virtuality, as an educational opportunity that allowed promoting collaboration, creativity and innovation. Educators adapted and faced challenges with determination, leaving a mark on educational history and providing valuable learning to strengthen education in the future.

**KEYWORDS**

coping strategies, COVID-19, pandemic, teaching challenges, virtual education.

## Experiências docentes frente à virtualidade durante a pandemia de covid-19. Principais desafios e estratégias de enfrentamento

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar os principais desafios que os professores enfrentaram ao se adaptarem ao ensino virtual durante a pandemia de covid-19,, considerando as circunstâncias particulares de cada um, com o propósito de obter informações relevantes sobre sua capacidade de adaptação e desenvolvimento de habilidades neste contexto educacional. Utilizou-se uma metodologia qualitativa a partir de um design de Grounded Theory que permitiu a elaboração de categorias explicativas para identificar os principais desafios e estratégias de enfrentamento implementadas pelos professores diante da virtualização do ensino durante o contexto de pandemia. Os dados foram coletados por meio de perguntas abertas, o que facilitou a compilação detalhada de suas experiências. Participaram do estudo 421 professores de diferentes níveis e modalidades educacionais de duas províncias argentinas. Os resultados permitem identificar desafios pedagógicos, tecnológicos, de comunicação e individuais e familiares. Por sua vez, evidenciam o desenvolvimento de estratégias de adaptação, formação e comunicação. As descobertas convidam a repensar a virtualidade como uma oportunidade educativa que permitiu a promoção da colaboração, criatividade e inovação. Os educadores se adaptaram e superaram os desafios com determinação, deixando uma marca na história educacional e proporcionando valiosas aprendizagens para fortalecer a educação no futuro.

### PALAVRAS-CHAVE

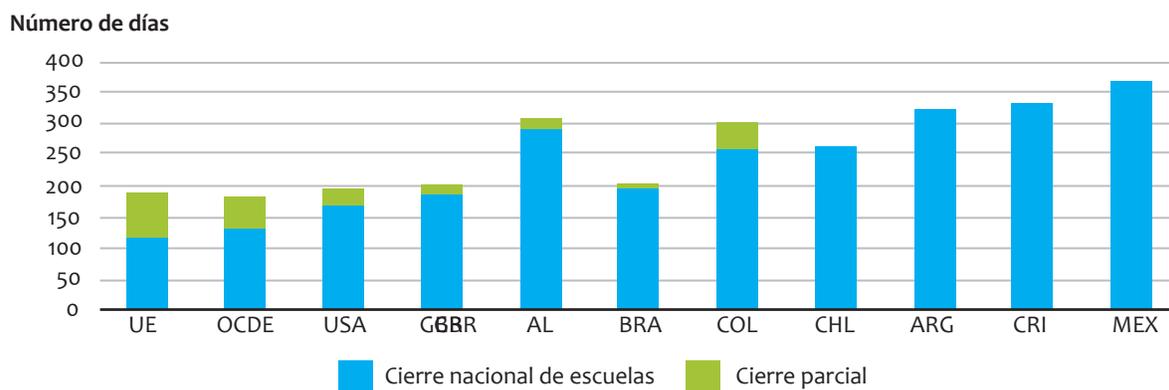
covid-19,, desafios docentes, educação virtual, estratégias de enfrentamento, pandemia.

## INTRODUCCIÓN

La virtualidad de la enseñanza generada a raíz del confinamiento por la pandemia de covid-19 marcó un antes y un después en la educación de América Latina (AL), pero cada país ha enfrentado desafíos únicos. Mientras que, para muchos países de la región, el lapso de interrupción de las clases presenciales fue relativamente corto; en Argentina, el período de confinamiento se extendió considerablemente y llevó a que se situara entre los países con el cierre de escuelas más prolongado desde el inicio de la pandemia, según los *rankings* internacionales. Esta dilatada interrupción ha suscitado preocupaciones sobre el impacto en la educación y en la experiencia de enseñanza y aprendizaje, especialmente en un contexto en el que las desigualdades sociales y tecnológicas pueden agravar aún más la situación. Un estudio realizado por la OCDE (Arnold *et al.*, 2021) elaborado a partir de la base de datos del Oxford COVID-19 Government Response Tracker reveló que naciones latinoamericanas, tales como México, Costa Rica, Argentina, Colombia y Chile, experimentaron un cierre escolar más extenso en comparación con países de la Unión Europea, Estados Unidos y Gran Bretaña (figura 1).

En el caso específico de Argentina, el período de confinamiento originado por la pandemia de covid-19 abarcó el ciclo lectivo 2020, caracterizado por el cierre total de las instituciones educativas y la transición hacia la educación virtual. Además, durante el año 2021 se implementó un sistema híbrido que combinó clases presenciales y virtuales (Expósito y Marsollier, 2021b; García Aretio, 2021; Herman, 2021). En líneas generales, durante el lapso comprendido entre marzo y septiembre de 2020, Argentina experimentó un cierre total que abarcó 157 días. Posteriormente, desde septiembre de 2020 hasta mayo de 2021, se registraron 256 días de cierre parcial. Es importante señalar que las escuelas tampoco abrieron sus puertas durante los 59 días correspondientes a las vacaciones de verano, entre enero y febrero de 2021 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022). Los cambios abruptos resultantes de la pandemia han planteado desafíos significativos para los educadores, quienes se han visto forzados a ajustarse rápidamente a la transición hacia la enseñanza virtual con el fin de mantener la continuidad del proceso educativo.

Figura 1. El cierre de escuelas en AL es el más largo del mundo



Nota: AL es el promedio simple de los valores correspondientes a Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México. El cierre de escuelas se mide en días desde marzo de 2020 hasta abril de 2021. La variable *cierre parcial* se refiere a solo algunos niveles o categorías, por ejemplo, solo la escuela secundaria o solo las escuelas públicas.

Fuente: Arnold et al. (2021).

Aunque la educación virtual se caracteriza por ser un método de aprendizaje a distancia que se desarrolla a través de internet y que facilita la interacción entre profesores y alumnos sin restricciones de espacio ni tiempo (Gutiérrez Bonilla, 2015), su implementación durante la pandemia se llevó a cabo sin los recursos tecnológicos ni la conectividad necesarios, especialmente en los países latinoamericanos (Naciones Unidas - Comisión Económica para América Latina y el Caribe [NU. Cepal] y Corporación Andina de Fomento [CAF], 2019).

Existen diversos modelos de educación virtual, todos los cuales apuntan a alcanzar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, deben considerarse cuidadosamente las características del contexto institucional, las competencias en el uso de las tecnologías de estudiantes y docentes, la infraestructura tecnológica adecuada y los aspectos pedagógicos (Marciniak y Gairín Sallán, 2018). El desarrollo de competencias digitales es esencial para los docentes, especialmente en entornos virtuales, donde la educación requiere ir más allá de la

simple digitalización de contenidos y, más bien, utilizar la tecnología para adaptar y enriquecer el aprendizaje de manera innovadora y efectiva (Suárez Urquijo *et al.*, 2019).

Sin embargo, la falta de previsión en la implementación de un sistema de tal envergadura durante la pandemia resultó en una ejecución sin una adecuada planificación, adaptación curricular y formación tanto para docentes como para estudiantes (García-Peñalvo *et al.*, 2020).

Diversas investigaciones han puesto en evidencia las variadas dificultades a las que se vieron expuestos los docentes durante la pandemia en distintos países de LA, tales como el uso de tecnologías, clases *online*, el uso del espacio de trabajo, el manejo de nuevo material didáctico, la evaluación, etc. (Expósito y Marsollier, 2021a; Gómez y Chaparro, 2021; López Olgún *et al.*, 2023).

A su vez, estas múltiples dificultades trajeron consigo una serie de nuevas herramientas, ideas y competencias que se desarrollaron para poder llevar a cabo la tarea pedagógica con cierto nivel de eficacia durante la pandemia de covid-19 (Campa Álvarez, 2021; Izarra Vielma y Hirsch Adler, 2022; Omar *et al.*, 2021; Torres-Díaz *et al.*, 2021). En otros términos, los docentes pusieron en marcha distintas estrategias para afrontar los desafíos que demandaba la situación de crisis. Las *estrategias de afrontamiento* se definen como los pensamientos y acciones que permiten a las personas hacer frente a las exigencias tanto internas como externas durante situaciones estresantes o conflictivas (Lazarus y Lazarus, 2000). Pueden estar centradas en la acción concreta para resolver el problema, o bien pueden centrarse en el manejo de las emociones que acompañan a la situación, por ello, cabe destacar que no todas las estrategias utilizadas resultan efectivas (Lazarus y Folkman, 1986).

En este sentido, surge la necesidad de comprender más a fondo cuáles fueron las experiencias y desafíos que enfrentaron los docentes durante la virtualización de la enseñanza en Argentina por la pandemia de covid-19. Así, el objetivo de este trabajo consiste en analizar los principales desafíos vivenciados por los docentes durante este acontecimiento a partir del relato de sus experiencias. Además, se busca identificar las estrategias de afrontamiento que utilizaron para adaptarse a la situación de crisis teniendo en cuenta sus circunstancias particulares y la singularidad del contexto argentino.

## METODOLOGÍA

### Diseño

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo-interpretativo, de tipo exploratorio-descriptivo. Se utilizó el método de la teoría fundamentada en datos (*grounded theory*), en su abordaje sistemático a partir del modelo propuesto por Strauss y Corbin (2016). Se trata de una metodología rigurosa y estructurada que permite sistematizar datos originalmente cualitativos en categorías explicativas y, a partir de ellas, formular una teoría que permita obtener una comprensión más completa y detallada del fenómeno estudiado, sin partir de teorías preexistentes (Soneira, 2006).

## Participantes

Participaron del estudio 421 docentes que se desempeñan laboralmente en distintos niveles y modalidades educativas de dos provincias argentinas (educación inicial 7,36%, primaria 19,95%, secundaria 41,57%, especial 2,38%, de adultos 4,28% y superior 24,47%). La mayoría de los participantes son mujeres (82,78%) y presentan una edad promedio de 43 años. Cuentan con formación superior completa (93,11%) y casi un tercio (28,27%) tiene posgrado o postítulo. También se destaca que el 63,66% desempeña tareas en escuelas de gestión estatal, mientras que el resto trabaja en instituciones de gestión privada (36,34%). Los participantes cumplieron el requisito de enseñanza virtual durante el periodo de confinamiento y su posterior intervención en el sistema híbrido de enseñanza que combinó educación presencial y virtual.

## Técnica, procedimiento y análisis de datos

El relevamiento fue realizado mediante un formulario en la plataforma de Google Forms, que presentaba al comienzo una sección dedicada al consentimiento informado, donde se expuso el objetivo del estudio y el compromiso de garantizar el anonimato y el secreto estadístico. La difusión del formulario a través de correo electrónico y WhatsApp permitió un muestreo de bola de nieve, una estrategia efectiva para llegar a un número mayor de participantes (Martín-Crespo Blanco y Salamanca Castro, 2007).

El análisis que se presenta en este artículo forma parte de un estudio mayor realizado entre agosto y octubre de 2021. Los datos cualitativos se recopilaron mediante preguntas abiertas a fin de obtener información detallada y variada sobre la experiencia de los docentes con la virtualidad. Por otra parte, las respuestas fueron libres, lo que indica que los participantes expresaron sus opiniones y experiencias sin restricciones.

Se utilizaron las siguientes preguntas como disparadores:

- a. ¿Cuáles fueron los principales desafíos que le presentó la virtualidad de la enseñanza implementada a partir de la pandemia por covid-19?
- b. ¿Qué estrategias utilizó para afrontar los desafíos que le presentó la virtualidad en su rol como educador?

Todas las experiencias recogidas fueron analizadas sistemáticamente mediante el método de teoría fundamentada y se realizó un proceso manual para garantizar una clasificación meticulosa y una comparación constante de los datos. Este análisis se llevó a cabo utilizando un proceso inductivo de identificación de categorías explicativas para generar teoría. Se comenzó con categorías abiertas para etiquetar aspectos básicos y particulares, lo cual resultó en la identificación de un total de 598 desafíos y 735 estrategias, cifras que evidencian la amplia gama de experiencias que enfrentaron los docentes. Posteriormente, se desarrollaron categorías axiales para establecer relaciones entre las categorías abiertas y, finalmente, se generaron

categorías selectivas que subsumen las categorizaciones previas y reflejan los patrones más significativos. Estas categorías selectivas permiten interpretar los principales desafíos y estrategias clave de afrontamiento utilizadas por los docentes en el período de enseñanza virtual durante el confinamiento.

## RESULTADOS

A continuación, se exponen dos secciones que conforman los núcleos centrales del análisis: los desafíos de la virtualidad y las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes en el periodo de crisis.

### A. Desafíos de la virtualidad

El análisis realizado permitió identificar cuatro categorías relacionadas con los principales retos percibidos por los docentes ante la virtualidad: desafíos pedagógicos, tecnológicos, de la comunicación e individuales y familiares.

#### 1. Categoría desafíos pedagógicos

Este desafío se manifiesta fundamentalmente ante la dificultad de hacerse cargo, sin previo aviso ni capacitación, de un sistema educativo mediado por el uso de las tecnologías, para lo cual la mayoría no estaba preparada. Este reto implica adaptarse a las nuevas formas de enseñanza que surgen con la tecnología, así como buscar alternativas creativas para superar las barreras tecnológicas y garantizar la calidad educativa. En esta categoría se identifican tres subcategorías, a saber:

- 1.1. *Adaptarse a la modalidad virtual*: se refiere al desafío que tuvieron los docentes de ajustarse a la educación a distancia durante la pandemia. Esto implicó la necesidad de adquirir nuevas habilidades tecnológicas y pedagógicas, así como de repensar y reorganizar la planificación y entrega de las clases para adecuarse al entorno virtual. Aquí algunas expresiones literales de los docentes:

El desafío fue virtualizar las clases presenciales. (Id. 24, NU)<sup>1</sup>

El mayor desafío estuvo dado por la necesidad de mantener una educación de calidad para los alumnos sorteando los problemas de conectividad, de acceso a la tecnología y de [su] uso. (Id. 51, NS)

Replantearme la manera de enseñar. (Id. 396, NI)

Enseñar sin estar en el aula. (Id. 365, NS)

---

1 Las abreviaturas que se incluyen junto a cada testimonio significan lo siguiente: id. = número de identificación del participante; EA= educación de adultos; EE=educación especial; NI= nivel inicial; NP= nivel primario; NS= nivel secundario; NSNU = nivel superior no universitario (terciario); NU = nivel universitario.

Pasar a dar clases en forma virtual, con la falta de intercambio personal que ello implica y la falta de *feedback* instantáneo que tiene la presencialidad. (Id. 366, NU)

Dificultad para trabajar a distancia y con tecnologías. Prefiero la presencialidad. (Id. 126, NS)

Trabajar online con personas con autismo. (Id. 271, EE)

- 1.2. *Adecuar el material pedagógico*: los docentes tuvieron que generar o adecuar material pedagógico al formato digital, lo que fue difícil especialmente por la falta de experiencia o capacitación en tecnología educativa. Así lo evidencian las siguientes frases:

[...] preparar materiales para el trabajo *online* (ppt, edición de videos, digitalización de textos, etc.), armar las plataformas. (Id. 343, NS)

Buscar estrategias para acercar el material de trabajo a mis alumnos de una manera ingeniosa, atractiva y simple. (Id. 11, NS)

Recrear los recursos didácticos adaptados a la virtualidad. (Id. 116, NSNU)

La creación de nuevas estrategias didáctico-pedagógicas. (Id. 352, NS)

La adaptación a las tecnologías tanto en el manejo de la virtualidad como en el uso de *software* específicos, por ejemplo, para armar videos, armado de la asignatura en plataforma digital, etc. (Id. 13, NU)

- 1.3. *Generar un espacio de enseñanza y aprendizaje genuino*: hace alusión al desafío de forjar un ambiente de aprendizaje atractivo, accesible y motivador para todos los estudiantes en el entorno de educación virtual experimentado durante la pandemia y el sistema híbrido, que fue desafiante tanto para los estudiantes como para los mismos docentes. Algunos ejemplos:

[...] que los alumnos entendieran y entregaran las tareas. (Id. 140, EA)

Poder llegar a mis alumnas y transmitirles los saberes y hábitos. (Id. 330, NS)

Mantener el entusiasmo de los estudiantes y lograr un buen intercambio pedagógico. (Id. 195, NU)

Que los estudiantes no abandonaran sus estudios. (Id. 218, NS)

Poder llegar a toda la población escolar y que se [interesaran] por el vínculo pedagógico. (Id. 355, NS)

Lograr la participación de los alumnos y poner límites a las exigencias. (Id. 405, NS)

Tener un seguimiento de cada estudiante, en la presencialidad esto ayuda, para darle a cada estudiante lo que necesita. (Id. 403, NP)

## 2. Categoría desafíos tecnológicos

Este desafío parte, por un lado, de las limitaciones tecnológicas y de conectividad que debieron superar los docentes para poder brindar una educación de calidad a los estudiantes mediante la educación virtual. Por otro, de sus propias dificultades en el uso de herramientas tecnológicas para enseñar a distancia o la falta de acceso a recursos tecnológicos adecuados. En esta categoría se distinguen dos subcategorías, a saber:

- 2.1. *Aprender a utilizar las TIC*: refiere a la necesidad de que los docentes adquieran habilidades y conocimientos en el uso de herramientas tecnológicas para mediar los aprendizajes de sus estudiantes, actualizar información y utilizar recursos digitales. A continuación se presentan algunas apreciaciones literales de los participantes del estudio para ejemplificar.

Aprender a utilizar herramientas tecnológicas para mediar los aprendizajes de los estudiantes. (Id. 237, NU)

Actualizar información y cargar clases en soportes digitales. (Id. 371, NS)

El manejo de TIC y la escasa respuesta de los alumnos a la comunicación digital. (Id. 220, NS)

El no manejar las herramientas virtuales o que los alumnos no contaran con ellas para conectarse. (Id. 185, NP)

Aprender a utilizar los diferentes programas para comunicarnos. (Id. 293, NS)

El mayor desafío fue “amigarnos” con la tecnología y contener a través de ella a nuestros alumnos y a sus familias. (Id. 155, NP)

Aprender el uso de las tecnologías y plataformas virtuales. Zoom, Meet, Classroom, *drives*, etc. (Id. 366, NS)

Seguir aprendiendo el uso del aula virtual y todas las herramientas que la educación a distancia brinda. (Id. 264, NU)

- 2.2. *Suplir la falta de recursos propios y de sus estudiantes*: alude al desafío de encontrar soluciones para garantizar la igualdad de acceso a la educación en un contexto donde muchos alumnos no disponen de los recursos necesarios para acceder a la educación a distancia, ya sea por falta de dispositivos tecnológicos, conectividad o recursos económicos, o por desigualdades socioeconómicas o lugar geográfico de procedencia. Algunos ejemplos textuales:

Poder conectarme con todos los alumnos debido que no todos poseen celular, computadora o *tablet*. (Id. 164, NP)

No todos mis alumnos tenían conexión. Tuve que ir a la escuela cada [quince] días para entregar en formato papel y explicar a los padres. (Id. 409, NP)

Enseñar con llamados telefónicos a alumnos que no tienen internet y viven en zonas rurales. (Id. 201, NS)

Tener una computadora de uso exclusivo, mejorar el servicio de internet, cambiar el celular. (Id. 418, NI)

Conectarme con los alumnos, sobre todo con quienes no tenían ningún dispositivo tecnológico. (Id. 272, NP)

La falta de recursos para sostener la virtualidad durante la pandemia, alumnos atrasados con respecto a los contenidos por no tener buena conectividad y, consecuentemente, docentes trabajando el doble. (Id. 398, NP)

La continuidad de los alumnos por la desigualdad para acceder a la virtualidad. (Id. 277, NP)

No contar con herramientas digitales suficientes: computadora en condiciones, conectividad apropiada. (Id. 56, NSNU)

### 3. *Categoría desafíos comunicacionales*

El desafío para los docentes en la virtualidad fue mantener la comunicación y el diálogo, lo que implicó procurar una comunicación efectiva y constante con los estudiantes, colegas, directivos y familias de los estudiantes, todo mientras se adaptaban al entorno virtual. Esta categoría presenta tres subcategorías que se detallan a continuación:

3.1. *Mantener el vínculo emocional con los estudiantes:* esta categoría emerge debido a que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también emocional. En este sentido, fue un gran desafío sostener un contacto regular con los estudiantes, conocer sus preocupaciones, emociones y necesidades y, por otra parte, brindarles apoyo emocional cuando lo necesitaban. Acompañan algunas frases textuales para ejemplificar.

Poder llegar a los alumnos a través de la pantalla. (Id. 36, NU)

Trabajar desde la virtualidad y sin contacto directo con atención a las relaciones interpersonales y de convivencia. (Id. 203, NS)

Sostener el intercambio con los alumnos en un contexto de desaliento. (Id. 211, NS)

El conectar con el “otro” como seres humanos. (Id. 255, NS)

Preocupación por los estudiantes que no tenían una participación continua. (Id. 196, NP)

Ver a los chicos [una] vez al mes por la división de burbujas. (Id. 246, NS)

El vínculo con los estudiantes (timidez y costaba que [prendieran] las cámaras). (Id. 007, NU)

3.2. *Mantener el diálogo con colegas y directivos:* durante el aislamiento fue difícil procurar una comunicación constante con colegas y directivos para compartir buenas prácticas, estrategias y experiencias que les permitieran obtener el apoyo y la orientación necesarios para afrontar los desafíos de la virtualidad. Algunas frases que ilustran esta subcategoría:

Como docentes nos hemos visto desbordados ante situaciones complejas e instituciones y directivos que no responden a tiempo ante estas realidades o prefieren ignorarlas hasta que les estudiantes se desvinculen y “solucionado el problema”. (Id. 97, NSNU)

Reinventar la manera de vincularme con otros docentes y alumnos. (Id. 298, NSNU)

[...] mantener la visión institucional desde el trabajo remoto, acompañar a los docentes profesional y emocionalmente. (Id. 268, NP)

El principal desafío que presentó la pandemia es el diálogo y la comunicación con “los superiores” de las instituciones educativas. (Id. 006, NU)

Mantener el equilibrio y las ganas en el equipo de trabajo. (Id. 67, NP)

Perder el contacto fluido con el grupo de trabajo, quedar solo. (Id. 285, NU)

3.3. *Mantener el diálogo con las familias de los estudiantes:* se refiere al reto de los docentes de sostener una comunicación fluida y efectiva con las familias de sus estudiantes para conocer sus necesidades y expectativas y, además, para brindarles orientación y apoyo en el proceso educativo de sus hijos. Por ejemplo:

La insatisfacción de las familias por la no presencialidad[, que] produjo enojos y demandas infinitas. (Id. 95, NP)

En la educación virtual el acompañamiento de las familias fue muy escaso. (Id. 161, NI)

El vínculo con los padres de los alumnos, siento que al ver cómo se trabaja o al involucrarlos en la educación de sus hijos consiguieron poder opinar y meterse, al menos en mi caso, con [qué] contenidos debía dar en la sala. (Id. 278, NI)

Contener emocionalmente a familiares y alumnos. (Id. 238, NSNU).

No tener repuestas ni apoyo por parte de los padres de los alumnos. (Id. 400, NP)

#### 4. *Categoría desafíos individuales y familiares*

Esta categoría refiere al gran desafío que enfrentaron los docentes para organizar su tiempo de manera efectiva y superar el desgaste emocional y físico que conlleva la enseñanza en un entorno pandémico. Se infieren tres subcategorías:

4.1. *Carga laboral:* durante la pandemia, el aislamiento y la transición a la educación virtual tuvo un impacto negativo en la carga laboral, lo que se tradujo en una mayor cantidad de horas de trabajo. Esta situación generó una sobrecarga laboral y un desequilibrio entre la vida personal y el trabajo, tal como se evidencia en los siguientes fragmentos:

Se duplicó la cantidad de horas que trabajo y se borraron los límites horarios para resolver lo laboral. (Id. 88, NS)

No respetar mis propios horarios de descanso por las exigencias laborales. (Id. 190, NS)

El excesivo trabajo sin tiempos de descansos, responder mensajes a toda hora. (Id. 204, NS)

Organizar los horarios de trabajo [para] que no afectaran a la familia [ni] a las rutinas diarias y el trabajo virtual, fue un gran cambio. (Id. 230, NP)

Trabajar más horas que antes en la presencialidad. El desafío fue y es ajustar los horarios. (Id. 375, NS)

La carga horaria sin límite, con correcciones escritas interminables. (Id. 375, NS)

4.2. *Desgaste y victimización*: refiere a la carga emocional y psicológica que han experimentado los docentes durante la pandemia debido a los cambios en su entorno laboral y a la falta de apoyo y reconocimiento por parte de algunos sectores de la sociedad. Ello se identifica en las siguientes respuestas:

Fue muy frustrante terminar una jornada virtual y salir y estar de golpe en tu casa. Como que me faltó ese recreo o camino a casa para despejarme. (Id. 40, NP)

El desgaste físico y mental por el aumento del trabajo. Me enfermé repetidas veces. (Id. 180, NSNU)

Sobrevivir. (Id. 382, NS)

La apatía y el desinterés de la mayoría de mis alumnos me frustraba. (Id. 351, NS)

Que a pesar del gran esfuerzo realizado muchos culparan al docente de las situaciones generadas por la virtualización. (Id. 188, NU)

La superposición horaria hizo estragos [...] empecé a experimentar episodios de ansiedad, los cuales debí tratar con especialistas. (Id. 176, NS)

[...] durante el confinamiento casualmente encontré que los estudiantes publicaron mensajes ofensivos e insultos en las redes sobre mí. (Id. 188, NU)

Por los padres [...] que querían que sus hijos recibieran clases a cualquier hora [...] 22 horas y te insultaban y trataban mal porque no los atendía[s]. (Id. 54, NS)

4.3. *Familia vs. trabajo*: consiste en el desafío de mitigar el impacto familiar que trajo consigo el trabajo remoto. Refiere a la dificultad que han tenido los docentes para compaginar el trabajo realizado desde casa mediante el uso de las tecnologías con las responsabilidades familiares, lo que ha generado desafíos y desgaste en la convivencia con sus seres queridos. Se presentan algunas frases ilustrativas:

Organizar horarios de trabajo y la convivencia con mi pequeño hijo. Que no aparezca en los Meet pidiendo algo o llore porque no podía dárselo, cosas cotidianas [...] (Id. 34, NS)

El ambiente de trabajo en casa con la familia. Fue un desafío y desgaste [...] (Id 37, NSNU)

Que mi esposo comprendiera que, por más de trabajar virtual, estoy trabajando y necesito ese tiempo para poder hacerlo. (Id. 40, NP)

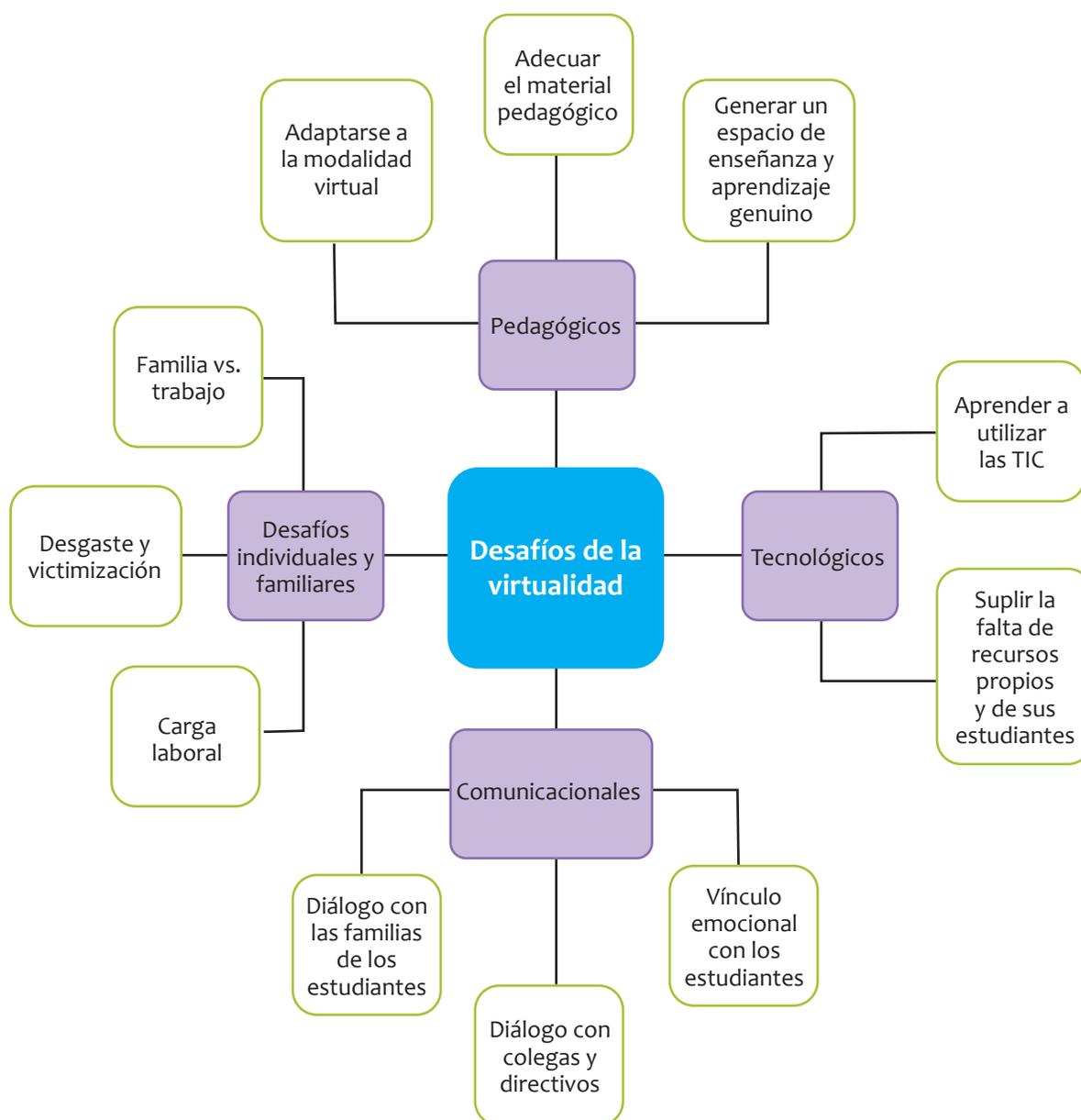
La cantidad de horas dedicadas al trabajo desatendido a mis hijos. (Id. 275, NU)

Poder compatibilizar la vida familiar con el ámbito laboral y poder estar a la altura de la coyuntura y la demanda que exigía en mi caso la facultad. (Id. 219, NU)

Organización familiar y separar tiempo familiar del laboral. (Id. 145, NS)

Para resumir, a continuación se presenta un esquema que ilustra las relaciones entre las categorías y subcategorías analizadas en esta sección (figura 2).

Figura 2. Categorías y subcategorías desprendidas del núcleo *desafíos de la virtualidad*



Fuente: elaboración propia.

## B. Estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes

Los docentes también describieron aquellas estrategias de afrontamiento que utilizaron para superar los desafíos particulares que les planteó la virtualidad durante la pandemia. En este sentido, se destacan algunas de las que más se utilizaron a nivel personal, pedagógico, tecnológico y comunicacional. Como se verá, están centradas en la acción, o *coping* activo, lo que implica que el docente no se quedó pasivo ante la situación, ni huyó o evitó el problema; antes bien, actuó de manera concreta para propiciar una solución efectiva.

### 1. Categoría estrategias de adaptación a la virtualidad

No es extraño que las estrategias más enunciadas sean aquellas que aplican al desafío de la situación en general y a la forma como el docente lo afrontó. Así, encontramos en este aspecto dos subcategorías: desarrollar habilidades de adaptación y flexibilizar la planificación y organización del trabajo.

#### 1.1. Desarrollar habilidades de adaptación: esta estrategia hace referencia a la capacidad de los docentes para reflexionar y ajustar su práctica. La situación de pandemia implicó acomodarse a las exigencias de la educación a distancia y encontrar nuevas formas de comunicación y enseñanza que garantizaran la continuidad del aprendizaje. Algunos ejemplos:

Todas las que tuve a mi alcance, hasta visitar a mis alumnos, hasta llevarle el bolsón de alimentación. (Id. 28, NI)

Dedicación extrema: aprender más y más, practicar, preguntar, etc. (Id. 22, NP)

Poner la mejor de las pilas adaptándonos a los cambios y nuevas modalidades. (Id. 36, NU)

Como educador he intentado adaptar mis clases a los ritmos e intereses de los alumnos. También he intentado adaptar mis ritmos y lenguaje de modo tal [que logre] presentar un contenido accesible y entretenido. (Id. 51, NS)

Articulé con muchísimas organizaciones comunitarias para resolver dificultades de las condiciones de vida de mis estudiantes. Articulé con el servicio de orientación al estudiante. Fui muy creativa para diseñar las clases. (Id. 66, NSNU)

Cambiar de actitud frente a los nuevos desafíos diarios y resolverlos. (Id. 70, NP)

Tomarlo como una oportunidad de aprendizaje de nuevas estrategias. (Id. 310, EA)

#### 1.2. Flexibilizar la organización del trabajo: esta estrategia pone en evidencia que los docentes debieron reajustar su planificación y organización del trabajo para hacer frente a los desafíos de la enseñanza virtual durante el confinamiento, priorizando la vida familiar y la salud mental y física en el trabajo desde casa. Para ilustrarlo presentamos los siguientes fragmentos:

Puse límites para atender mensajes laborales y debí dejar [renunciar a trabajar] algunas horas. (Id. 88, NS)

Desconexión de dispositivos, ejercicio físico en casa, ejercicios de meditación. (Id. 158, NU)

Tomar turnos para trabajar y [para] que mis hijos [pudieran] hacer sus actividades y clases. Fue muy difícil por momentos. (Id. 168, NP)

Cada uno se ubicó en un lugar diferente del hogar. Hice actividad física para relajarme. (Id. 168, NP)

Poner límites a alumnos y a autoridades cuando sentí que había un abuso de nuestro tiempo y una invasión de nuestro espacio y de nuestro tiempo libre. Me puse incluso límites a mí misma, a mi autoexigencia, priorizando mi salud y la de mi familia. (Id. 273, NSNU)

## 2. Categoría estrategias de formación

En cuanto al desafío tecnológico y pedagógico que impuso la virtualización de la enseñanza, los docentes ponen énfasis en dos grandes estrategias centradas en el aprendizaje continuo y su puesta en práctica al diseñar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

2.1. *Perseverar en el aprendizaje continuo (capacitación)*: hace referencia a la actitud proactiva y el compromiso de los docentes con la formación continua y la actualización de sus conocimientos y habilidades para estar a la altura de los cambios y desafíos de la virtualidad. En la pandemia, esto se tradujo en la necesidad de adquirir nuevas competencias tecnológicas y pedagógicas para poder brindar una educación de calidad a distancia. En palabras de los participantes:

Hacer cursos y capacitación *online* para estar a la altura de la circunstancia y manejar estrategias tecnológicas [para las] que no habíamos sido formados en la carrera docente. (Id. 123, NS)

Autocapacitación e investigación, nuevos recursos y estrategias de abordaje y evaluación. (Id. 132, NS)

Fui autodidacta y acudí a mis hijas para que me ayudaran con lo virtual. (Id. 257, NS)

Muchas horas de aprendizaje, tomar todos los cursos sobre tecnología y educación que estuvieron a mi alcance. (Id. 262, NU)

Seguir capacitándome, participando en *webinars*, charlas virtuales, cursos virtuales. Considero [que] ha sido una gran oportunidad la virtualidad, ya que muchos referentes de la educación de gran prestigio han realizado conversatorios y ponencias a las que, si no fuera por la virtualidad, no hubiera podido acceder. (Id. 264, NU)

2.2. *Diseñar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje*: se refiere a las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que los docentes tuvieron que diseñar para adaptarse a la virtualidad y a la mediación de las tecnologías en el proceso educativo durante el confinamiento. Por ejemplo:

Uso de instrumentos tecnológicos, páginas-sitios, imágenes, vídeos y clases vía Meet-Zoom. (Id. 12, NS)

Videos de mis explicaciones, uso de plataformas educativas, trabajo personalizado según las posibilidades de conexión de los estudiantes. (Id. 41, NS)

Utilicé metodología de clase invertida. (Id. 60, NU)

[...] clases más cortas, humor, ejemplos, fotos, anécdotas. (Id. 87, NSNU)

Uso de redes sociales, principalmente WhatsApp, creación de contenidos propios en múltiples formatos (videos, canal de YouTube, podcast, etc.). (Id. 97, NSNU)

[...] enviar a los domicilios de los estudiantes bibliografía y tareas en papel. (Id. 139, NS)

Llamadas a la casa, a vecinos, preparación de cuadernillos. (Id. 164, NP)

### 3. Categoría estrategias de comunicación

Finalmente, en cuanto al desafío comunicacional que planteó la educación virtual, es posible identificar distintos estilos de afrontamiento centrados en redefinir canales y estrategias de comunicación efectiva, vínculo y contención familiar, y trabajo colaborativo.

3.1. *Redefinir canales y estrategias de comunicación efectiva*: esta estrategia se refiere a la habilidad de los docentes para establecer nuevas vías de comunicación efectivas con los estudiantes, sus familias y otros profesionales de la educación (correo electrónico, mensajería instantánea, videoconferencias y plataformas educativas). Algunos ejemplos:

Comunicación continua, trabajo en equipo, reuniones frecuentes, llamadas personalizadas a alumnos, atención de problemas personales. (Id. 31, EA)

Mantener una comunicación activa, escuchando a cada uno y respetando los tiempos de cada uno. (Id. 38, EA)

Comunicación fluida con las familias. (Id. 53, NP)

Usar todos los medios de comunicación y redes para estar en contacto con los estudiantes, adaptar horarios y repetir clases. (Id. 100, NU)

Mensajes individuales a estudiantes y reuniones virtuales periódicas con el equipo de gestión. (Id. 325, NS)

3.2. *Generar un espacio de contención emocional para los estudiantes*: se refiere a un conjunto de estrategias que buscan establecer un ambiente de confianza y apoyo emocional entre el docente y los estudiantes, para que estos últimos se sientan seguros y motivados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo demuestran las siguientes transcripciones:

Empatizar con los estudiantes, hablar en las clases sobre cómo se sienten, pedirles opinión sobre estrategias didácticas, *feedback* constante. Estar disponible. (Id. 07, NU)

Mi estrategia fue darle tiempo a la socialización entre los estudiantes, darles lugar a ellos de expresarse, de comentar algo personal, por fuera del proceso de enseñanza aprendizaje. (Id. 134, NP)

Brindar espacios para que los jóvenes compartan sus experiencias en cuanto a la dedicación de su tiempo para el ocio [...] así intercambiamos música, recetas, juegos, etc. Prácticas para el cuidado del medioambiente, entre otras [...] (Id. 203, NS)

Orientación-acompañamiento-contención de familias y personal. (Id. 280, EE)

Convencer a los estudiantes que a pesar del complejo escenario que estamos viviendo, debemos seguir adelante para alcanzar los objetivos deseados. (Id. 312, NS)

3.3. *Desarrollar competencias de trabajo en equipo*: esta estrategia se refiere a la importancia de la colaboración y el intercambio de experiencias y recursos entre los docentes para enriquecer la práctica pedagógica y enfrentar de manera conjunta los retos de la educación. En la pandemia, esto implicó establecer redes de apoyo y colaboración para compartir estrategias y soluciones ante los desafíos de la virtualidad. Por ejemplo:

El apoyo con otros docentes, el aprendizaje con mis hijos en la parte digital y muchos tutoriales en YouTube y páginas de Facebook de otros docentes. (Id. 55, NP)

Reforzar la formación digital y ponerla al servicio de mis pares y estudiantes. Potenciar el trabajo colaborativo en redes digitales. Mantener una alta comunicación con docentes, estudiantes y equipos de trabajo. (Id. 56, NSNU)

Hablar con mis compañeras de trabajo me ayuda a repensar los desafíos y cómo afrontarlos. (Id. 190, NS)

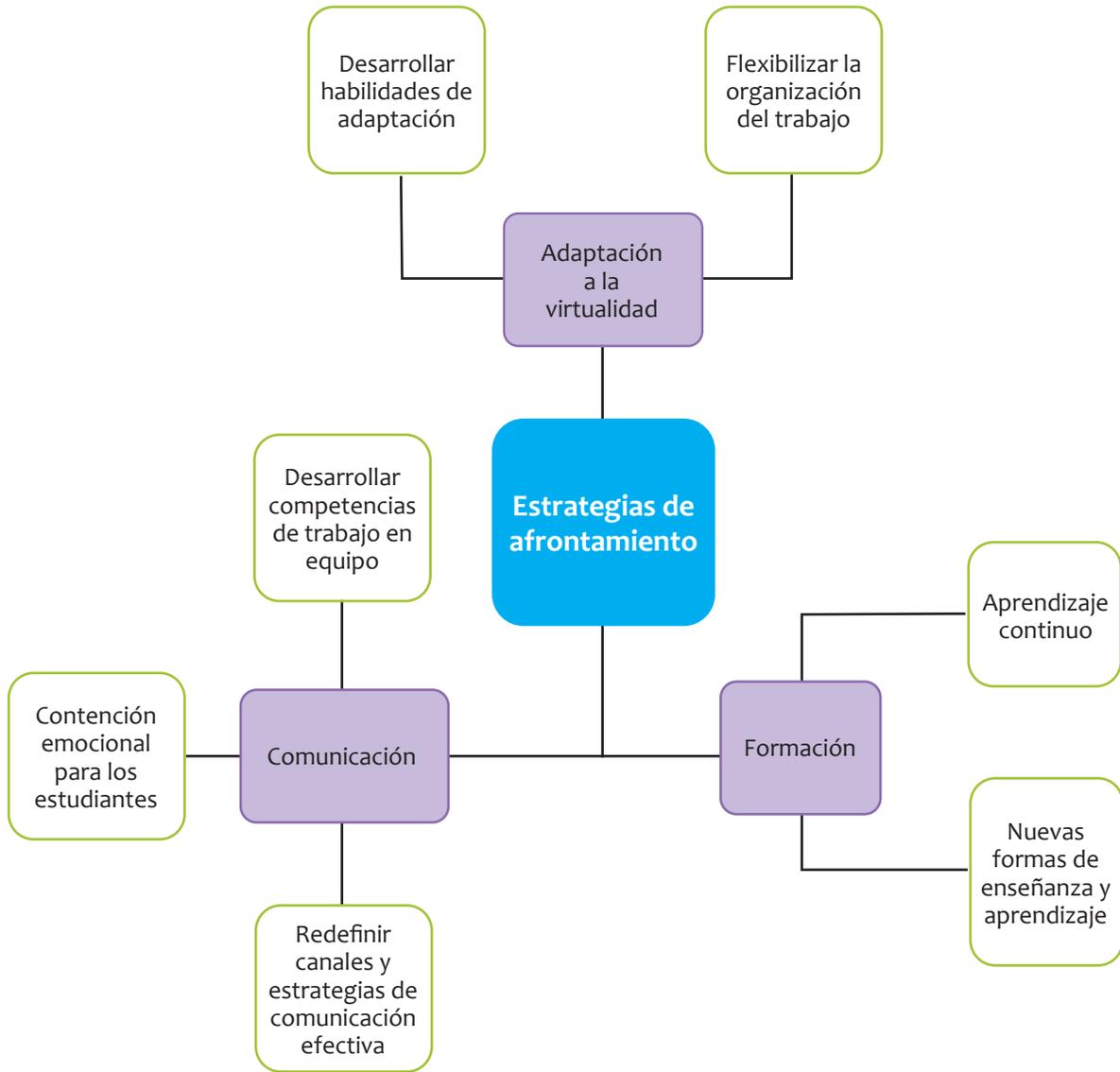
Apoyarme en la experiencia de otros compañeros. (Id. 362, NP)

Busqué y compartí recursos con colegas. (Id. 365, NS)

El trabajo en equipo fue de gran ayuda. El compartir recursos e ideas, y participar de charlas y talleres *online* con educadores de otras ciudades/provincias también fue muy enriquecedor para atravesar la pandemia. (Id. 397, NP)

A modo de resumen, se proporciona a continuación un diagrama que representa las conexiones entre las categorías y subcategorías examinadas en este segmento (figura 3).

Figura 3. Categorías y subcategorías desprendidas del núcleo *estrategias de afrontamiento*



Fuente: elaboración propia.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis efectuado permite concluir que la virtualización de la enseñanza durante el período de confinamiento por la pandemia de covid-19 ha planteado importantes desafíos para los docentes de todos los contextos y niveles educativos. Sin embargo, a lo largo de esta experiencia, los docentes han demostrado una notable capacidad de adaptación, creatividad y resiliencia.

En primer lugar, el análisis de las experiencias recopiladas permite identificar cuatro tipos de desafíos que debieron afrontar los docentes en esta etapa:

- a. Desafíos pedagógicos: buscaban adaptarse a un sistema educativo basado en la tecnología, lo que les implicó ajustar materiales pedagógicos y crear entornos auténticos de aprendizaje. Este escenario guarda similitud con los resultados obtenidos en otras investigaciones, que indican que debido a la pandemia se produjo una transformación profunda en las estrategias pedagógico-didácticas. Esta transformación generó buenas prácticas docentes que posibilitaron trabajar de manera efectiva en entornos digitales, incluso con recursos limitados de forma inmediata (Castañeda Rodríguez y Vargas Jaimes, 2021; Expósito y Marsollier, 2020; Hurtado Talavera, 2020; Valero-Cedeño *et al.*, 2020).
- b. Desafíos tecnológicos: se detectó que los docentes enfrentaron desafíos tecnológicos y de conectividad al pasar a la enseñanza virtual, lo cual afectó su capacidad para brindar una educación de calidad por las limitaciones personales y de acceso a recursos tecnológicos adecuados. Otras investigaciones coinciden en que uno de los primeros retos a los que se enfrentaron fueron las competencias digitales necesarias para afrontar la virtualidad, ya que la mayoría de los profesores no estaban familiarizados con su uso (Martínez Rodríguez, 2021; Pérez García, 2021; Picón *et al.*, 2021).
- c. Desafíos de comunicación: nuestros hallazgos señalan la importancia de mantener una comunicación fluida y continua con estudiantes, colegas, directivos y familias durante el proceso de adaptación a la virtualidad. Esto coincide con otros estudios, en los que se destaca que los docentes se vieron obligados a familiarizarse con nuevos medios para interactuar tanto con los estudiantes y sus familias como para mantener contacto con la gestión institucional (Negrete Doria *et al.*, 2023; Soto-Córdova, 2020; Villalobos Vergara *et al.*, 2022).
- d. Desafíos individuales y familiares: se evidencia que la vida familiar y la salud física y mental de los profesores se vieron afectadas por la magnitud e inmediatez del cambio. En el mismo sentido, diversas investigaciones advierten sobre el incremento de los estresores durante la pandemia, lo que afectó el bienestar de los docentes en la medida en que les generó mayor estrés, ansiedad o cuadros más complejos como el *burnout* (Cortez Silva *et al.*, 2021; López-Orellana *et al.*, 2021; Marsollier *et al.*, 2024; Pillaca, 2021). Este impacto en la vida familiar también se refleja en algunos estudios, por lo que se subraya la necesidad de abordar de manera integral los desafíos individuales y familiares que enfrentaron los docentes (Expósito y Marsollier, 2021a).

En segundo lugar, en nuestro estudio identificamos el uso de distintas estrategias de afrontamiento que se pusieron en juego frente a los desafíos antes mencionados. Las estrategias identificadas no son exhaustivas ni exclusivas, ello debido a que cada docente utilizó diferentes estrategias o combinaciones de ellas según su situación personal, el contexto específico y las necesidades de sus estudiantes.

Básicamente, se categorizaron tres grupos de estrategias de *coping*:

- a. Estrategias adaptativas: orientadas a la implementación de prácticas pedagógicas y tecnológicas innovadoras. Numerosos estudios dan cuenta de que, frente a la crisis, los docentes demostraron gran flexibilidad para encarar los desafíos, adoptando una actitud proactiva y utilizando estrategias adaptativas centradas en la resolución de problemas y la

reevaluación cognitiva (Marsollier y Expósito, 2021; Martins Guerra *et al.*, 2023; Torres-Díaz *et al.*, 2021; Valero-Cedeño *et al.*, 2020).

- b. Estrategias de formación: centradas en la mejora continua de sus habilidades y conocimientos. En esta línea, otros autores enfatizan que los docentes debieron recurrir a la capacitación propia en el uso de las tecnologías con el fin de desarrollar y/o afianzar las competencias digitales necesarias para el desempeño de su rol formativo según las exigencias de la virtualidad (Garzón Daza, 2021; González Fernández, 2021).
- c. Estrategias de comunicación: asociadas a la puesta en práctica de nuevas formas efectivas de interacción y de apoyo emocional a sus estudiantes y familias, así como al fortalecimiento del trabajo en equipo. Distintas investigaciones señalan que el desarrollo de competencias comunicacionales fue crucial en la época de pandemia, ya que con el manejo de las tecnologías necesariamente cambiaron las formas comunicativas básicas del aprendizaje presencial a las del digital, y se desarrollaron herramientas de comunicación asertiva (Navarro Leal y Navarrete Cazales, 2023; Reyna Ledesma *et al.*, 2021).

A continuación, la figura 4 sintetiza nuestros hallazgos:

Figura 4. Principales desafíos y estrategias de afrontamiento docente frente a la virtualidad



Fuente: elaboración propia.

La pandemia de covid-19 obligó a los sistemas educativos a adoptar rápidamente tecnologías digitales y métodos de educación a distancia, lo que puso en evidencia una brecha significativa entre los modelos teóricos de competencias digitales y su implementación práctica. Los modelos teóricos subrayan la importancia de una planificación cuidadosa, el uso adecuado de recursos y una interacción efectiva entre todos los agentes involucrados. Sin embargo, el uso de tecnologías durante la pandemia fue más una reacción de emergencia que una implementación estructurada y reflexionada de estos principios teóricos (Mendoza Castillo, 2020).

Observamos que muchos aspectos teóricos no se pudieron aplicar de manera óptima debido a la urgencia y la falta de preparación, lo que representó verdaderos desafíos para los docentes. Esto resultó en diversas deficiencias, como la desigualdad en el acceso a la tecnología, la falta de capacitación adecuada para docentes y la carencia de recursos educativos digitales bien diseñados.

No obstante, nuestros hallazgos resaltan la importancia de la formación continua y el desarrollo de competencias digitales, así como la necesidad de establecer límites y priorizar la salud mental y física tanto de los docentes como de los estudiantes. Además, se destaca la importancia de la adaptabilidad y la capacidad de establecer vínculos afectivos en entornos virtuales para garantizar una experiencia educativa enriquecedora. De hecho, uno de los aprendizajes más valiosos que emergió de esta situación surge de la necesidad de adaptabilidad, lo que permitió a los docentes generar estrategias de afrontamiento activo ante las dificultades.

En cuanto a las limitaciones del estudio, aunque se recopiló numerosas respuestas, no es posible generalizar los hallazgos a una población más amplia, debido a la naturaleza específica de la situación de cada docente y el contexto sociocultural donde se encuentra. Por lo tanto, es crucial seguir indagando sobre el impacto de la pandemia en la educación, especialmente en cuanto a las competencias desarrolladas durante este período de crisis y su continuidad a largo plazo (escenario pospandemia).

Finalmente, cabe destacar que, a pesar de los obstáculos encontrados, la virtualidad también ha brindado nuevas oportunidades para la educación, pues fomenta la colaboración, la creatividad y la innovación en las prácticas educativas. En definitiva, la experiencia de la educación virtual ha reafirmado la importancia de la labor docente y ha impulsado el desarrollo de nuevas habilidades y enfoques en la enseñanza. Los docentes han demostrado su compromiso y dedicación en tiempos difíciles, adaptándose y superando los desafíos con determinación y creatividad. Esta experiencia sin duda ha dejado una huella en la historia educativa al brindarnos aprendizajes valiosos que contribuirán a fortalecer la educación en el futuro.

## REFERENCIAS

- Arnold, J., Caldera-Sánchez, A., Garda, P., González Pandiella, A., y Pereira., A. (2021, 31 de mayo). América Latina tras el covid-19: cómo impulsar una recuperación tan deseada. *Ecoscope: An Economic Lens on Policies for Growth and Wellbeing*.  
<https://oecdecoscope.blog/2021/05/31/america-latina-tras-el-covid-19-como-impulsar-una-recuperacion-tan-deseada/>
- Campa Álvarez, R. d. I. Á. (2021). Estrategias y retos para el seguimiento educativo en primarias ante la contingencia covid-19 en Sonora, México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/RIDE.V11I22.951>
- Castañeda Rodríguez, K. D. y Vargas Jaimes, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/RAVI.5346>
- Cortez Silva, D. M., Campana Mendoza, N., Huayama Tocto, N. y Aranda Turpo, J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia covid-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), e812. <https://doi.org/10.20511/PYR2021.V9N3.812>
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de covid-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 39-40.  
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2021a). El impacto del aislamiento social por covid-19 en docentes. Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 24(1), 1-17. <http://170.210.83.53/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/3095>
- Expósito, C. D. y Marsollier, R. G. (2021b). Percepción docente de las debilidades del sistema educativo en el regreso a la presencialidad: un estudio cualitativo en tiempos de covid-19. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 1-16. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.136>
- García Aretio, L. (2021). Covid-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la covid-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 26. <https://doi.org/10.14201/EKS.23086>
- Garzón Daza, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del covid-19. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 177-188. <https://doi.org/10.36260/RBR.V10I5.1295>
- Gómez, J. y Chaparro, A. A. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (57). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-016)
- González Fernández, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la covid-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (19), 81-102. <https://doi.org/10.51302/TCE.2021.614>
- Gutiérrez Bonilla, L. A. (2015). Deliberación entorno a la educación virtual. *Interconectando Saberes*, (1), 77-89. <https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112>
- Herman, G. (2021, 15 de marzo). Burbujas escolares: ver y escuchar, los nuevos problemas de la distancia entre alumnos y maestros dentro de las aulas. *Diario Clarín*. [https://www.clarin.com/sociedad/burbujas-escolares-ver-escuchar-nuevos-problemas-distancia-alumnos-maestros-dentro-aulas\\_o\\_ftfK8byoE.html](https://www.clarin.com/sociedad/burbujas-escolares-ver-escuchar-nuevos-problemas-distancia-alumnos-maestros-dentro-aulas_o_ftfK8byoE.html)
- Hurtado Talavera, J. F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista CIEG*, (44), 176-187. <https://revista.grupociieg.org/revista/revista-cieg-no-44-julio-agosto-2020/>
- Izarra Vielma, D. y Hirsch Adler, A. (2022). Los académicos de posgrado de una universidad mexicana y su visión de la pandemia covid-19. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 13(2), 25-47. <https://doi.org/10.18175/VYS13.2.2022.7>
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.
- Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Ediciones Paidós.
- López Olguín, Y. A., Martínez Arriaga, L. J. y González Gaeta, M. L. (2023). Desafíos educativos y orientaciones motivacionales en población universitaria del área de la salud durante la pandemia por la covid-19. *Revista Educación*, 47(1), 38-56. <https://doi.org/10.15517/REVEDU.V47I1.49956>
- López-Orellana, C. T., Varela Torres, J. J., Guzmán Martínez, P. d. I. Á., Piedra-Martínez, E., Freire Pesántez, A., Bacuilima Baculima, J. L. y Cordero Cobos, L. (2021). Bienestar docente durante la pandemia covid-19: la comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 325-347. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21472>

- Marciniak, R. y Gairín Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. <https://doi.org/10.5944/RIED.21.1.16182>
- Marsollier, R. G. y Expósito, C. D. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de covid-19. *CienciAmérica*, 10(1), 35. <https://doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>
- Marsollier, R. G., Expósito, C. D., Varela, J. J., Miranda, R., Guzmán, P. y López-Orellana, C. (2024). Burnout syndrome prevalence among Latin American teachers during the pandemic. *Mental Health & Prevention*, 34, 200346. <https://doi.org/10.1016/J.MHP.2024.200346>
- Martín-Crespo Blanco, M. C. y Salamanca Castro, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, 27. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Martínez Rodríguez, J. A. (2021). Competencias digitales docentes y su estado en el contexto virtual. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa*, 1(2), e21038. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21038>
- Martins Guerra, V., Alves Freires, L., Albuquerque da Costa, J. C., Eisenbeck, N., Carreno, D. F., Monteiro, R. P., Oliveira Henklain, M. H., Da Silva Felix, G. y Da Silva, J. A. (2023). La pandemia de covid-19 y su efecto en la estructura del Brief-COPE. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e2476. <https://doi.org/10.22235/CP.V17I1.2476>
- Moreno Garay, F. O., Ochoa Tataje, F. A., Mutter Cuellas, K. J. y Vargas de Olgado, E. C. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 202-213. <https://doi.org/10.31876/RCS.V27I4.37250>
- Naciones Unidas - Comisión Económica para América Latina y el Caribe (NU. Cepal) y Corporación Andina de Fomento (CAF). (2019). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al covid-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://hdl.handle.net/11362/45360>
- Navarro Leal, M. A. y Navarrete Cazales, Z. (coords.). (2023). *Educar en el confinamiento: actores, experiencias y estrategias*. Plaza y Valdés Editores.
- Negrete Doria, R., Quintero Ferrer, C. y Cardona Alarcón, L. (2023). Cambios socioemocionales en estudiantes de básica primaria y secundaria de Colombia durante el confinamiento por covid-19. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 14(2), 91-109. <https://doi.org/10.18175/VYS14.1.2023.14>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>
- Pérez García, Á. (2021). La enseñanza online post pandemia: nuevos retos. *HOLOS*, 2, e12082. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12082>
- Picón, G. A., González de Caballero, G. K. y Paredes Sánchez, J. N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia covid-19. *Arandu UTIC*, 8(1), 139-153. <https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>
- Pillaca, J. C. (2021). Burnout y satisfacción con la vida en docentes que realizan clases virtuales en un contexto de pandemia por covid-19. *Puriq*, 3(1), 104-119. <https://doi.org/10.37073/PURIQ.3.1.142>
- Reyna Ledesma, V. M., Lescano López, S. G. y Boy Barreto, A. M. (2021). El conectivismo en el aprendizaje en línea empoderando las competencias comunicativas docentes. *Alpha Centauri*, 3(2), 22-30. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i2.71>
- Soneira, A. J. (2006). La «teoría fundamentada en los datos» (grounded theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Editorial Gedisa.

- Soto-Córdova, I. (2020). La relación estudiante-docente en tiempos de cuarentena: desafíos y oportunidades del aprendizaje en entornos virtuales. *Revista Saberes Educativos*, (5), 70-99.  
<https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57816>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez Urquijo, S. L., Flórez Álvarez, J. y Peláez, A. M. (2019). Las competencias digitales docentes y su importancia en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Reflexiones y Saberes*, 1(10), 33-41.  
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1069>
- Torres-Díaz, S., Hidalgo-Apolo, G. y Suárez-Pesántez, K. (2021). Estrategias de afrontamiento en confinamiento por la covid-19. *Polo del Conocimiento*, 6(7), 491-507.  
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2866>
- Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M. y Cabrera-Hernández, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220.  
<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530>
- Villalobos Vergara, P., Barría-Herrera, P. y Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(2).  
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue2-fulltext-2567>

.....

### **Roxana Graciela Marsollier**

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), investigadora de Conicet. Sus intereses de investigación son la educación y la psicología social. Publicaciones recientes: Morchio, I. L. y Marsollier, R. G. (2024). Concepciones de aprendizaje en las representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 375-397.

<https://doi.org/10.17227/rce.num90-16164> Marsollier, R. G. y Expósito, C. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de covid-19. *Revista CienciAmérica*, 10(1). <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>

### **Cristián David Expósito**

Profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, doctor en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) y diplomado en Gestión Educativa. Es investigador del Centro de Investigaciones Cuyo "Dr. Abelardo Pithod", dependiente de Conicet. Sus intereses de investigación se centran en la axiología y la gestión educativa para la formación docente de nivel superior. Publicaciones recientes: Expósito, C. D., Marsollier, R. G., Difabio de Anglat, H. y Castro-Santander, A. (2023). Construcción y validación del Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE) mediante juicio de expertos. *Revista Evaluar*, 23(1), 61-79. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v23.n1.41014> Expósito, C. y Marsollier, R. G. (2022). Los valores y la formación docente. Un análisis axiológico desde el Portrait Values Questionnaire (PVQ-40). *Praxis Educativa*, 26(3) 1-21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260310>

### **Ana Victoria Márquez Terraza**

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (Argentina) y becaria de Conicet. Licenciada en Psicología (Universidad de Congreso) y especialista en Envejecimiento Activo y Saludable (Universidad Nacional de Avellaneda, UNDAV). Sus temas de interés se centran en gerontología y calidad de vida. Publicaciones recientes: Márquez Terraza, A. V., Azzolino, J. M., Agüero, S. A., Martínez, P. S.

y Marsollier, R. G. (2023). Representaciones sociales en prestadores y prestadoras de servicios gerontológicos. *Revista Reflexiones*, 102(1), 1-19. <https://doi.org/10.15517/rr.v102i1.46952> Márquez Terraza, A. V., Azzolino, J. M., Marsollier, R. G., Leucini, M. y Farías, G. (2021). Repercusiones del aislamiento social preventivo obligatorio en adultos mayores. Un estudio exploratorio. *Revista Perspectivas en Psicología*, 18(1), 78-90. <http://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/537>

### **Santiago Azpilcueta**

Licenciado en Administración por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina) y en Psicología por la Universidad de Congreso. Doctorando en Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Cuyo, investigador en formación. Sus temas de interés se centran en el bienestar en las organizaciones y la cultura resiliente.