

Compromiso docente en contextos virtuales. Un estudio en el nivel medio de educación
Teaching commitment in virtual contexts. A study at the middle level of education
Compromisso docente em contextos virtuais. Um estudo no ensino médio

Artículo de investigación

Cómo citar el artículo:

Rigo, D. Y. y Ghiotti, J. M. (2022).
Compromiso docente en contextos
virtuales. Un estudio en el nivel
medio de educación. *RIED*, Vol. 3
(5), 1-13.

Recibido: 17/03/2022

Revisado: 31/03/2022

Aprobado: 23/05/2022

Daiana Yamila Rigo¹

ISTE CONICET UNRC

<https://orcid.org/0000-0003-0312-6429>

daianarigo@hotmail.com

Jorgelina Mariana Ghiotti²

UNRC

<https://orcid.org/0000-0002-6453-201X>

jorgelinaghiotti@gmail.com

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal explorar cómo los docentes caracterizan su compromiso en pandemia. Se desarrolla un estudio de corte cualitativo, con profesores de educación media Argentina, a partir de entrevistas semiestructuradas. Los resultados muestran que el compromiso como constructo maleable se transforma a lo largo de la educación remota de emergencia, moldea tanto los modos de enseñar, de vincularse con pares y estudiantes, como de percibirse en la tarea docente. Lo encontrado traza la importancia de repensar la formación docente en recursos digitales a futuro.

Palabras clave: compromiso docente, virtualidad, TIC.

Abstract

The main objective of this research is to explore how teachers characterize their commitment in a pandemic. A qualitative study is developed, with teachers of secondary education in Argentina, based on semi-structured interviews. The results show that commitment as a malleable construct is transformed throughout remote emergency education, shaping both the ways of teaching, of connecting with peers and students, and of perceiving oneself in the teaching task. The findings trace the importance of rethinking teacher training in digital resources in the future.

Keywords: teaching commitment, virtuality, ICT.

Retomar

O principal objetivo desta pesquisa é explorar como os professores caracterizam seu comprometimento em uma pandemia. Desenvolve-se um estudo qualitativo, com professores do

¹ Dra. en Psicología. ISTE CONICET UNRC.

² Lic. En Psicopedagogía. UNRC.

ensino médio na Argentina, a partir de entrevistas semiestructuradas. Os resultados mostram que o compromisso como construto maleável se transforma ao longo da educação emergencial a distância, moldando tanto as formas de ensinar, de se conectar com colegas e alunos, quanto de se perceber na tarefa docente. Os resultados traçam a importância de repensar a formação de professores em recursos digitais no futuro.

Palavras-chave: compromisso docente, virtualidade, TIC.

Introducción

La manera en que el docente se desenvuelve y se relaciona con su práctica educativa no solo involucra aspectos subjetivos sino también diferentes dimensiones, algunas de las cuales tienen que ver con el compromiso del docente en relación con la enseñanza, los estudiantes, la profesión y la institución educativa. Asimismo, en la actualidad, el ser docente se encuentra atravesado e influenciado por varios factores, uno de ellos ligado a los cambios sociales y culturales por los que atraviesan las sociedades y, en específico, el sistema educativo. En particular, en un contexto de educación remota y de emergencia signada por el COVID-19, se supone que tiene y tuvo implicancias en el compromiso de los docentes del nivel medio de educación, en relación a los vínculos con los estudiantes, los contenidos, los colegas y la profesión.

Catano y Harvey (2011) postula que el compromiso que impulsa a los docentes a ingresar y permanecer en la profesión ha sido un constructor de gran interés entre los formadores de docentes. Y su estudio, en los últimos años, ha cobrado mayor relevancia, en tanto construcción compleja y multifacética, tanto para examinar su naturaleza como sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes (Thien et al., 2014).

Partiendo de una conceptualización multidimensional, Thien et al. (2014) entienden que el compromiso de los profesores puede tener varias dimensiones, referidas a la escuela como organización, a los estudiantes, a la profesión docente o su enseñanza en el aula. El comportamiento de los docentes puede variar según los tipos de compromiso que enfatizan, en tanto está estrechamente relacionado con el desempeño laboral de los maestros y su capacidad para innovar e integrar nuevas ideas en su propia práctica.

La visión tradicional del compromiso docente considera que se refiere aspectos externos, como el cargo, las instituciones o el clima de trabajo. Sin embargo, hay un creciente cuerpo de literatura que establece una fuerte conexión entre el compromiso del maestro y la pasión por el trabajo de la enseñanza (Huberman et al., 1993; Day, 2006).

Sobre el compromiso con la profesión, Fuentealba-Jara e Imbarack-Dagach (2014), profundizan sobre este concepto desde el rol de los docentes y afirman que el compromiso es considerado como un atributo deseable, asociado a un sentido de profesionalismo. Choi y Tang (2009) lo definen como vínculo psicológico que tiene implicancias tanto en la actitud como en el comportamiento de los sujetos y que les permite voluntariamente realizar esfuerzos a fin de beneficiar aquello de que es objeto de compromiso. Lo que en docencia se traduce en profesores que están dispuestos intencionalmente a entregar recursos a favor del ejercicio de la docencia.

Gupta y Kulshreshtha (2009) enfatizan que el compromiso docente alude, entre otras cosas, a la dedicación con la tarea, adhesión a los objetivos educacionales, una profunda preocupación por sus estudiantes, conciencia de la responsabilidad y del rol docente y, finalmente, un alto grado de profesionalismo. Nias (1981) concluye que el compromiso de los profesores es la cualidad que distingue a quienes se perciben como auténticos docentes de quienes tienen sus principales intereses en ocupaciones fuera de las instituciones educativas. Así, desde esta perspectiva, permite diferenciar a aquellos profesores que se entregan de quienes no evidencian una preocupación por sus estudiantes. Esta dimensión es igualmente validada por los propios alumnos, quienes identifican a la base de una buena enseñanza a aquellos docentes que se preocupan por ellos y que comparten su ejercicio profesional con una auténtica inquietud, por su bienestar general y orientación al logro académico (Day, 2006).

En relación al compromiso con los estudiantes y la enseñanza, Rigo (2017) refiere al estilo docente y las características que promueven el compromiso en los alumnos, mencionando que aquellos docentes que ofrecen instancias de *feedback* para que sus alumnos participen, interactúen e intercambien ideas con los demás durante las tareas académicas, no solo facilitan el aprendizaje de los estudiantes, sino también el compromiso cognitivo y conductual de los educandos. Asimismo, indica que es importante considerar los perfiles intelectuales o inteligencias múltiples de los estudiantes, sus fortalezas y competencias en la planificación de la clase para mantener el compromiso emocional de los mismos ofreciendo recursos didácticos variados con los cuales interactuar y optar para aprender. Además, rescata la noción de andamiaje, referida al soporte que ofrece el docente a los estudiantes y sus necesidades, logrando un equilibrio entre las posibilidades de autonomía y el ofrecimiento de una estructura que ayude al estudiante a progresar y llegar a un alto nivel de comprensión, aspirando a que pueda formular preguntas, establecer conexiones entre ideas y disciplinas diversas, explorando objetos culturales desde diferentes perspectivas y puntos de vistas alternativos, observando con detalle e identificando y buscando evidencias para justificar argumentos y explicaciones (Rigo, 2017).

Es decir, si el docente al implicarse centra su mirada en cómo enseñar mejor para el estudiante, como consecuencia de su modo de actuar obtendrá una retribución recíproca por parte de ellos en el aprendizaje y en el desempeño. Respecto de este tema, acerca de la enseñanza y los estudiantes, Zabalza (2016) afirma que buena parte de la capacidad de influencia en los estudiantes se deriva de lo que los profesores son como personas, de sus formas de presentarse y de sus modalidades de relación con ellos. Lo que ellos mismos son, sienten o viven y, las expectativas con las que desarrollan su trabajo son variables que también afectan la calidad de la enseñanza.

Con respecto al compromiso institucional, Añez (2006) considera que las instituciones deben crear mecanismos que desarrollen factores motivadores para intentar resolver los malestares percibidos en los docentes. Cuando la motivación laboral se constituye en dinamizador e impulsador del comportamiento humano, favorece la participación de los individuos y la consolidación de una cultura de trabajo. Las variables, la cultura organizacional y la motivación laboral, son evidentes indicadores del comportamiento de los docentes respecto a sus valores, creencias, actitudes y costumbres laborales, así como su identificación y compromiso con la institución.

Dimensiones que se ponen en juego y se redefinen constantemente cuando los profesores interactúan con otros y en diversos contextos. Tal como lo postulan Fuentealba-Jara y Imbarack-Dagach (2014) ser docente “se afecta, retroalimenta y re-significa a partir de los cambios en el contexto y las influencias sociales” (p. 258). Es decir, los contextos de cambios no solo traen nuevas exigencias, sino que además nuevos compromisos de los docentes y las escuelas, en términos de gestionar acciones y espacios dentro de una realidad social dinámica.

Claramente, en el marco de la pandemia por COVID-19, las instituciones escolares se vieron en la obligación de cerrar sus puertas, pero las escuelas continuaron con su funcionamiento en la virtualidad. La escuela se trasladó al espacio domiciliario donde los jóvenes y los profesores debían conectarse desde sus casas en el horario habitual de clases y trabajar desde la virtualidad. Los docentes y autoridades, visualizaron, a partir de la práctica, que era necesario poner en marcha otras estrategias que movilicen la distribución del tiempo, el espacio y la tarea, promoviendo rasgos estructurantes de la escuela tradicional, proponiendo una gramática escolar nueva que sea fructífera en este nuevo contexto y que permitiera re significar lo educativo como proceso formativo (Saad, 2020).

La institución escolar continuó con su funcionamiento y lo hizo de diversas maneras, garantizando el derecho a la educación. Atravesada por varias tensiones, entre ellas la desigualdad que se presenta, por ejemplo, en aquellos jóvenes que no cuentan con los medios necesarios para sostener las prácticas pedagógicas, requiriendo un mayor compromiso por parte de los docentes para promover aprendizajes en situaciones complejas e inciertas (Dussel, 2020).

Contexto bajo el cual, también el trabajo de los docentes se intensificó a tal punto que sus propios hogares se volvieron su lugar de trabajo, no contaban con los medios tecnológicos o no tenían acceso a internet para poder presenciar la clase o bien no tenían conocimiento sobre cómo incorporar las TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- al proceso de enseñanza y de aprendizaje (Ribeiro et al., 2020).

Por lo que se considera interesante conocer qué sucedió con el compromiso docente a lo largo de la educación remota de emergencia, qué acciones y comportamiento desplegaron frente a la necesidad de adaptar sus clases a una modalidad que para muchos fue nueva y poco conocida.

Metodología y métodos

El estudio que se llevó a cabo fue exploratorio, con un diseño cualitativo de investigación (Hernández, et al., 2014). Con el objetivo de conocer cómo los docentes caracterizan su compromiso en pandemia, durante el dictado de clases virtuales.

Muestra

En la investigación se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico. Participaron un total de 34 docentes pertenecientes a diversos colegios de nivel secundario de la localidad de Canals, provincia de Córdoba, Argentina. Con respecto a la distribución por género, 27 fueron mujeres y 7 varones. La edad promedio fue 41,44 años (Sd=8,1), con valores entre los 23 y 57 años. En cuanto al tipo de institución, 7 indicaron trabajar en escuela pública, 8 en escuela privada y 19 en escuela

semiprivada. En relación a los años de experiencia laboral la muestra mostró un recorrido marcado desde los 2 años hasta los 33 años de ejercicio de la profesión docente.

Instrumento

Para llevar a cabo la recolección de datos se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para indagar el compromiso de ellos durante el dictado de clases en pandemia. Las preguntas se organizaron en los siguientes ejes: 1. Pandemia, enseñanza y virtualidad; 2. Los vínculos a distancia, los pares, la institución y los estudiantes; 3. Desafíos, obstáculos, cambios y compromiso docente; 4. TIC y docencia.

Procedimiento

Entre los años 2020 y 2021 se contactó, vía WhatsApp a los directivos de todas las instituciones de nivel medio de la localidad de Canals, con el fin de brindarles una explicación acerca de la investigación, cuáles eran sus objetivos, en qué consistía la misma, como así también solicitarles permiso para poder contactar a algunos docentes de dichas instituciones. Se contactó a los docentes través de WhatsApp y se les solicitó permiso para poder entrevistarlos, individualmente, ya sea de manera virtual o presencial, siguiendo los protocolos establecidos al momento por la pandemia COVID-19. De esta manera, se acordó día y horario para llevar a cabo las entrevistas. Asimismo, se les pidió permiso para poder grabar. Se destaca que todos los participantes ofrecieron de manera oral el consentimiento informado.

Análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de datos, se utilizó el método de comparación constante, de la Teoría Fundamentada de los datos en la cual se recoge, codifica y analiza los datos en forma simultánea para generar teoría (Vasilachis, 2006). Esto se va realizando de manera paralela y no están dirigidas a comprobar teoría sino a demostrar que son aceptables. Se llevó a cabo a través de dos procedimientos, ajuste donde las categorías deberían surgir de los datos y funcionamiento donde esas categorías deben ser apropiadas y explicar la conducta de estudio (Vasilachis, 2006).

Resultados y discusión

A continuación, se presentan las tres categorías emergentes del análisis de datos.

Nuevas formas de ser docente en un mundo atravesado por la pandemia

La pandemia y la nueva forma de educar, produjo grandes cambios en las formas de ser docentes, en las formas de enseñanza y en las relaciones con alumnos y con colegas:

“Vos no, no mantenés vínculo. No, no mantenés un vínculo, el vínculo docente y alumno que se da en el aula. En otro lado no se da. Al chico vos le ves la cara, hay día que el chico te viene con una cara y otros días que te viene con otras caras entonces vos preguntas de alguna manera hasta que le llegas, en cambio así no sabes que le está pasando” (P)

“o estas en la clase virtual y quisieras que fuera como alborotada, aunque sea para recordar algo de, no es como que ni siquiera ahí, es como que los noto, está bien que es porque son promoción, como desganados, como que cuesta” (M)

“Uno trata de estar en contacto, pero bueno si, hay una distancia. Se torna más frio, falta el abrazo, el cariño. Los tiempos te apremian. Y por ahí el que es más tímido no pudo activar su micrófono para hablar y no lo pudo hacer, entonces sí, afecta” (F)

Es decir, al docente le motiva enseñar, compartir, y sentir que sus alumnos están aprendiendo y esto se ve reflejado en el contacto que mantiene con ellos (Martí, 2011). A la vez, los docentes manifestaron lo difícil que resultó acompañar a sus alumnos a través de una pantalla:

“cuando nosotros mandamos las actividades, no es lo mismo estar en el colegio que mandar actividades, ellos, para ellos es muy pesadas las actividades, el estar solos, el de que tienen que estar solos porque en cambio en el colegio vos estas al lado de ellos, vos los guías, charlamos...” (P)

“Y sí, porque uno ahora prioriza otras cuestiones. En el aula vos “y al no estar personalmente con los chicos gran parte de las cosas las tenés que suponer, las tenés que resolver a la vez, a la vez que suponés que le pasa, que problema está teniendo, que situación está atravesando, una vez que descubris, logras conocer su situación después tenés que resolverlas también a la distancia, entonces es todo el tiempo un desafío...” (E)

“Yo por ejemplo con mis alumnos nunca tenía contacto telefónico vía WhatsApp, no lo tenía para nada, yo soy profesora vieja bueno no tenía contacto, el contacto que yo tenía era acá o en la calle ...” (M)

Igualmente, manifestaron el desafío de crear vínculos a través de la pantalla. Al respecto, García e Islas (2020) mencionan que utilizar las mismas estrategias cuando se cambia el entorno lleva a una crisis y a la construcción de nuevos vínculos:

“pero hay que entender que estos cambios tienen que ver con la tecnología y que no hay que correr atrás de la tecnología sino pararse frente a la tecnología, ver todas las posibilidades que nos brinda y empezar a usarlas de manera adecuada a lo que yo pretendo conseguir, yo que quiero, yo quiero que este chico aprenda este contenido, que pueda explicarlo, que pueda mostrarlo, bueno voy atrás de eso...”

“Yo no sé si decirte que por esto si cambio, porque vos haces una clase virtual y si estás bien acomodado con un pizarrón, borrador, la das igual que en clases, lo que, si es que vos no tenés digamos el contacto con el alumno, pero los chicos te hablan por la compu y diríamos que, se asemeja a la realidad...” (F)

Asimismo, los docentes destacaron el trabajo en equipo también cambió:

“también fue una cuestión acá en el colegio yo creo que cuando, por ahí nos dijeron, bueno a ver hasta julio va a ser así, nos organizamos mejor, y entonces nos serenamos todos, pudimos programar bien ¿viste?” (M)

“Al principio era como un poco más de desesperación, quizás, a mí me paso, por ejemplo, de tener otro vínculo con un par de profesores que por ahí no lo tenía tanto antes, pero de ayudarnos en la desesperación de como cargar un PDF, como pasar un Word a un PDF o al revés...” (A)

Bevacqua y Secco (2020) mencionan que trabajar de manera conjunta, resulta mucho más positivo que hacerlo de manera individual. En los discursos de los docentes también aparece el trabajo en equipo ligado a la preocupación cuando un alumno no entrega sus actividades o pasa mucho tiempo sin conectarse a las clases:

“nosotros tenemos un protocolo de seguimiento, una cosa es no entregar las actividades, nosotros informamos al preceptor, el preceptor de cada curso trabaja con la familia del chico, o sea habla con los padres, los padres dan las razones, a veces no saben, a veces creen que los chicos entregaron, nosotros la política es estamos abiertos a recibir los trabajos a lo largo de todo el año, o sea si yo te planteo esto en mayo y estamos en septiembre y no me lo mandaste pero me lo quieres mandar si se va a recibir, se va a recibir obviamente la escuela tiene que ser inclusiva, por un lado eso, pero bueno se encarga ya el preceptor una vez que nosotros informamos este estudiante no está trabajando...” (D)

“primero los llamo, me comunico con ellos porque bueno tenemos todos los números de teléfonos por WhatsApp o como sea, le pregunto, me comunico con ellos, con los papás, si no responden tenemos al preceptor que es a quien tenemos que avisarle, y él se comunica con las familias y hablamos, charlamos, los motivamos, les damos nuevas fechas de entrega o tiempo para que corrijan...” (C)

Al respecto, Alliaud (2021) reflexiona que enseñar hoy es lo mismo de siempre, ahora se ve fortalecido desde lo creativo, bajo infinitas posibilidades de enseñanza.

Estrategias y metodologías implementadas por los docentes para llevar a cabo sus clases virtuales

Con las clases virtuales, los docentes manifestaron apelar a diversas metodologías para lograr en sus alumnos cierto interés por lo enseñado y las clases virtuales. Relacionadas con actividades cortas, creativas, como así también, explicaciones vía WhatsApp usando audios:

“Y les escribo, les escribo, les escribo. No pierdo las esperanzas y bueno nada que se yo. Si no entienden este, bueno generalmente entienden, pero uno les manda audios o llamas por teléfono, o un video llamado por WhatsApp y vas explicando...” (M)

“y bueno el desconocimiento de uno de buscarle ya te digo actividades que sean creativas o medianamente creativas para que le llegue al chico, es como que se requiere más organización en eso, una planificación diaria que los docentes de secundario no estamos acostumbrados...” (A)

“a mí me encantaría si todos los días nos conectamos por Zoom o por Meet por lo que sea, bárbaro y después aparece la mitad del curso entonces tengo que planificar sabiendo que me va a faltar la mitad bueno y ahí van las herramientas que yo te decía bueno hago doble trabajo, no es doble trabajo en mi caso, me resulta bastante sencillo, pongo la Tablet, grabo la conversación que tengo con los chicos mientras estoy hablando en vivo y en directo y se acabó la discusión para mí, se sube a YouTube y chau después ya queda material inclusive para aquellos chicos que se atrasaron, que por ahí dejaron...” (D)

Bevacqua y Secco (2020) sostienen que está nueva modalidad de enseñanza llevó a que los docentes tuvieran que adaptarse a nuevas formas de enseñanza, utilizar nuevas estrategias y formas de planificar, en un lapso corto de tiempo.

Al respecto, Ardiles (2021) reflexiona acerca de las prácticas educativas a partir de este nuevo contexto y alude que, las tecnologías pasaron a tener un papel protagónico, al tener que incorporarlas. Y, por su parte, Martínez-Noris y Ávila-Aguilera (2014) plantean que, ‘el docente virtual’ tiene que brindar diversas actividades para lograr que sus alumnos aprendan y participen.

Los docentes, también, hablaron sobre la importancia de que sus alumnos aprendan aquellos contenidos más significativos, seleccionado aquellos que eran más prioritarios:

“una de las exigencias desde esta segunda etapa es que reduzcamos los contenidos. Es decir, los contenidos que, cuáles son los contenidos que nosotros consideramos más importantes, es como que hay que reducir muy mucho y trabajar por área o materias a fines, con proyectos” (P)

“pero este año obviamente que hubo que preparar antes, hubo que preparar y replantearse básicamente desde buscar contenidos mínimos, indispensables, no negociables, y también donde se hizo difícil...” (M)

“repensar los contenidos prioritarios, yo creo que eso fue lo que, a mí, en los dos colegios fue lo que más me sirvió, a ver qué es lo que el chico no puede renunciar a saber” (A)

Ardiles (2021) diferencia entre ‘lo básico-imprescindible’ y lo ‘básico-deseable’ a la hora de seleccionar contenidos para enseñar. Los docentes deben buscar aquellos conocimientos que sean

formativos para los sujetos, aquellos indispensables e irremplazables teniendo en cuenta la multiplicidad de situaciones por las que atraviesan los estudiantes. Asimismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) plantea que la pandemia transformó el contexto de implementación del currículo, no sólo porque se comenzó a poner en práctica diferentes plataformas, sino porque surgieron otros contenidos y aprendizajes que cobraron mayor importancia. Lion (2020) agrega que, la toma de decisiones acerca de qué es lo que vale la pena ser enseñado con el uso de las tecnologías, de manera sincrónica y asincrónica es esencial:

“Yo fui desde el comienzo de la idea por ejemplo trabajar con clases asincrónicas ¿por qué? Para dar mayor oportunidad de igualdad, con esto me refiero a grabar yo videos, subirlos a YouTube o descargarlos inclusive para poder ser enviados a WhatsApp por celular para que todos tengan la posibilidad de ver el mismo contenido, esperando a que también se vayan acostumbrando los otros actores especialmente los chicos y los padres que son a los que más les costó a que ellos vayan interpretando estas nuevas modalidades y ahora estamos acelerando más las clases sincrónicas pero sabemos que yo uso el doble método hacemos clases sincrónicas” (D)

“Las clases yo las grabo y son subidas a YouTube y después los chicos las pueden ver, entonces ellos ya ven además de la palabra del docente ven las palabras de los compañeros que vamos interactuando en las clases” (D)

Ardiles (2021) introduce el concepto de Pánico-gogía, es decir, para describir que algunos estudiantes solo cuentan con un celular para estudiar, quienes se van de vivir a otro lugar o aquellos que tienen que salir a trabajar. Por ello es importante buscar todos los medios posibles para que todos puedan conectarse y aprender.

Otros de los puntos destacados en los discursos de los docentes fue el gran desafío que implicó el uso de las tecnologías:

“No, eh me estoy haciendo. Creo que nadie, no sé, pero bueno más cuando tener cierta edad cuesta muchísimo, pero yo en todo, es decir, en mi profesión independiente es un continuo aprender porque también las exigencias son diferentes entonces bueno si o si tenés que aprender. No podés negarte, yo no me niego, trato de pedir ayuda...” (P)

“a mí me paso que yo tenía cero ideas de tecnología, me puse a hacer cursos, y bueno empezar a implementar algunas cosas diferentes, ahí me parece que está el desafío, en la creatividad...” (A)

“Eh no, o sea la verdad si me manejo muy bien con el pc, con el celular, pero por ejemplo Google Meet no sabía que existía, Zoom no sabía que existía, una vez que uno lo usó una vez después es muy fácil, pero hasta ese momento no lo sabía. (F)

Para finalizar, algunos docentes expresaron el deseo que sienten de volver a las aulas ya que extrañan a sus alumnos. Otros cambiaron sus perspectivas acerca de la incorporación de las TIC en las aulas, puesto que están convencidos de que es necesario mezclar un poco de lo presencial con lo virtual.

“Se siente raro, no es, si me dijeran que lo tengo que imaginar a futuro de esta manera, no, y pudiera elegir, elegiría no. Me parece que hay un montón de detalles, de cosas que se pierden, de manejos, de sentimientos, de, no, decididamente no...” (M)

“pero sigo reafirmando lo mismo, la presencialidad no se negocia, no se negocia, no se negocia porque tiene esas cosas que tienen que ver con la emotividad, con el poder ir y volver, es muy distinto, es muy distinto...” (M)

“te falta ese, te falta eso del pizarrón, de reafirmar, de caminar entre ellos, el hacer un comentario fuera de tema pero que vos le das pie para hablarlo porque con eso al chico lo enganchas y después seguís con lo tuyo, es decir a veces se da un paso para atrás para poder después avanzar cinco hacia adelante, entonces eso te da la presencialidad. Y eso se extraña...” (M)

Grasso y Labrunée (2021) expresan que a medida que avanzaba la virtualidad, la mayoría de los docentes, comenzaron a extrañar el aula física y a sus alumnos.

Con respecto a la virtualidad, Aguilar-Gordón (2020) señala que la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación generó impacto tanto en los docentes como en sus roles, en los contenidos y en las evaluaciones. De esta manera, el aprendizaje virtual permitió que se produzca un fortalecimiento en el conocimiento y la información a través de las tecnologías. Asimismo, a medida que avanzaba el confinamiento, las clases virtuales comenzaron a ser más aceptadas por los docentes y se volvió una normalidad educativa, una estrategia más para enseñar.

Los grandes desafíos atravesados por los docentes en tiempo de COVID-19

Con el avance de la pandemia y el cierre total de las escuelas, los docentes se vieron atravesados por múltiples desafíos. En primer lugar, los docentes mencionaron la reorganización realizada en torno a sus actividades ya que contaban con muchas más horas de trabajo, e incluso hablaron de los límites que debieron ir estableciendo.

“también uno tiene que ir aprendiendo a autorregularse, a establecerse sus propios límites, porque hablamos de los límites de los demás, bueno que hay que ponerles los límites a los chicos, no pueden mandar los trabajos a cualquier hora...” (M)

“nosotros hemos pasado a ser docentes las 24 horas, antes veíamos a los chicos en el aula y la comunicación se limitaba al horario del colegio, hoy nos guste o no nos guste un día estaremos más molestos porque estábamos con complicaciones o no, estamos disponibles las 24 horas, te suena el teléfono a las dos de la tarde, a las ocho de la noche, o a las dos de la mañana también y uno tiene que aprender, a ver, a no desesperarse, uno a las dos de la mañana no va a contestar un mensaje, el chico tampoco lo envía pretendiendo que se lo contesten...” (D)

Ante la pandemia los docentes debieron enfrentarse con un nuevo escenario incierto. En ese marco, el maestro debió ser flexible, adaptarse a los tiempos de las familias (Obando, 2021), es decir, estar disponibles para sus alumnos las 24 horas del día.

En segundo lugar, otro de los desafíos que los docentes expresaron fue la incorporación de las TIC:

“Es un lío, es un lío como te decía hoy. Si normalmente uno está organizado con horarios acá más, más porque todo con horario, vos decís a tal hora tengo clase virtual, tenés que armar la clase, mandarles el vínculo para que entren, ver que este todo, la compu el sonido...” (E)

“Si, para mí es un desafío porque si bien uno puede tener una relación con la tecnología hoy en día, mirá como tenemos acá preparado, un pizarrón, ponemos la compu acá cosa de que nunca lo habíamos hecho, y no son programas nuevos, son programas que existían, pero nunca los usamos, entonces bueno, acostumbrarse a todo eso, el celular, la compu, saber usar el programa, la cámara, bueno, es un desafío importante...” (F)

Rodríguez y Jaimes (2021) explican el rol de los docentes a partir del confinamiento. Muchos de los cuales a partir de las TIC realizaron prácticas innovadoras que permitieron a sus alumnos seguir aprendiendo; “no fue un aceptar lo dado como debe ser, sino más bien, aceptar que se resignificó en la práctica” (Gotardo, 2020, pág.5). Un tercer desafío fue trasladar la escuela al hogar:

“al principio especialmente, se rompieron las rutinas, entonces, por ejemplo, eran las ocho de la mañana y estaba trabajando con algo del colegio, por ahí cortabas, te ponías hacer algo en tu casa, a las once, a las cuatro, a las ocho de la noche y estabas haciendo cosas del cole, hasta que también a uno le hizo el chip en la cabeza y dijo no, no, a ver, me voy a organizar, a tal hora me dedico al colegio, pero bueno no tengo chicos chiquitos en mi casa, no tengo problema” (M)

“Antes no tenía más que entrar al aula, ahora son un montón de cosas y sumado a la casa, yo nunca dejé de trabajar, acá nosotros nunca dejamos, entonces; bueno acá, hacemos cosas acá en el trabajo, trato de tener horarios, hacer todo en el día, no dejar nada para la noche, porque ya a la noche llegas agotada, entonces trato de en la siesta resolver todo” (E)

Trasladado que resultó agotador. Elisondo et al. (2021) aluden a las emociones negativas que presentan los docentes debido a la sobrecarga laboral, como así también la angustia o enojo que les generó no contar con los recursos tecnológicos y de conectividad necesarios. Por último, los docentes expresaron preocupaciones sobre la falta de recursos tecnológicos, de conexión por falta de internet o datos:

“a mí me pareció desde el principio que esto iba a ser desigual que el resultado iba a ser desigual, eso fue lo primero que me angustio cuando dijeron clases virtuales, mmm dije yo, clases virtuales ¿cómo? Primero porque ya te digo, por nuestra falta de capacitación, falta de recursos materiales y humanos, y bueno por la poca conectividad de los chicos...” (A)

“pero no todos los chicos pueden conectarse a la misma hora, en el mismo momento y no podemos exigir porque las realidades que está viviendo cada familia, cada situación, cada chico son diferentes...” (D)

Picherili y Tolosa (2020) comentan que “enfrentamos a un aumento de la desigualdad, producto de la brecha en el acceso a las herramientas tecnológicas” (pág.7). Un reto que delimita tareas a futuro.

Conclusiones

La investigación se propuso explorar cómo los docentes caracterizan su compromiso en pandemia durante el dictado de clases virtuales, entendiendo que la tarea de los profesores está atravesada por diversas dimensiones, como lo social y lo cultural, que inciden tanto en su definición como en su desarrollo.

Los resultados encontrados muestran que, más allá de lo atravesado por los docentes, el compromiso continuo e incluso en muchos casos se acrecentó y se transformó, en todas sus dimensiones referidas a la enseñanza, el estudiante, la institución y la docencia en sí. No sólo se preocuparon porque sus alumnos aprendan y buscaron las múltiples formas para lograr motivarlos y hacer que se implicaran a las clases virtuales, sino también tuvieron que aprender e incorporar las TIC, algo muy valioso, sobre todo para aquellos docentes a los que les costaba la idea de su utilización en la enseñanza.

De los resultados situados en una sociedad impregnada de tecnologías, se desprende la importancia de formar a futuros docentes en lo que refiere a las TIC debido a que muchos de ellos van a trabajar en contextos atravesados por las tecnologías digitales. De igual forma todo el aprendizaje logrado durante la pandemia por COVID-19 debe incorporarse en aquellos espacios híbridos post pandemia. De acuerdo a lo planteado en este nuevo contexto, los docentes tienen el constante reto de adaptarse a entornos con mayor incertidumbre.

Por todo lo mencionado sería sumamente importante que las futuras investigaciones estén centradas en ahondar sobre el compromiso en las escuelas secundarias como así también realizar un estudio más minucioso acerca del impacto que provocó la pandemia y la utilización de las TIC en las mismas. Por último, se considera importante que, en próximas investigaciones sobre el

compromiso docente, se pueda incorporar un modelo mixto de investigación, con la administración de algún instrumento estandarizado que pueda enriquecer los resultados aquí presentados.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Gordón, F.D.R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000300213&script=sci_arttext
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy*. Paidós.
- Añez, S. (2006). Cultura organizacional y motivación laboral de los docentes universitarios. *CICAG*, 4(1), 102-126.
- Ardiles, M. (2021). Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19 (ebook). Lucía Beltramino (editora). Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, 2020. *Praxis Educativa*, 25(1), 1-3.
- Bevacqua, G.E. & Secco, C.N. (2020). El trabajo en equipo como factor clave para la calidad educativa en contextos de pandemia. *X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho*, 13. <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2020-memorias-de-ponencias-sobre-ensenanza-del-derecho.pdf#page=13>
- Catano, V. & Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: Development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment & Evaluation in Higher Education - ASSESS EVAL HIGH EDUC.*, 36, 701-717. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.484879>
- CEPAL, N. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Choi, P. & Tang, S. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 767-777.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional de docente y sus valores*. Nacea
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI· DGES*, 6(10).
- Dussel, I., Ferrante, P. & Pulfer, D. (2020): *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Elisondo, R.C., Jouli, L., Zambroni, P.R. & Tarditto, N.E. (2021). Experiencias en pandemia: perspectivas de docentes y estudiantes de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, 30, 45-56.
- Fuentealba-Jara, R. & Imbarack-Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art15.pdf>
- García, M.F.S. & Islas, M.S. (2020). Una pantalla me separa... el vínculo Docente-Estudiante en época de pandemia. Experiencia desde la enseñanza de la Química. *Boletín SIED*, 2(2), 8-19. <https://revista.sied.mdp.edu.ar/index.php/boletin/article/view/44/51>

- Gotardo, R. (2020) El rol docente en épocas de pandemia. Trabajar desde la errancia y haciendo posible lo imposible. <https://www.fcedu.uner.edu.ar/wp-content/uploads/2020/07/pensar-el-rol-docente-en-la-pandemia.-RITA-GOTARDO.pdf>
- Grasso, M.A. & Labrunée, M.E. (2021). Impactos de la pandemia sobre las condiciones de trabajo de docentes de escuelas medias en el Partido de General Pueyrredon durante 2020. XIV Jornadas de la Carrera de Sociología, Modalidad virtual [ARG], 1-5 noviembre 2021. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/NULAN_e65910b05771939a48ff61af569e2864
- Gupta, M. & Kulshreshtha, P. (2009). Professional Commitment of the primary school teachers. *The Primary Teacher*, 34 (3), 80-86.
- Hernández, R., Collado, C. & Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huberman, M., Grounauer, M.M. & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-8. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675/2645>
- Martí, J.A.T. (2011). Implicación y compromiso docente en la enseñanza secundaria. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, 39, 89-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3721967>
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33 (33), 181-190.
- Martínez-Noris, L. & Ávila-Aguilera, Y.C. (2014). Papel del docente en los entornos virtuales de aprendizaje. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 2(2), 71-86. <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/41>
- Ogando, A. V. (2021). *Retos del docente frente a la pandemia. Educación, innovación y nueva normalidad*. Asociación Normalista de Docentes Investigadores.
- Picherili, M. & Tolosa, M. (2020). *Educación en pandemia y desigualdad*. Editorial del Observatorio Socioeconómico UCALP
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. & Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
- Rigo, D.Y. (2017). Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso: investigando el aula de nivel primario de educación. *Educação em Revista*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102-4698154275>
- Rodríguez, K.D.C. & Jaimes, A.M.V. (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. *Revista Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- Saad, M.R.D.V. (2020). Pensando las Trayectorias Escolares en el (del) nivel secundario común obligatorio en tiempos de pandemia. *Revista Nuevas Propuestas*, 55, 70-79. <http://ediciones.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/nuevaspropuestas/article/view/22>
- Thien, L. M., Razak, N. A. & Ramayah, T. (2014). Validating Teacher Commitment Scale Using a Malaysian Sample. *SAGE pen*. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Zabalza, M.Á. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80