

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA



Experiencias relacionales de docentes de primaria con sus estudiantes en virtualidad durante la
pandemia por COVID-19

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Psicología
que presenta:

***Maeve Thornberry
Pérez-Giraldez***

Asesora:

***Doris Julia Argumedo
Bustinza***

Lima, 2024


INFORME DE SIMILITUD

Yo,,
docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia
Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado
.....
.....
del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)
.....
.....
.....

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de⁹ % . Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el (DD/MM/YYYY)
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora:	
DNI:	Firma 
ORCID:	

Agradecimientos

Expreso mi agradecimiento a todas las educadoras y educadores de mi familia, en especial a mis bisabuelas, quienes fueron maestras de escuela, y a mis tíos, tías y primas que también han dedicado sus vidas a la educación. Encendieron en mí el amor por aprender y han sido la inspiración para iniciar esta investigación.

Agradezco a mi asesora, quien no solo brindó orientación académica sino que también se convirtió en una mentora. Su presencia ha sido fundamental para mi crecimiento, pensamiento crítico y orientación profesional. El reconocimiento se extiende al grupo de investigación, cuyo apoyo hizo de este proceso una experiencia enriquecedora y significativa.

A mis compañeros de estudios, especialmente Vivian y Pavel, por su colaboración y amistad a lo largo de esta etapa inolvidable. Gracias por las innumerables horas de trabajo conjunto, sobre todo durante la pandemia. Nos felicito por haber vivido con éxito la experiencia única de la educación virtual.

A mis queridos amigos y familia, que valoro tanto. Muy en especial a mi esposo Ricardo e hijos Lucas y Olivia. Les agradezco profundamente por ser mi soporte constante a lo largo de esta carrera. Su paciencia, comprensión y amor han sido la fuerza que me impulsó a perseguir mis metas, cuando decidí embarcarme en este viaje.

Este logro no solo es mío, sino de todos ustedes que han contribuido de manera significativa en mi camino. Gracias por su apoyo y por formar parte de este emocionante capítulo de mi vida.



Resumen

La presente investigación tiene por objetivo conocer cómo han sido las experiencias relacionales de docentes de primaria con sus estudiantes en la virtualidad a causa de la pandemia por COVID-19. Para ello, se realizó un estudio cualitativo con un diseño de casos múltiples, en el cual participaron dos docentes de escuela primaria que laboran en el mismo centro educativo privado de Lima Metropolitana, con los que se llevaron a cabo dos encuentros. En el primero, se realizó una entrevista semi estructurada y en el segundo se aplicó la entrevista del Paradigma de Anécdotas Relacionales (RAP) (Luborsky, 1998). Posteriormente se realizó un análisis temático deductivo-inductivo a partir de las categorías propuestas por el método CCRT-Lu-S. Como resultado se encontraron dos configuraciones relacionales particulares correspondientes al primer participante (“CR1: *Lo justo y lo correcto*” y “CR2: *Sostener con presencia y límites*”) y tres a la segunda participante (“CR1: *Necesidad de que me crean*”, “CR2: *Apoyo de los demás*” y “CR3: *Mejorando a través del vínculo*”). En cuanto al primero, se encontró que sus configuraciones relacionales habrían mantenido semejantes antes y durante la virtualidad de la pandemia, mientras que la segunda participante habría realizado un cambio en su manera de relacionarse a partir de dicha experiencia. Los cambios realizados por ambos participantes difieren entre sí: el primero ajustó estrategias formales y frecuencia, mientras que la segunda sí incorporó un cambio en la manera en que organiza sus vínculos. Se concluye que pasar por la experiencia de la virtualidad de la pandemia y las dificultades que conlleva, hizo necesarios cambios en los vínculos de los participantes en su relación consigo mismos y sus estudiantes, pero que dichos cambios tuvieron un balance positivo para ellos.

Palabras clave: configuraciones relacionales, pandemia, COVID-19, educación virtual

Abstract

The objective of this research is to understand the relational experiences of primary school teachers with their students in virtual learning due to the COVID-19 pandemic. To achieve this, a qualitative study was conducted with a multiple case design, in which two primary school teachers from the same private educational center in Lima participated in two meetings. In the first meeting, a semi-structured interview was conducted and in the second meeting, the Relational Anecdotes Paradigm (RAP) interview (Luborsky, 1998) was applied. Then, a deductive-inductive thematic analysis was carried out based on the categories proposed by the CCRT-Lu-S method. The results showed two particular relational configurations for the first participant ("*CR1: Fairness and Correctness*" and "*CR2: Holding with Presence and Limits*") and three for the second participant ("*CR1: Need for Belief*", "*CR2: Support from Others*" and "*CR3: Improving Through Bonding*"). It was found that the relational configurations of the first participant remained similar before and during virtual learning, while the second participant made a change in her way of relating after the experience. The adjustments made by both participants differ in that the first adjusted formal strategies and frequency, while the second incorporated a change in the way she organizes her relationships. It is concluded that going through the experience of virtual learning during the pandemic and the difficulties that come with it, made change necessary in the participants' relationships with themselves and their students, but that these changes had a positive balance for them.

Key words: relational configurations, pandemic, COVID-19, virtual learning

Tabla de contenidos

Introducción	5
Método	18
Participantes	18
Técnicas de recolección de información	21
Procedimiento	23
Análisis de la información	24
Resultados	26
Alberto: caracterización	26
Alberto: configuraciones relacionales particulares	29
Mariana: caracterización	33
Mariana: configuraciones relacionales particulares	36
Discusión	40
Conclusiones	50
Referencias	54
Anexos	67
Anexo 1 Formulario de <i>Google Forms</i> para convocatoria	67
Anexo 2 Consentimiento Informado	72
Anexo 3 Protocolo de Contención Virtual	73
Anexo 4 Ficha de datos sociodemográficos	76
Anexo 5 Guía de entrevista	77
Anexo 6 RAP	78

Introducción

La educación juega un rol primordial y es considerada un derecho en distintas sociedades (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006; Organización de Naciones Unidas [ONU], 1948), (Ley 28044, 2003). Es uno de los factores principales que permite a las personas el desarrollo de sus capacidades, la integración e inclusión social (Jimenez, 2008, Gonzales de Olarte, 2014). La educación puede aportar a las personas los conocimientos y habilidades necesarios para la vida, desarrollar sus aspectos cognitivos y socioafectivos, prepararlas para ser ciudadanas y trabajar sobre áreas que a la larga colaborarán en la resolución de problemas sociales (Guadalupe, 2020). Quizás sea por eso que existe gran interés por promover la educación en el mundo en desarrollo (Banco Mundial, 2021; Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA] 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] 2021).

El Perú, al ser un país en desarrollo, necesita enormemente potenciar la educación básica de calidad (UNESCO, 2021). Aquí, la política educativa de las últimas décadas ha sido relativamente estable a pesar de los frecuentes cambios de autoridades (Guadalupe, 2020), y desde el 2006 se realizan esfuerzos para la mejora de la oferta educativa y solución de las brechas generadas por problemáticas persistentes a través del Proyecto Educativo Nacional [PEN] (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020). Dichos problemas tienen como base una disonancia entre la visión y la ejecución del PEN, debido a que en la práctica se arrastra la concepción tradicional del sistema educativo instrumentalista, que existe como secuela de la organización industrial de la educación y la instauración del modelo neoliberal de la economía (Flores, 2014; Guadalupe, 2020).

Dicha concepción ha llevado a la educación hacia un lugar en el cual los objetivos se alinean con una lógica de mercado, orientada a los resultados cuantificables y mediciones estandarizadas, rendición de cuentas y generalización de planes (Flores, 2014). En este lugar, el aprendizaje escolar se concibe como una suerte de entrenamiento para la universidad y el trabajo, en vez de una oportunidad para la búsqueda del conocimiento para el beneficio del desarrollo personal y social (Giroux, 2009, p. 253). El riesgo es que las agendas neoliberales marginan los deseos de pensamiento crítico y cambio social, dejando una ética de mercado para guiar el pensamiento y el comportamiento (Brown y Murphy, 2012). Por ello, aún se requiere alinear la perspectiva del sistema hacia una visión dinámica y compleja donde se

habilite la agencia de los sujetos, y la educación recupere su calidad de derecho y carácter humanizador en su dinámica de transformación (Rodríguez, 2021) como proceso que acompaña el desarrollo integral a lo largo de la vida (CNE, 2020).

Se podría decir, a partir de esto, que existen dos aproximaciones o visiones de la educación: una más tradicional, instrumentalista y la otra que, con fines prácticos y para la elaboración de esta investigación, se denominará en adelante como “nuevas propuestas educativas”. Dichas propuestas se encuentran en concordancia con el aprendizaje sociocultural de Vigotsky (1986), el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (Guilar, 2009), el aprendizaje significativo de Ausubel (2002) y el constructivismo de Piaget (Perraudau, 2001), entre otros (Bronfenbrenner, 1987; De la Caba, 2014; Freire, 1968; Gheiler y Vélez, 2021; Pichon-Riviere, 1982). A pesar de las diferencias que existen entre ambas perspectivas, el vínculo entre maestro y estudiante ocupa un lugar de importancia en los dos casos. Sin embargo, las diferencias existen y cabe nombrarlas.

Por un lado, en la mirada instrumentalista, el vínculo entre el maestro y el alumno adquiere importancia en tanto funciona como herramienta para facilitar la adquisición de conocimientos (Flores, 2014). En este entorno, algunos autores consideran al maestro en un rol potenciador del aprendizaje, como un factor positivo en el clima escolar, o como mediador de las interacciones del aula (Urbina et al., 2020) y del “encuentro del alumno con el conocimiento” (Tunnermann, 2011, p. 28). Asimismo, se piensa al maestro como facilitador de estructuras mentales sobre las que el estudiante va construyendo aprendizajes (Tunnerman, 2011). Por ese motivo, se han sistematizado como competencias del maestro elementos como el carisma y otros componentes de carácter espontáneo, lo cual amenazaría con rigidizar las interacciones humanas y resta oportunidades para que los docentes generen su propia identidad (Brown y Murphy, 2012).

Por otro lado, en la perspectiva de las nuevas propuestas educativas, este rol del maestro dejó de ser protagónico para dar lugar a la relación entre docente y alumno como la “esencia del proceso pedagógico” (Delors et al., 1996, p.166). Al respecto, se conoce que la relación maestro-estudiante tiene un carácter vincular, que se estructura afectivamente de forma reconocida entre ambos, por un periodo de tiempo extenso y sostiene la relación de trabajo orientada a construir conocimientos y afectos (Martínez et al., 2009). Además, se le otorga a este vínculo un carácter histórico y social, ya que presenta componentes psíquicos, conductuales y motivacionales, y está contextualizado en la sociedad y cultura, asumiendo las expectativas y roles que pesan sobre él (Mendel, 1993; Pichon-Riviere, 1985). Se deduce entonces que el vínculo maestro-estudiante conformaría la base sobre la cual se construyen

las experiencias en los ambientes educativos.

Este vínculo comprende lo psíquico, ya que incluye elementos inconscientes que traen los sujetos en la forma de patrones, esquemas cognitivos y afectivos que sirven de referencia para relacionarse, y que se redefinen con la confrontación, generando así el desarrollo de la identidad (Pichon-Riviere, 1982). Esto aportaría una mirada esperanzadora en la cual las características de los actores no están determinadas, sino que se recrean constantemente en las relaciones, lo cual genera potencial de transformación. Sin el elemento psíquico, el vínculo maestro-estudiante cae en una ubicación funcionalista alineada con la eficacia escolar, que lo convierte en una herramienta para la generación de lo cognitivo (Hargreaves, 1998).

Por lo tanto, sería razonable considerar que incluir el componente psíquico retira el énfasis de los resultados para colocarlo en los procesos (Flores, 2014), devolviendo el placer y espontaneidad a los quehaceres del aprendizaje. Asimismo, el estar ubicado históricamente, le permitiría al vínculo, como sostén de las relaciones en la escuela, contribuir al desarrollo integral del individuo y la sociedad, salir del vacío propuesto por la repetición de los modelos clásicos, y así ayudar a formar el pensamiento crítico necesario para el ejercicio de la ciudadanía (Brown y Murphy, 2012).

Por ese motivo, la mirada de las nuevas propuestas educativas para la escuela, incluye lo relacional como aspecto básico del aprendizaje. Esta aproximación se alimenta de los aportes de la orientación constructivista (Perraudau, 2001), del enfoque socio-constructivista (Guilar, 2009), la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1986), el aprendizaje significativo de Ausubel (2002), la mirada social ecológica (Bronfenbrenner, 1987), la propuesta sistémica (De la Caba, 2014), la pedagogía crítica (Paulo Freire, 1968) y el psicoanálisis (Gheiler y Vélez, 2021; Pichon-Riviere, 1982). Es así que la escuela se considera como un espacio donde se valoran los aspectos socio emocionales y afectivos, y los aprendizajes se dan dentro de una red de relaciones, a partir de las interacciones entre estudiantes, y entre estudiantes y maestros, quienes juntos construyen conocimiento (Urbina et al., 2020).

Ya sea que la escuela de una comunidad se encuentre alineada más hacia una u otra de estas orientaciones, es uno de los principales espacios de desarrollo humano (Guadalupe, 2020). Por ello, el impacto de la pandemia por COVID-19 en la escuela generó la necesidad de soluciones urgentes, debido a que el Estado peruano tomó la decisión de paralizar la educación presencial desde el inicio del año escolar desde marzo de 2020 (Gómez y Escobar, 2021) hasta marzo de 2022 (El Peruano, 2022). En este marco, con el objetivo de sostener el proceso de aprendizaje de los estudiantes en escuelas públicas y privadas, se optó por una

versión a distancia de la educación presencial con base en la educación virtual o e-learning (Álvarez et al., 2020).

En el caso de las escuelas privadas, cada una diseñó su propia estrategia de metodología y plataformas digitales (Redacción Gestión, 2020). En el caso de las escuelas públicas, el Ministerio de Educación realizó adaptaciones dentro de sus posibilidades y tomando en cuenta que en el Perú muchos hogares no cuentan con acceso a las tecnologías necesarias para la educación virtual (Instituto Nacional de Estadística en Informática [INEI], 2019). Por ello, se optó por una diversidad de plataformas y estrategias focalizadas en la entrega de contenidos de acuerdo al currículo escolar, mediante el uso de contenido digitalizado, distribución de material en físico o por redes sociales, y la difusión de programas de televisión y radio “Aprendo en Casa” (Álvarez et al., 2020; Salirrosas et al., 2021). Resulta razonable deducir que esta priorización haya descuidado tanto el acompañamiento al proceso de aprendizaje como el vínculo entre estudiantes y docentes, y familias y escuelas (Álvarez et al., 2020). Para una mayor comprensión de lo planteado, se hace necesario explicar lo que es la educación virtual o e-learning.

La educación virtual o e-learning es un paradigma de educación (Arkorful y Abaidoo, 2015; Guri-Rosenblit y Gros, 2011) que se sustenta en la red y en procesos y herramientas de comunicación tanto sincrónicas como asincrónicas para facilitar el intercambio y colaboración entre profesor y alumnos (Quijada, 2014). El e-learning no es equivalente a educación a distancia, ya que la segunda implica separación entre el estudiante y el docente, y la primera, más bien, es orientada a la interacción y comunicación (Rodrigues et al., 2019). Previo a la pandemia, ha sido utilizada con éxito, siempre y cuando se respeten ciertas condiciones relativas a los cursos y los actores involucrados, cuya falta generaría rechazo e incluso deserción de los programas (Quijada, 2014).

En ese sentido, el peso del éxito de la ejecución del diseño estaría puesto en las relaciones humanas. Si bien es importante que un buen curso tenga un excelente diseño instruccional con alto grado de usabilidad (Hargittal, 2010; Limayem y Cheung, 2011; Persico et al, 2014), los aspectos de interacción humana son decisivos: un estudio longitudinal indica que la satisfacción de los estudiantes de e-learning se asocia positivamente con la interacción humana, y que la falta de ella es el factor más mencionado de insatisfacción (Cole et al., 2014). Se considera indispensable incluir grupos de aprendizaje colectivo efectivos, trabajos grupales, comunidades de estudiantes bien conformadas y buenos profesores que supervisen e interactúen con los estudiantes (Quijada, 2014).

Por ese motivo, en cuanto a los actores, se considera que tanto el estudiante como el profesor deben contar con cualidades que les permitan desempeñarse adecuadamente. En el caso de los docentes, el perfil está orientado a facilitar, guiar, orientar, diseñar, gestionar y crear (Quijada, 2014). En el caso de los alumnos, se requieren habilidades previas (literacidad digital, comunicación escrita efectiva, comprensión lectora, aprendizaje autorregulado, habilidades interpersonales, etc.) para poder aprovechar y disfrutar el curso (Quijada, 2014; Rodrigues et al., 2019), las cuales todavía no están formadas en estudiantes de primaria (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016). Resulta lógico, entonces, que este tipo de cursos generalmente esté orientado a adolescentes o adultos, y no tan a menudo a niños. Para ampliar esta idea, se procederá a describir la etapa de desarrollo socioemocional de los niños en edad escolar.

En esta etapa, los niños de entre 6 y 12 años transitan la denominada niñez intermedia, durante la cual el desarrollo socioemocional se encuentra en un periodo importante. El niño presenta mayor disposición para realizar aprendizajes escolares, ya que se halla en situación de mayor autonomía de su familia, que aunque sigue siendo fuente de protección, da paso al desempeño de las mismas funciones a sus compañeros. La posibilidad del aumento de capacidades como el autocontrol, regulación, comunicación y comprensión de emociones, le brinda buena relación con las figuras de apego y tranquilidad afectiva, excepto en casos excepcionales de problemas entre sus padres, muertes en el entorno cercano o fracaso escolar (López y Ortiz, 2014). Asimismo, durante este periodo se puede lograr avanzar en el desarrollo emocional, con una mejor comprensión de la naturaleza de las emociones y cogniciones propias y ajenas, aumento de las habilidades sociales, reglas de expresión y regulación de estados afectivos (Ortiz, 2014).

Asimismo, las relaciones con sus pares cambian con una disminución en las expresiones físicas de la agresión y el juego, que se reemplaza con expresiones verbales de ambos, así como juegos de reglas y actividades lúdicas y deportivas. Estas últimas, junto con las relaciones de amistad, dictan la composición de grupos que abarcan mayor importancia, tiempo, tamaño y contextos de interacción. Dichos grupos crean sus propias normas sociales, las cuales se espera sean cumplidas bajo riesgo de ser rechazados si es que no, y con la generación de roles de los miembros. La amistad en esta etapa se genera por la cooperación, confianza y reciprocidad, y para ello ayuda la capacidad de comprender el punto de vista del otro, así como la valoración de la ayuda, aprobación y cariño recibidos (Fuentes, 2014).

El desarrollo del yo se concreta según avanza la edad, empezando por una comparación consigo mismo a lo largo del tiempo, agregando la comparación social, e

integrando aspectos negativos y positivos de uno mismo. Esto va en línea con la manera en que los niños empiezan a percibirse de manera benévola o adversa según los distintos campos, de modo que se va desarrollando una autoestima más realista (Palacios, 2014). Adicionalmente, en la escuela el desarrollo moral se ve beneficiado, mostrando poco a poco el paso a una moralidad autónoma más flexible fundamentada en respeto, conciencia del otro y acuerdos que fomentan el cuidado mutuo. El comportamiento prosocial se ve beneficiado por estas capacidades, así presentan más recursos para ayudar y confianza en sí mismos, como también formas más amigables para resolver conflictos (Etxebarria, 2014).

A partir de esto se desprende que las características que se van a desarrollar en esta etapa requieren de la socialización y el ambiente de la escuela. Esto, ya que las funciones de la familia van migrando hacia el grupo de pares y la interacción se relaciona con el desarrollo de funciones importantes para aspectos emocionales y sociales, que serían necesarios para la educación virtual. En ese sentido, la experiencia social de la escuela no sería fácilmente reemplazable a distancia y las habilidades sociales que deberían preceder el inicio de cualquier intervención de e-learning aún son inexistentes.

Por todo lo expuesto, se entiende que plantear la educación virtual como alternativa a la presencialidad implicaba que se garantizaran contextos relacionales y herramientas que en muchos casos no se han cumplido. Considerando estos elementos, las brechas en Perú han sido enormes (Gómez y Escobar, 2021). Esto permite suponer que incluso en los mejores casos, el e-learning se ha constituido en una experiencia poco grata para los involucrados. El e-learning exigiría a los niños en edad escolar competencias que aún están en formación (MINEDU, 2016), y considera en su constitución nuclear el vínculo y la autogestión, por lo que el aprovechamiento de los cursos no estaría asegurado y ello ha sido uno de los factores generadores de malestar tanto en ellos como en los docentes.

En esa línea, resultaría esperable que el vínculo entre docentes y estudiantes de primaria sea impactado por la virtualidad de la pandemia, lo cual ha sido documentado en algunas investigaciones cualitativas en la región (Benalcázar y Freire, 2021; Esteban, 2021; Estupiñan y Salazar, 2021; Camacho et al., 2020). Algunos elementos en común que se hallan en los resultados de dichas investigaciones, son los impedimentos en la comunicación entre los maestros y sus alumnos, la intención de los maestros por generar y mantener el vínculo con ellos, y la dificultad que se genera para lograrlo, que recae y recarga a los docentes. Asimismo, se observa que en los casos donde se ha logrado sostener el vínculo, las nuevas estrategias se han basado en generar un ambiente que invite a los niños a participar y sentirse parte de la dinámica de la clase, así como en ponerle énfasis adicional a la comunicación, de

modo que el estudiante sienta que su maestro se interesa por él o ella, ya sea a través de expresiones de afecto, llamadas de atención o apoyo en los aspectos académicos.

Además, a nivel institucional ya existen indicadores globales de las secuelas del COVID-19 en la educación, que están ampliamente cuantificadas con la mirada instrumentalista mencionada anteriormente. En el informe de las Naciones Unidas sobre el covid-19 y la escuela (2020), se indica que a nivel aprendizaje se ha perdido el trabajo realizado en las últimas décadas, y que 23.8 millones de niños y jóvenes podrían quedar en situación de deserción escolar. En Perú, se calcula que más de 400,000 alumnos dejaron de asistir a clases en el 2020 (Instituto Peruano de Economía [IPE], 2021). Asimismo, el BID ha estimado que “si las escuelas permanecen cerradas por 13 meses, en países como el Perú el porcentaje de estudiantes por debajo del nivel mínimo de rendimiento en pruebas de comprensión lectora y razonamiento matemático se incrementaría de 54% a 76%.” lo que les dificultaría insertarse en el mercado laboral a futuro (IPE, 2021). Sin embargo, aún quedarían sin sistematizar las secuelas de la pérdida del carácter relacional de la escuela, lo cual revela la necesidad de realizar mayores estudios al respecto, pero con una mirada menos instrumentalista y más alineada a las nuevas propuestas educativas.

La adaptación de la educación presencial a virtual que se ha tenido que llevar a cabo en este contexto, ha demandado que los maestros adapten los planes de estudios y se capaciten en un tiempo acelerado en el uso de las tecnologías (Reynosa et al. 2020). Teniendo en cuenta que gran parte de los docentes no contaban ni con el conocimiento, ni las herramientas, ni el ambiente adecuado para la educación virtual, esto resultó un desafío particular (Ortega et al., 2021). Todo ello, mientras experimentaban los estresores propios de la pandemia: las dificultades económicas a nivel familiar, reducción de sueldos o posibilidad de perder el empleo debido al cierre de muchas escuelas (Guardia, 2020), temor al contagio, enfermedad o muertes en sus entornos cercanos, efectos negativos del aislamiento social, y dificultades para el balance de la vida profesional y privada ocurriendo en el mismo espacio y tiempo (Cipriano y Brackett, 2020; Kinder, 2020).

Todo en conjunto ha impactado en la salud mental de los docentes que han realizado teletrabajo durante la pandemia, de tal manera que se han empezado a observar indicadores en diversos países de Iberoamérica. En un estudio realizado en España con 108 docentes, se encontró que existían porcentajes muy significativos de ansiedad, depresión y burnout en la muestra, en niveles superiores a estudios similares realizados antes de la pandemia (Fernández, 2020). En otro estudio realizado en Ecuador con 23 docentes, se encontraron niveles altos y medios de burnout (Matute et al., 2020). Asimismo, en un estudio realizado en

Chile con 278 docentes de aula, se encontró una alta prevalencia de mala salud mental, y una mayor percepción de estresores, menor bienestar y mayores sentimientos de pesar, distrés y estrés (Palma et al., 2021).

De manera similar, la salud mental de los escolares se ha visto afectada por la pandemia. Con las medidas de confinamiento, los niños en edad escolar empezaron a pasar casi todo su tiempo en casa. Esto ha traído algunos elementos positivos para algunos, que pueden compartir más tiempo en familia, pero para otros que tienen que permanecer en casa mientras sus padres trabajan presencialmente ha implicado pasar muchas horas solos (Trujillo, 2020). Además, para otros niños que viven en situaciones familiares de violencia, ha significado pasar más tiempo inmersos en ambientes poco saludables (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2020). Asimismo, muchos niños están vivenciando situaciones que les pueden producir temor y no tienen la oportunidad de discutirlos, duelos, pérdidas económicas en el entorno familiar, etc. (Galiano et al., 2020).

Con base en estudios previos de otras pandemias o situaciones de aislamiento social o cuarentena, se sabe que este tipo de condiciones puede generar deterioro en la salud mental de los niños y adolescentes (Tirado, 2020). Algunos de los síntomas más conocidos suelen ser estrés post traumático, miedo, ansiedad, alerta constante, preocupación, confusión mental, estrés, cambio en el patrón del sueño, sedentarismo y cambios en los hábitos alimenticios, entre otros (Del Castillo et al., 2020). Además, se le suma el haber perdido uno de los principales reguladores, el contacto físico, y la disponibilidad emocional de los padres, que están siendo afectados por el estrés de la pandemia (Tirado, 2020).

Algunos estudios empíricos ya han encontrado indicadores de ello. En Chile, un estudio con 4772 estudiantes de prekindergarten hasta cuarto grado de primaria encontró que aumentaron significativamente todos los síntomas evaluados, el 20.6% de los participantes pasó de no tener ningún síntoma previo a la pandemia a tener al menos uno. Los más comunes fueron: “Estar triste”, “Falta de ganas, incluso para hacer actividades que le gustan” y “Cambios en el apetito (comer más o tener menos hambre)” (Larraguibel et al., 2021). Adicionalmente, otro estudio en Cataluña con 369 participantes de 5 a 14 años, pacientes de la red pediátrica de Atención Primaria, concluyó que el confinamiento y la ausencia de escuela por seis meses tuvo efectos negativos en los niños, de los cuales 9.8% de los participantes fueron casos probables de psicopatología, y entre los más afectados estuvieron los niños de 5 a 8 años (Gatell et al., 2021).

Tal como se ha descrito, en este contexto, tanto docentes como estudiantes se encuentran experimentando el estrés propio del momento histórico de la pandemia.

Asimismo, se sabe que la educación virtual resulta difícil y poco grata para los estudiantes de primaria, y que los maestros se encuentran fatigados por el esfuerzo de sacar adelante su labor. Al mismo tiempo, ambos se hallan experimentando la dificultad de sostener su vínculo en el espacio sin cuerpo de la virtualidad, sin embargo el vínculo parece haber sido perdido de vista por las instituciones. Si, como se ha mencionado previamente, el vínculo conformaría la base sobre la cual se construyen las experiencias relacionales en la escuela, y este habría sido descuidado en el planteamiento de la escuela virtual de la pandemia, se generan interrogantes sobre la situación de la educación en dicho contexto. Por ello, en la presente investigación el área de interés se ubica en la relación maestro-estudiante en el contexto de la educación virtual a causa de la pandemia.

Una de las disciplinas que brinda importancia a este tipo de relación es el psicoanálisis. Dentro de la heterogeneidad de propuestas psicoanalíticas sobre las relaciones en la educación, se encuentran coincidencias. Se observa que el psicoanálisis se ha interesado en presentar alternativas al sistema educativo tradicional, al criticar en él la asepsia, la orientación a lo cuantificable y al instrumentalismo, y se ha caracterizado por desear introducir variables emocionales, sociales y relacionales que impulsen la educación en la línea del desarrollo personal y social (Bainbridge y West, 2012).

Por otro lado, se encuentran también diferencias. Se propone para efectos de claridad, agrupar las propuestas en dos conjuntos. Un primer conjunto, que tiende a aplicar la teoría analítica directamente al aula, y otra que desea alejarse de ello, y plantear más bien su visión del ser humano al ámbito escolar como espacio de desarrollo humano. Entre el primer grupo, se encuentran propuestas de larga data, como por ejemplo la de Anna Freud (1930) o miradas más contemporáneas como Britzman (2009). Estas se ocupan de temas como la transferencia y contratransferencia aplicada al vínculo entre docente y alumno, o la presencia de motivos inconscientes que afectan las relaciones en la escuela, con el objetivo de facilitar un mejor ambiente en ella, además de focalizar su interés en la adecuada atención de disfunciones o problemáticas que pueden presentarse en los estudiantes (Sahin, 2012).

Muchas de estas propuestas se nutren de la mirada de las teorías de relaciones objetales, con planteamientos de autores que sugieren paralelos entre el vínculo materno filial y el de docente-estudiante. En el Perú, uno de ellos fue Marcos Gheiler, quien propuso que el vínculo madre-hijo se complementa con el de maestro-alumno, sobre todo en los años en los que el niño es más pequeño y pasa gran cantidad de horas en su centro de estudio, tiempo en el que el docente continúa la función materna (Gheiler y Vélez, 2020). En esa misma línea, Sierra (2020) plantea que se necesita un docente-madre “suficientemente bueno” con gran

capacidad empática que se vuelva el facilitador que genere el espacio para que se desarrollen experiencias gratificantes. El autor agrega que será el docente quien propicie un buen desarrollo y lleve a una buena integración psíquica del aprendizaje. Además, con respecto al holding y handling, el maestro puede cumplir una función de contención psíquica del estudiante e incluir el componente corporal afectivo en su relación.

Por tanto, esta mirada propone que las relaciones que ocurren en la escuela también marcan el desarrollo de los niños y la presencia del docente tiene la capacidad de repercutir en él (Gheiler y Vélez, 2020). Así, resulta importante la empatía que este pueda sentir por sus alumnos. Esto se pudo observar a partir de una experiencia de discusión analítica de casos realizada con docentes bajo la supervisión de Gheiler, donde se encontró que al establecerse un vínculo entre los maestros y los niños, se permite que surja en el maestro una disposición y una actitud de empatía y colaboración hacia su estudiante (Gheiler y Vélez, 2020).

Con respecto al segundo conjunto, se encuentra una línea más contemporánea de autores que reconocería el rol central de las relaciones en el desarrollo de la subjetividad e identidad de las personas, lo cual permitiría darle el protagonismo necesario a las mismas en la escuela, y ayudaría a comprender que lo intelectual no es el objetivo exclusivo de la educación (Brown y Murphy, 2012). Este grupo, entonces, buscaría aplicar una visión relacional de ser humano a la educación teniendo el cuidado de evitar aproximarse en términos de deficiencia o aplicar directamente la teoría del análisis a la escuela, de tal manera que se logre un proceso de aprendizaje libre de nociones de intervención terapéutica, optando en su lugar por leer las dificultades del proceso de aprendizaje como propiedades de las relaciones y sus dimensiones culturales (Brown y Murphy, 2012).

Así, se plantea un abordaje que reconozca que el aprendizaje viene de relaciones interpersonales que atienden a agendas académicas, intelectuales y sociales, donde los valores son articulados como parte de la experiencia estudiantil, reconociendo que el aprendizaje no es predominantemente intelectual como se planteaba en el modelo tradicional y las psicologías cognitivas (Brown y Murphy, 2012; Flores, 2014). En este sentido, el proceso de aprendizaje es una actividad relacional en la que se recrean constantemente los actores, y por ello se encuentra integrada a su vida afectiva como parte de una experiencia que permite identificaciones entre docentes y pares, así como también con los cursos (Hodkinson, 2005). Entonces, considera al aprendizaje como un proceso relacional que incluye todo tipo de experiencias, incluso las dificultades, y con ello retira el peso de las deficiencias, de modo que el objetivo ya no es compensarlas.

Un constructo ad hoc para capturar lo descrito es el de configuraciones relacionales,

entendidas bajo el planteamiento de que las mentes humanas son fenómenos interactivos cuya subjetividad se desarrolla en el terreno de la intersubjetividad (Mitchell, 2000). De acuerdo a esto, los individuos desarrollan características y motivaciones propias siempre a partir de la internalización de campos interpersonales (Mitchell, 2000; Horner, 1991). A partir de estas experiencias interpersonales, las personas se organizan a sí mismas y al mundo en patrones relacionales. En ese sentido, la persona se constituye relacionalmente y el desarrollo del ser humano ocurre en una *matriz relacional* o “tejido relacional en el que fluye el universo” (Bedoya 2012, p. 692), y la escuela, como ámbito de desarrollo, no está aislada de ese elemento.

La conceptualización del fenómeno de las configuraciones relacionales ha sido abordada por diversos autores de distintos paradigmas teóricos, según sus ideas sobre la mente implícita. Sin embargo, para la presente investigación, se tomará en consideración la organización de Villarán (2020), quien plantea una idea de configuraciones relacionales inclusiva, que incorpora los aspectos principales de las diversas propuestas. Villarán organiza las propuestas existentes dentro de un continuum, ubicando en un extremo las concepciones mentalistas y en el otro las posmodernas. En el primer polo se ubican las propuestas de relaciones objetales, interpersonales, teóricos del apego (Bowlby, 1969; Bretherton, 2005; Diamond y Marrone, 2003) y aquellos que se nutren de las teorías cognitivas (Baldwin, 1992; Horowitz, 1988; Stern, 1995); en el segundo, centrado en la experiencia, se ubican las propuestas de algunos autores de psicoanálisis intersubjetivo (Villarán, 2020).

Según este planteamiento, las propuestas del primer polo conciben las configuraciones relacionales como estructuras insertas dentro de una mente individual escindida del cuerpo y de otras mentes. De modo que en ese modelo, estas funcionan como un esquema que orienta la conducta. En contraste, las propuestas del segundo polo conciben las configuraciones ubicadas en un espacio intersubjetivo. En ese caso, las configuraciones relacionales representan un ente que organiza la experiencia relacional (Villarán, 2020).

Resulta importante aclarar que la “experiencia” en este marco es un término que describe la vivencia de las personas como un todo que incluye sentimientos, percepciones, necesidades y conducta, sin separar la mente del cuerpo. Al asociar el término con lo “relacional”, se alude a que la experiencia necesariamente es “sobre algo o alguien”, es decir siempre en relación con el contexto. Se dice que las configuraciones relacionales organizan la experiencia relacional ya que el término “configuración” se utiliza para describir el modo repetitivo y estable con el que las experiencias relacionales se darían (Villarán, 2020). Por lo

tanto, esta versión del constructo de configuraciones relacionales resultaría adecuada para describir las experiencias relacionales y es la que se propone para el presente estudio.

Existiría un argumento adicional a favor de la utilización de este constructo para fines de este trabajo. Los autores de esta perspectiva consideran que el vínculo es el “campo relacional en el cual la experiencia psíquica de los participantes se determina recíprocamente” (Ávila et al., 2002, p. 4) y, en consecuencia, se puede considerar que es la base sobre la cual se desarrollan las experiencias relacionales. Dado que en la escuela, vista como espacio relacional, el vínculo es fundamental para la construcción de las experiencias relacionales que resultan de interés para esta investigación, las configuraciones relacionales serían, por ende, la herramienta para describirlas.

La mayoría de conceptualizaciones coinciden en que las configuraciones relacionales son repetitivas y poseen tres componentes: (1) una representación de sí mismo en relación con los otros, (2) una representación de los otros en relación al sí mismo, y (3) una dinámica relacional y/o el afecto que transita entre ambos (Baldwin, 1992; Horowitz, 1988; Kernberg, 1995; Mitchell, 1988). En los estudios donde se operacionalizan las configuraciones, se observan similitudes: Luborsky y Crits-Cristoph (1998) encuentran un deseo del self, una respuesta del otro y una respuesta afectiva del self ante la respuesta del otro; del mismo modo, Villarán (2009, citada por Villarán, 2020; p. 102) encontró:

- (a) una necesidad del self o una intención expresada en actos; (b) la respuesta del otro, que puede ser abstraída como el rol que el otro juega en estas dinámicas relacionales; y
- (c) una reacción del self ya sea en forma de: (c1) sentimientos verbalizados o de (c2) estrategias para manejar el comportamiento del otro y/o satisfacer sus propias necesidades o intenciones.

Además, se considera que estas configuraciones tienen las siguientes características: en primer lugar que son múltiples, es decir que se encuentran presentes en distintos aspectos de la experiencia de un sujeto. En segundo lugar, que pueden incluir a más de dos personas. En tercer lugar, que tienen origen en las primeras relaciones tempranas (Beebe y Lachman, 2002; Drapeau y Perry, 2004; Stern, 1985) aunque también están influidas por las diversas categorías sociales de la persona (Altman, 2000; Boticelli, 2007; Layton, 2002; Leary, 2000). En cuarto lugar, implican diversos aspectos de la experiencia, desde lo más subjetivo hasta la conducta. En quinto lugar, se plantea que pueden tener características particulares correspondientes a cuadros psicopatológicos (Wickzek et al., 2010). Finalmente, son recurrentes, y si bien se piensa que se generan en las relaciones tempranas, tienden a repetirse y se actúan en relaciones posteriores, incluyendo la relación con el terapeuta (Luborsky y

Crits-Cristoph, 1998). A pesar de esto último, también se considera que los nuevos encuentros pueden generar modificaciones en las configuraciones relacionales existentes (Bretherton, 1990; Pichon-Riviere, 1982).

Como se puede apreciar, la concepción de vínculo ha ido adquiriendo modificaciones, desde una mirada instrumentalista hacia una mirada más nuclear. Incluso dentro del propio psicoanálisis ha habido cambios, ya que se le ha agregado al vínculo el carácter de proceso, y los elementos de cultura y contexto. Si consideramos que el vínculo se plantea como la base de las experiencias relacionales y que tiene que comprender todos estos elementos, resultaría un punto importante y clave estudiarlo en el contexto de la pandemia. Por este motivo se plantea el objetivo de conocer cómo han sido las experiencias relacionales de docentes de primaria con sus estudiantes en la virtualidad a causa de la pandemia por COVID-19.

Ya que se desea conocer las vivencias de los docentes desde su perspectiva, se ha optado por un posicionamiento desde el paradigma epistemológico fenomenológico hermenéutico, ya que permite explorar la experiencia desde la propia subjetividad de los participantes (Stern, 2002). Asimismo, se ha elegido una metodología cualitativa para lograr el objetivo manteniendo la línea de la postura epistemológica. La metodología cualitativa en la investigación permite entender una situación como un todo, de forma holística, a partir de la forma en que son vivenciadas las experiencias desde los propios actores, buscando significados o cualidades que están enlazados con ellas (Guerrero, 2016). En este caso, esta permitirá analizar las experiencias de los docentes en su propio contexto y en la forma particular en la que las viven.

Adicionalmente, se ha seleccionado un diseño de casos múltiples. Dicho diseño se caracteriza por poner el foco en un tema que se desea conocer a profundidad, para lo cual se eligen casos que ilustran el tema, los cuales se analizan cubriendo los detalles contextuales a profundidad (Creswell et al., 2007). Los autores señalan que la elección del trabajo con varios casos se relaciona con la posibilidad de contar con distintas perspectivas sobre el tema. La idea es replicar el procedimiento de descripciones detalladas y contextualizadas en cada caso, para poder encontrar las diferencias y similitudes respecto al tema. En el presente estudio, permitirá analizar las vivencias de cada participante de manera individual y luego encontrar lo común entre ellas para lograr conocer las experiencias relacionales de docentes de primaria con sus estudiantes en la virtualidad por la pandemia.

Método

Participantes

Los participantes fueron dos docentes que laboraban en un mismo colegio privado de Lima metropolitana en el año 2020 y 2021. El número de participantes se eligió de acuerdo al criterio del diseño de casos múltiples, que señala un máximo de cuatro casos para poder mantener un proceso óptimo (Creswell et al., 2007). Al respecto, los autores señalan que, ya que la investigación está sujeta a limitaciones de tiempo y lugar, dicho número de casos permite llegar al nivel de detalle requerido para la comprensión a profundidad de cada caso.

Para participar del estudio, se consideraron cinco criterios de inclusión con la intención de contactar un perfil similar de docente. En primer lugar, se buscó que los participantes trabajen en una misma institución educativa privada de Lima Metropolitana. Esto se decidió por tres motivos: Primero, ya que en función al diseño de casos múltiples, se busca homogeneizar el contexto que sostiene su experiencia profesional, para encontrar diferencias y similitudes desde lo particular pero también desde lo compartido. Segundo, la decisión está justificada en el hecho de que los colegios particulares son los que en nuestro contexto han contado con los recursos adecuados y se encuentran trabajando estrategias virtuales que podrían incluir mayor contacto a través de videollamadas. Tercero, porque se considera el cuidado ético a los participantes, ya que al tratarse de un colegio particular, se disminuye la probabilidad de que los docentes puedan encontrarse en una condición económica de vulnerabilidad en comparación con docentes de colegios públicos.

En segundo lugar, dicho colegio debió haber brindado educación virtual a causa de la pandemia por Covid19, y no haber dado este servicio previamente, ya que si se tratara de un colegio que usualmente trabajara en esta modalidad, la llegada de la pandemia no le habría representado una experiencia absolutamente nueva a ser construida. En tercer lugar, debió ser un colegio que en el contexto virtual haya apoyado a sus estudiantes y docentes a conseguir las herramientas de conectividad adecuadas. Esto último, ya que la limitada accesibilidad a ellas representa una barrera y un estresor adicional para el establecimiento del vínculo.

En cuarto lugar, se tomó en cuenta que los docentes hayan enseñado en grados de primaria como tutores durante el 2021. Esto se plantea por motivos relacionados al desarrollo de sus estudiantes, y lo que ello genera en el tipo de vínculo entre ambos. Primero, porque en la primaria los niños aún tienen un vínculo más estrecho con sus docentes, ya que suelen ser solo uno o dos maestros quienes pasan la mayoría del tiempo con ellos. Dicho vínculo implica un contacto cercano con los niños, el cual requiere presencia y sostenimiento (Gheiler

y Vélez, 2020). Segundo, porque en ese periodo entablar la relación constituiría un reto para los actores. Tal como se expuso, el modelo educativo virtual no se ajustaría a los estudiantes de primaria, ya que exige características (Quijada, 2014; Rodrigues et al., 2019) que aún no se han formado en ellos (MINEDU, 2016).

Se descarta la opción de trabajar con grados de inicial, ya que los niños cuentan con una atención más reducida y los espacios de aprendizaje necesitan ser alternados constantemente con momentos de juego y movimiento (Trahtemberg, 2020), y por ende se optó por menos sesiones sincrónicas. Como una precisión adicional, se consideró que los alumnos de los docentes se encontraran entre tercero y sexto grado, de modo que en el 2021 ya hubieran tenido al menos la experiencia previa de un año presencial en el colegio (es decir, el 2019).

En quinto lugar, se solicitó que los docentes hubieran enseñado en modalidad presencial en el mismo colegio en que han trabajado de manera virtual, al menos un año. Esto se debe a que se deseaba realizar una comparación entre su experiencia previa a la pandemia y su experiencia en la virtualidad, manteniendo las mismas condiciones contextuales, tales como la relación con la institución en la que trabajan y la metodología de la misma.

Además, se tuvieron dos criterios de exclusión, con el fin de cuidar a los participantes. Como primer criterio, se buscó que se encontraran en un rango de edad que los coloque en una generación de nativos digitales (Beresford Research, 2021; Niehaves y Plattfaut, 2017; Paul y Stegbauer). Si se tratara de docentes inmigrantes digitales, se les podría haber dificultado más el aprendizaje de las nuevas tecnologías para la virtualidad, lo cual podría constituirse en una carga adicional para ellos. Como segundo criterio, se consideró que los docentes no hubieran sufrido experiencias que podrían incluir (de manera personal o en su entorno muy cercano): hospitalizaciones, muertes o pérdidas económicas graves, que los podría haber colocado en una situación de especial vulnerabilidad.

Para realizar el contacto con los participantes se utilizó la técnica propositiva mediante un diseño secuencial de bola de nieve o cadena, ya que se intentó encontrar participantes similares (Mendieta, 2015; Martínez-Salgado, 2012). Es así que la convocatoria se inició haciendo contacto con un docente, a través de las redes de contacto de la investigadora, a quien se le pidió convocar a un docente más, y así sucesivamente. Para poder asegurar los criterios de inclusión y exclusión, se les pidió llenar un formulario de *Google Forms* con aquellos datos que permitieran a la investigadora validar su participación (Ver Anexo 1).

Como parte de los aspectos éticos, se tuvo disponible una carpeta con información relevante a la enseñanza escolar para entregar a todos los docentes que llenen el formulario, a modo de agradecimiento por su participación y de ese modo se aseguró que su contribución también se traduzca en un beneficio para ellos. Asimismo, como parte central de los aspectos éticos, se explicó a los participantes detenidamente las implicancias de su participación y objetivos del estudio. Con este fin, se leyó junto con ellos un consentimiento informado, cuya aceptación mediante un formulario de *Google Forms* confirmó su participación (Ver Anexo 2). El consentimiento dejó claro que dicha aceptación era voluntaria, que esta no los obligaba a permanecer en el estudio hasta el término del mismo, y que podían optar por retirarse en cualquier momento del proceso, sin que ello les perjudique de manera alguna. Se dio importancia al carácter de anonimato y confidencialidad de su identidad y los datos compartidos, para lo cual se usó un seudónimo y se cambiaron los datos que pudieran revelar la identidad de otros personajes o hechos que mencionaran.

Asimismo, el consentimiento abordó el tema del registro de las declaraciones de los participantes. Se les pidió permiso para grabar las entrevistas para poder recuperar los detalles de sus relatos. Ya que las entrevistas se realizaron en la plataforma de *Zoom*, se planteó el uso de la herramienta de grabación de la misma, aclarando que el registro sería conservado en estricta reserva solo para fines de auditoría. El audio fue transcrito y en este punto es que se realizó el cambio de los nombres y datos para preservar el anonimato. Asimismo, las transcripciones fueron leídas únicamente por la investigadora y el grupo de investigación, con el fin de realizar la triangulación de la información. De esa forma, se aseguró que el uso de la información sea solo para fines académicos y de uso exclusivo de la investigación o publicaciones posteriores que se deriven de ella, sin exponer a los participantes.

Adicionalmente, de manera interna, la investigadora contó con un protocolo de contención (Ver Anexo 3), que permitiera el cuidado de los participantes durante el proceso y sostenerlos en caso se observe alguna dificultad o malestar durante las entrevistas, junto con una lista de profesionales e instituciones en caso fuera necesaria una derivación. Durante el proceso, la investigadora mantuvo una actitud de cuidado constante y de respeto de los acuerdos realizados, manteniendo un rol activo en estar atenta a cualquier incomodidad que pudiera percibir en los participantes. Al finalizar la investigación, se realizó una devolución de resultados a los participantes, en la cual se entregó un expediente con material de interés para los docentes, de modo que se aseguró que los participantes también se beneficien de su participación.

Por último, resulta importante tener en cuenta el posicionamiento de la investigadora frente a la problemática al momento de interactuar con los participantes. En ese sentido resulta pertinente mencionar que tiene contacto en su entorno cercano con niños que se encuentran estudiando virtualmente en un colegio privado y con docentes de colegios privados que se encuentran en situación laboral similar a los participantes.

Técnicas de recolección de información

En primer lugar, se utilizó una ficha de datos sociodemográficos (Ver Anexo 4). Esta recogió información adicional que la evidencia empírica ha señalado como relevante para el estudio, y con la cual se pudieran realizar comparaciones. Entre los datos consignados estuvieron edad y género, para poder tener una idea del perfil de los participantes. Luego, se les preguntó por su situación familiar, con quién vivió durante el confinamiento y con quién vive ahora, para conocer detalles de su vivencia de la pandemia y comprender mejor algunas referencias que pudiera hacer durante sus relatos. Enseguida, se les preguntó por su formación: grado de instrucción, qué estudió, años de experiencia; esto para tener mayor contexto acerca de sus antecedentes como docentes. Finalmente se les pidió el grado que enseñaron en el 2021 y 2020, para contextualizar la situación particular en la que recibieron el paso a la virtualidad.

En segundo lugar, se realizaron entrevistas semi estructuradas dirigidas al conocimiento detallado de los casos y a la contextualización de las experiencias relacionales de los docentes y sus estudiantes en virtualidad por pandemia. Estas fueron realizadas durante las vacaciones escolares de verano del año 2022, habiendo cerrado el año escolar 2021 con un regreso parcial a las aulas durante el último bimestre. Esto permitió recoger las experiencias relacionales vividas durante el confinamiento del año 2020 (el momento con el contacto más restringido) y la virtualidad del 2021 (el cual tuvo tres bimestres de trabajo remoto y un bimestre en modalidad híbrida, con una combinación de sesiones virtuales y presenciales), casi dos años después del primer día de confinamiento. La modalidad de las entrevistas fue virtual, a través de la plataforma *Zoom* para evitar el potencial contagio por COVID-19. El uso de esta técnica permitió capturar la vivencia subjetiva de cada participante respecto a cómo ha sido su ser docente y el vínculo con sus estudiantes en contexto de pandemia, para construir el contexto requerido por el diseño de análisis de casos múltiples.

Con este objetivo, se realizó una guía de entrevista (Ver Anexo 5) mediante un proceso previo que constó de los siguientes pasos: lluvia de ideas, preparación de preguntas, discusión con los miembros del grupo de investigación y elaboración de una segunda versión

de la guía. Dicha versión se ensayó en una prueba piloto, que se realizó con un docente de características similares a los participantes, pero que no participó del estudio, con quien se realizó un intercambio de ideas que brindó las últimas correcciones para realizar la versión final.

Se formularon preguntas abiertas y repreguntas que permitieron indagar a profundidad sobre el contenido que brinde el informante. Luego del encuadre, la entrevista se estructuró con base en áreas de acuerdo a los siguientes ejes temáticos: (a) ser docente, (b) ser docente en pandemia (c) ser en pandemia; para concluir dando pase al cierre. El encuadre dispuso las condiciones necesarias para iniciar el proceso de entrevista, tales como tiempo de duración, tipo de preguntas y repreguntas. Enseguida, en lo que respecta al eje “ser docente”, se buscó indagar sobre las experiencias de los participantes con respecto a su profesión y el significado de la misma para ellos. Luego, el eje “ser docente en pandemia”, intentó recoger cómo este ser docente se vivenció y se transformó durante el ejercicio de su labor en la virtualidad de la pandemia. En esta área de la entrevista se incluyó como elemento de importancia, el vínculo con sus estudiantes. Después, en el eje “ser en pandemia”, se procuró acceder a información que diera a conocer el impacto a nivel personal de la pandemia en los docentes. Finalmente, el cierre permitió proporcionar un espacio de escucha para que el participante pudiera expresar cualquier duda o comentario, y para que la entrevistadora pueda constatar que el docente se encuentre bien, rescatar las ideas más importantes y agradecerle por su colaboración. De esta forma, las entrevistas semi-estructuradas se dirigieron al conocimiento detallado de los casos y a la contextualización de las experiencias relacionales de los docentes y sus estudiantes en virtualidad por pandemia.

En tercer lugar, con el propósito de recoger narrativas de los docentes con respecto a las interacciones específicas que suceden en la virtualidad con sus estudiantes, se utilizó el Paradigma de Anécdotas Relacionales (RAP) (Luborsky, 1998), un método de entrevista que permitió capturar las configuraciones relacionales docente-estudiante a propósito de solicitarle la narración de experiencias que le hayan sido significativas durante su ejercicio en la pandemia (Ver Anexo 6). Durante dichas entrevistas, de entre 30 a 50 minutos, se le solicitó a los participantes la narración de diez eventos significativos que describieron detalladamente, relatando conversaciones y reacciones de los involucrados en ellos. Cinco de ellos fueron sobre su labor presencial pre-pandemia y cinco sobre su labor en la virtualidad de la pandemia.

Procedimiento

La guía de entrevista se estructuró y una vez lista y aprobada, se llevó a cabo una entrevista piloto. Luego de ella, se realizaron los cambios que se consideraron necesarios y se afinaron detalles técnicos. El piloto se realizó las primeras dos semanas de enero y las otras cuatro entrevistas, entre el 15 de enero y el 15 de febrero del 2022. El tiempo estimado de duración para cada una de ellas fue de 60 minutos en promedio y se llevaron a cabo a través de la plataforma *Zoom*.

Para ello, dos docentes de una institución educativa privada de Lima Metropolitana fueron contactados a través de *WhatsApp* y teléfono durante el mes de enero del 2022. Se les explicó el propósito de la investigación que se está realizando y el contexto en el que se sitúa. Después de los contactos iniciales, se les envió un correo electrónico en el cual se proporcionó más detalle sobre las características del estudio y se adjuntó un formulario de *Google Forms* con los criterios de inclusión y exclusión, el cual sirvió como filtro para confirmar que su perfil fuera idóneo para su participación en el estudio. A continuación de dicha confirmación, se les envió el consentimiento informado para que pudieran revisarlo, y enviar las dudas que pudieran tener previo a la entrevista.

Posteriormente, en un primer encuentro se llevó a cabo la entrevista semiestructurada mediante la plataforma *Zoom*, la cual fue grabada previo consentimiento de los participantes, que se realizó mediante un formulario de *Google Forms*. Se intentó propiciar un ambiente seguro y acogedor, y al término del encuentro se realizó un cierre en el que se brindó un espacio de escucha para recibir cualquier duda de parte de los entrevistados.

Seguidamente, en el segundo encuentro, se llevó a cabo la entrevista RAP. Se mantuvieron las mismas condiciones del ambiente, que facilitaron traer a la memoria episodios significativos. Luego del cierre, se agradeció al entrevistado por su participación y colaboración, y se recordó que quedaba pendiente la sesión para la devolución al finalizar la investigación.

Durante el proceso, la investigadora puso atención en construir una relación cálida y cercana con los participantes, mediante la escucha y el trato amable que genere un clima de confianza que beneficie tanto a los participantes como al intercambio de información. Terminada la etapa de entrevistas, se procedió a realizar la transcripción literal de las mismas, tomando en consideración el respeto al acuerdo de confidencialidad con los participantes. Todo el proceso de trabajo de campo tuvo una duración de seis semanas.

Por último, finalizando el trabajo de campo, se procedió a realizar el análisis de la información, el cual se describe en la siguiente sección. Al término de la investigación, se

realizará una devolución. En ella, se dará a conocer a los participantes las principales conclusiones que puedan resultar de utilidad para ellos, tal como se acordó al inicio del contacto. Dicha devolución se hará en un lenguaje menos técnico y más accesible.

Análisis de la información

Como diseño metodológico, se utilizó el análisis temático deductivo-inductivo, un método flexible y accesible que permite identificar, organizar y describir de forma sistemática las ideas centrales en el material recogido a modo de temas o categorías (Braun y Clarke, 2006; Pistrang y Barker, 2012). De esta manera, los temas que se generaron fueron identificados por su relevancia y contenido significativo para responder al objetivo de la investigación (Braun y Clarke, 2006).

Se realizó un paso inicial, que consta de familiarizarse con la información recogida mediante la lectura minuciosa de las transcripciones de manera individual. A continuación, se procedió al análisis deductivo-inductivo, para lo cual se siguió el método CCRT-LU-S (Espinosa y Valdés, 2012). Primero, se identificaron las unidades de análisis, es decir los Episodios Relacionales (ER), fragmentos de narración donde se encuentran momentos en los que ocurre una interacción de los participantes consigo mismos o con un otro. Segundo, se efectuó la categorización deductiva, en la que se utilizaron las categorías planteadas por el método: (a) Deseo (D); (b) Respuesta del Otro (RO); (c) Respuesta del Self (RS) para operacionalizar las configuraciones relacionales. Este paso proporcionó las configuraciones relacionales de cada docente en particular. Para ello, se realizó la codificación de forma manual, a través de la plataforma de *Google Drive* (en *Google Docs* y *Hojas de Cálculo*).

Enseguida, se realizó una categorización inductiva sobre las categorías ya constituídas en el paso previo. Con este propósito, se realizaron etiquetas a medida que representen categorías emergentes, para lo cual se siguieron las recomendaciones de Braun y Clarke (2006), quienes sugieren revisar la data para encontrar áreas de similitud o superposición entre códigos, agrupando aquellos que compartan una característica unificadora y que reflejen un patrón coherente y significativo. También recomiendan que en este paso se explore la relación entre los temas encontrados para proporcionar una imagen general de la información recolectada y contar una historia coherente que responda al objetivo de investigación.

Según dichos autores, en este punto resulta conveniente realizar una observación de los temas generados para comprobar que funcionen de acuerdo a los códigos y al conjunto total de información. Con ese objetivo, es posible realizar modificaciones tales como fusiones de temas similares, separaciones de temas amplios en temas menores, descarte de temas y

rediseño de límites de temas. Esta revisión se repitió hasta obtener temas que capturen los elementos más importantes y relevantes de la data de forma coherente, en relación al objetivo. Asimismo, se definieron y nombraron los temas de tal modo que juntos cuenten una historia coherente acerca de la información recolectada. En esta fase se seleccionaron las citas que ilustren cada tema e informen sobre la interpretación de la información y su significado.

Luego de esta categorización, se desarrolló una articulación cualitativa de los ejes temáticos, que equivalen a las configuraciones relacionales de los participantes. El último paso consistió en redactar el reporte como una historia coherente que respondiera al objetivo del estudio. Con esa finalidad, se prestó atención al orden en que se presenten los temas para conectarlos lógicamente (Braun y Clarke, 2006).

Todo ello se llevó a cabo con la finalidad de comparar los temas entre sí y encontrar similitudes y diferencias que se analizaron en contexto, mediante los elementos identificados que se observen de manera transversal en los ER de cada sujeto en particular, y después entre sujetos. Estos representan los patrones o formas particulares en que los docentes configuran sus relaciones con sus estudiantes en la virtualidad por pandemia. Cabe mencionar que para identificar las configuraciones relacionales se agruparon los ER previos a la pandemia por separado de los ER durante la pandemia, para poder realizar las comparaciones sobre los cambios en las experiencias relacionales, si es que los hubiera.

El análisis de las entrevistas se realizó entre marzo y junio de 2022, es decir que se inició un mes después de realizadas las entrevistas y dos años después del primer confinamiento a causa de la pandemia por COVID-19.

Resultados

Alberto: caracterización

Alberto es un hombre de 29 años, psicólogo de profesión y psicoterapeuta humanista en formación. Hace cinco años entró como acompañante de un estudiante con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA) a la institución educativa donde trabaja actualmente, y se quedó como docente de primaria.

Respecto de su labor como docente, el participante siente que ser maestro es un “honor”, algo que le “da sentido” a su vida y una “gran responsabilidad”, por trabajar con seres humanos que a futuro podrán ser quienes transformen la sociedad. Ya que se considera un maestro “bastante humanista”, cree que todos tienen un potencial de crecimiento y evita juzgar su forma de ser. Como maestro, detalla que tiene “[...] dos lados. De apoyo constante y también de exigencia constante. Las dos [...]”. Así, sostiene ser capaz de conversar de todo con sus estudiantes, tener capacidad de escucha y “respeto” hacia la “postura” y “posición” de sus alumnos, que considera “absolutamente válida”. Agrega que es “dulce”, “cálido”, “bastante versátil”, “espontáneo”, le “encanta jugar” con sus alumnos y es creativo, lo que pone al servicio de generar las experiencias en clase.

A propósito de esto último, manifiesta que tiene una “personalidad creativa”, a la que asocia características como “grandes cantidades de energía” y ser “desordenado”. Según comparte, algunas de estas características le dificultaron sobrellevar la pandemia en un inicio. Experimentó el estrés de estar encerrado, la privación de estar alejado de sus amigos y el temor de contagiar a su madre si es que salía. Todo eso se sumó a la convivencia con su madre en el mismo espacio donde trabajaba, la incomodidad del ambiente poco adecuado para el teletrabajo, la pérdida del contacto y el caos de los primeros momentos de la virtualidad: ser maestro en la pandemia le generó en un principio “frustración”, “agotamiento” e “impotencia”. Dicho estrés lo empujó a cambiar para lograr “bastante crecimiento diría yo, crecimiento así, a la fuerza”. En ese sentido, tuvo apoyo terapéutico y continuó con sus espacios formativos, además de generar un sistema de “manejo de recuperación de energías” para sí mismo, según reporta.

Pasar por la experiencia, reflexiona, le brindó “la perspectiva de que hay cosas más importantes”, lo que le aportó mayor claridad para sobrellevar dificultades cotidianas y lo hizo “más apreciativo” con sus vínculos. También menciona que le permitió disipar la presión por avanzar profesionalmente y comenta: “he ganado en liberarme de angustias y como, estar apurado”. Además, considera que ha ganado sabiduría, humildad y compasión, a partir de

acompañar niños “que están atravesando una pandemia [...] Tienes que entender la situación, su mundo”. Asimismo, ganó en “orden” y “responsabilidad”, a partir de las mayores demandas de su trabajo y la necesidad de adecuar su espacio, e “independencia” y “autonomía”, al mudarse a vivir con un roommate. El participante afirma que hoy tiene un estilo de vida más acorde a su forma de ser, vive en la playa, corre tabla a diario y aplica su creatividad en un estudio de animación propio. Al respecto, puntualiza que sus pasatiempos creativos, así como su gusto por la lectura y la investigación, contribuyen también a su trabajo.

Algo que Alberto encuentra particular de su experiencia en la pandemia es que, a diferencia de otras personas, pasaba muchísimas horas al día rodeado de niños, lo que aportaba “frescura” a su vida. Ser maestro en la virtualidad de la pandemia, sin embargo, ha sido para él “una montaña rusa”, con muchas fases distintas, “paraíso e infierno a la vez”. Según él, los aspectos positivos incluyen la facilidad de estar en casa, que aportó más tiempo de descanso y la comodidad del ambiente propio. Los aspectos negativos incluyeron la falta del ambiente físico necesario para facilitar las experiencias. Precisa que esta ausencia requirió que sea un “showman” para mantener el interés de sus estudiantes, ya que numerosas distracciones se encontraban muy a la mano de ellos.

En esa época, según relata, lo más difícil para él fue aprender a funcionar en un ecosistema virtual. Las sesiones de Zoom representaron un reto para dos adultos y 20 niños, que tenían que aprender a interactuar de nuevas maneras, “O sea, un tema de aprender a relacionarnos virtualmente”. En esa línea, opina que en la docencia el mayor potencial se obtiene trabajando de manera presencial:

Pero también hay el que no puedes estar con ellos directamente, ¿no? Estar en un ambiente físico es un tipo de contacto también, ¿no? Que se necesita. O sea, estar en un mismo lugar, verse, también te hace sentir la energía de la otra persona, ¿no? del ambiente, requiere cierta energía también. Cierta tono emocional, ¿no? Entonces, eso en Zoom, es más difícil, ¿no? [...] Pero hay cosas que nuestra profesión en general, este camino pues está diseñado para ser hecho en persona, no? Por lo menos para sacar su máximo potencial.

Alberto indica que se tuvieron que implementar cambios, en las formas de participar, en los tipos de juego, en los tiempos de duración de las sesiones, que se volvieron más dosificados e intercalados con descansos. Al respecto de esto último, explica que se generó una “cultura de recuperación y gasto de energía con ellos”. Adicionalmente, crearon juntos distintas metodologías para evaluarse y nuevos lenguajes virtuales para trabajar, lo cual

brindó “orden” y “estructura” para relacionarse. Además, se generaron actividades extra académicas opcionales para ofrecer espacios libres de corte lúdico.

Con referencia a su relación con su comunidad educativa en ese periodo, el participante considera que sus colegas y autoridades del colegio estuvieron “accesibles” y se le ofrecieron espacios de intercambio y sostenimiento: “yo creo que sí fue bastante humano el cole con los trabajadores”, a pesar de la reducción salarial que se tuvo que hacer como medida institucional. Siente que conoció “más personas, más cerca”, a través de reuniones de staff y trabajo en equipo, especialmente con su “dupla”, con quien ya tenía un vínculo de trabajo desde el 2019.

Del mismo modo, las familias de sus estudiantes estuvieron cerca suyo, en parte gracias a una estrategia de comunicación constante, pero también porque ya existía un vínculo de confianza desde el año previo, en que también fue tutor del salón. Señala que sí hubo casos de desmotivación, “angustias, tristezas en algunos niños”, que se trataron de forma constructiva y conjunta con las familias. Al respecto, declara: “[...] entonces cómo juntos somos más fuertes, ¿no? [...] Nos unió, nos unió más de lo que nos, más que cualquier otra cosa”.

También, con sus alumnos, Alberto considera que la confianza y el cariño aumentaron durante la pandemia, esto a través del cuidado del vínculo. Comenta que esto se logró mediante la atención, inclusión y valoración de todos los miembros de la clase, y mediante los momentos de juego compartido. Para él, en la virtualidad dicho cuidado requirió mayor esfuerzo, sobre todo para superar el desgaste de sobrellevar los momentos de caos y sostener la motivación. Además, cuenta que se hizo necesario mantener la novedad en el juego y brindar total atención a sus alumnos, a pesar de la propensión a la distracción que existe en las videollamadas, así como mantener el buen trato pese a los cambios anímicos:

“[...] tú mismo estar bien. Para ellos, así tú estés cansado, agotado, triste, molesto, con rabia, preocupado. Llegas con ellos y sí, te puedes mostrar, ¿no? No pasa nada, puedes ser genuino, y ser triste, molesto, preocupado, pero ser, no perder tu calidez, tu amabilidad ni tu respeto con ellos [...] es estar al 100% ahí. ¿No? Presencia real, con ellos”.

En cuanto al vínculo entre él y sus estudiantes, Alberto piensa que aprendieron “A estar juntos de diferentes formas. Hemos pasado por una tragedia mundial juntos [...]”. Sin embargo, estima que los cambios fueron “simplemente circunstanciales” ya que “la base de afecto es sólida”. En particular, el vínculo con sus estudiantes lo valora como único, por tratarse de una relación cercana sin ser familiar ni amical, y por la cantidad de tiempo compartido cotidianamente. A propósito, expresa que un vínculo “sano” se construye a

diario, con base en el disfrute de la mutua compañía y de la experiencia educativa. Al respecto, Alberto cita a Cyrulnik: “el vínculo se construye desayuno a desayuno”. Para lograrlo, cree que se debe sentir afecto, compañía, espontaneidad, escucha, “interés genuino” y “confianza mutua”: “Es presencia en la vida del otro”. Asimismo, añade que por parte del maestro se debe percibir autoridad y respeto.

De esa manera, Alberto valora el vínculo como “el 90% de todo”, lo que facilita la experiencia, y que permite la motivación y compromiso en el aprendizaje. Explica que si el vínculo no está bien establecido, se siente desconfianza y se asocia el aprendizaje con sensaciones desagradables, y esto lleva a desmotivación y a dificultar las situaciones en general. En suma, lo considera “[...] lo más importante de todo. Lo que sostiene toda la experiencia educativa. Todo. Vínculo con familias, vínculo con niños, estamos hablando de eso, pero es una capacidad de vincularse al final, ¿no? Entonces creo que es lo principal”.

Alberto: configuraciones relacionales particulares

A partir del análisis del material, se han podido identificar dos configuraciones relacionales de Alberto con sus estudiantes. Estas se describen bajo encabezados que dan cuenta del contenido de las mismas: “*CR1: Lo justo y lo correcto*” y “*CR2: Sostener con presencia y límites*”.

La primera configuración (“*CR1: Lo justo y lo correcto*”), se caracteriza por un deseo de rescatar al otro. Ante de la presencia de un otro incomprendido, vulnerable y dejado en soledad, aparece un self que se representa a sí mismo como alguien que tiene el poder de rescatarlo y ser justo. Este self busca acompañar al otro, protegerlo y ayudarlo a que se le trate con justicia. Ante ello, la respuesta del otro suele ser confiar y solicitar apoyo del self, tras lo cual, el self toma acción y coordina la resolución del problema para que se incluya a las partes menos escuchadas. Finalmente, el self reflexiona y siente que hizo lo correcto.

Un ejemplo de ello, se puede ilustrar en un episodio en el que uno de los estudiantes se encuentra en una situación de desventaja, al ser juzgado por su mala reputación, en una situación de conflicto. Esto se puede apreciar en la siguiente viñeta:

Y yo me di cuenta que el chico estaba solito, en la arena... sin compañía, sin apoyo, sin nadie que le preguntara: oye, qué ha sucedido, cuéntame qué ha pasado, quiero conocer tu punto de vista o conversemos, permíteme ayudarte, estoy acá para escucharte. Y me acerqué [...] tenía una versión. [...] En la que él no era el culpable absoluto. [...] Entonces me acuerdo que cuando fuimos a hablar me pidió, oye, acompáñame cuando tengamos que hablar esto con las otras profesoras. Y fui, fui a hablar [...] expliqué el punto de vista de él [...] no estaba del lado

de él, estaba del lado de que todos tengan derecho de opinar [...] y fue como escuchar también al que no es escuchado de saque ¿no? Al que es etiquetado de malo en la situación por la mayoría que está alrededor. [...] Entonces, ¿con qué justicia solamente se va a escuchar una parte, no? [...] me sentía como, más tranquilo con mi conciencia. [...] No fue una situación bonita, pero, sentí que actué correctamente.

Se observa cómo el otro vulnerable se encuentra solo sin apoyo de los adultos o sus compañeros, y el self detecta esto inmediatamente. Luego, se aproxima para escucharlo, entender su punto de vista o versión, su lugar en la situación. A partir de ello, el otro solicita ayuda del self, y el self acepta y se encarga de acompañar el proceso para la conciliación, en el que vela por la inclusión del otro incomprendido, lo que considera justo y correcto.

Además de ese, se encuentra otro tipo de respuesta del self ante la presencia del otro vulnerable que se encuentra en la situación de ser rescatado: el self maneja los errores de sus alumnos como parte del proceso de aprendizaje y desarrollo. Esto se puede ejemplificar en un episodio en el cual se descubrió que un alumno de Alberto había entregado el enlace de acceso a las videollamadas de la clase a un extraño, suceso que movilizó mucho al salón. Ello corresponde a la siguiente viñeta:

[...] Justo él se fue del cole, ahí nomás. [...] Fue una pena antes de su salida esto de acá. Porque fue un tema que había movido mucho al salón, [...] Nunca le dijimos al resto del salón que había sido él. Proteger su salida y cuidarlo emocionalmente. Fue un error haberlo dado, y... tampoco hay que torturarlo por sus errores ¿no? O sea, debe haber aprendido más él ahí... Con ese error que con, que en muchos otros momentos de su vida. Que “no me había dado cuenta”, y pidió perdón. [...] Acuérdate que es una persona que se está educando ¿no? O sea esto no es un juicio, ni el palacio de justicia. Es una persona que se está educando y esto puede ser una oportunidad para aprender. [...]

Se muestra cómo el self rescata al otro vulnerable de una posible sanción social de sus pares, tomando en consideración, tanto que es una persona en proceso de formación, como el potencial de aprendizaje de la experiencia, considerando en su decisión el elemento de justicia.

Todo lo mencionado se corresponde con la caracterización del participante como un maestro humanista, que cree en el potencial de crecimiento, busca evitar los juicios y toma en consideración la postura de sus alumnos. Al mismo tiempo, da cuenta de la concreción de la visión del participante, que considera que el vínculo se construye con “interés genuino” y “confianza mutua”, algo que se evidencia claramente en el primer episodio.

Asimismo, va en línea con su postura de promover un vínculo “sano”, a través del balance entre escucha, calidez y apoyo, y autoridad y respeto. Alberto se representa como una

autoridad que tiene el poder de condenar, pero al mismo tiempo de rescatar a sus alumnos y decide por lo último, que considera lo justo y correcto. Esto se puede advertir en una reflexión que hace consigo mismo a propósito de una ocasión en la que un alumno se encontraba titubeando ansiosamente en una exposición, y Alberto, en lugar de reprimirlo, lo sostuvo con la mirada hasta que se calmó y pudo continuar. Se ilustra en la siguiente viñeta:

También es cómo tu propio vínculo con ellos les puede transmitir seguridad sin necesidad de decir algo verbal, ¿no? La presencia, la atención en él. Hubiera sido diferente si yo le decía “mal”, o “apúrate porque, no sé...”.

En una línea similar, que tiene en común el acompañamiento, se encuentra la segunda configuración relacional (“*CR2: Sostener con presencia y límites*”), caracterizada por un deseo de acompañar y sostener al otro con presencia y límites. Ante un otro en situación de vulnerabilidad que necesita ser sostenido, se muestra un self altruista, presente, firme y exigente. Este deseo, lleva al self a distintas respuestas: una de ellas, contener, sostener y acompañar a sus estudiantes en situaciones de desborde o dificultad; otra de ellas, sería, en algunas ocasiones, “no hacer” cuando considera que es necesario; y por último, brindar estructura mediante la colocación de límites. Como respuesta, el otro vulnerable se deja sostener, y a partir de ello logra recuperarse.

Lo primero se manifiesta en la siguiente viñeta, que se extrae de un episodio en el cual un estudiante pasaba por una experiencia de vulnerabilidad, al tener a su hermana gravemente enferma, y Alberto y su “dupla” le ofrecieron su presencia y sostenimiento:

[...] Oye, sabemos que esta es una situación súper difícil, la que estás atravesando. Encima de la pandemia y todo. Y, estamos acá para ti, ¿no? Para lo que sea. Para hablar, para ver videos de lo que sea, compañía, jugar juntos. No estás solo, ¿no? Mucha de la atención de su familia estaba en su hermana, como es esperable. Y tuvimos que ser un soporte para él, ¿no? Y hablamos de eso. Hablamos abiertamente [...] Es una situación difícil, pero acá nos tienes, ¿no? Y él no nos dijo mucho, pero lo escuchó todo. Entonces ya era saber que estábamos ahí. [...] Después en las, empezó a salir el tema en reuniones, [...] Quiere contar y preguntamos de vez en cuando, cómo sigue tu hermana, cómo salió la operación, qué bueno que esté avanzando. Lo acompañamos en el proceso. [...] Tuvo una roca emocional. Se la dimos nosotros, ¿no? Sus maestros. Ese espacio, esa confianza. [...]

En este episodio, se pueden ver elementos de la caracterización del participante como un maestro que empatiza con la situación de sus alumnos, que sabe escuchar y respeta la posición de ellos sin juzgar. Junto con eso, se aprecia cómo aquello que el self brinda logra que el otro, al ser respetado, se deje sostener en su propio tiempo y se vaya abriendo con sus

maestros y compañeros, para ayudarse a sí mismo a sobrellevar la situación. Es decir, lo ofrecido funciona como una base para la agencia del otro.

Adicionalmente, lo segundo, y lo tercero, se pueden observar en un episodio durante el cual un estudiante, quien tiene el diagnóstico de Trastorno del espectro autista (TEA), buscaba la atención de sus maestros escapando de clase, y Alberto toma la decisión de dejar de perseguirlo como estrategia para manejar la situación. Esto se muestra en la siguiente viñeta:

[...] Y en un punto nos dimos cuenta de que estaba buscando atención de una forma negativa, entonces decidimos dejar de perseguirlo. Poner un ojo en donde estaba, pero no perseguirlo. [...] Era una manera de vincularse poco saludable, ¿no? que tenía él. Y dejamos de perseguirlo. [...] Y regresó. Eventualmente. [...] “Ah, ya, ¿y no me van a perseguir?”. No, las clases están acá ¿no? “Ah, ya”. Bueno, tienes que ordenar todo eso que has desordenado evidentemente” [...] Y fueron unas cuantas veces que tuvimos que hacer eso. [...] También es saber no hacer, ¿no? Y de a pocos ya vas construyendo un nuevo vínculo, porque él quiere vincularse pero está encontrando estrategias que no son opciones. [...] Paró. Conversábamos con él bastante [...] O sea, estaba estructurado. Venía de un ambiente super desestructurado ¿no? No le daban atención y pedía a gritos. [...]

Aquí se advierte cómo la respuesta del self “no hacer” generó en el otro la oportunidad para buscar otras estrategias de relacionamiento más adecuadas y, nuevamente, funciona como plataforma para que surjan nuevas propuestas desde la autogestión del otro.

Lo mencionado se relaciona con la caracterización del participante como alguien que tiene un lado “dulce y cálido”, de “apoyo” así como un lado de “exigencia” y coincide con su visión de que un vínculo “sano” se reconoce porque se generan espacios que comprenden esos dos aspectos, tal como comenta en la siguiente viñeta:

Y por tanto también me considero bastante cálido con ellos. puedo tener niveles de cómo generar espacios, igual ¿no? cálidos, dulces. pero también bastante retador y... mmm... Creo que tengo estos dos lados, ¿no? De apoyo constante y también de exigencia constante. Las dos. o sea, de mi parte van a tener las dos.

Se encuentra, igualmente, que Alberto otorga importancia a vincularse desde un lado “sano”, que incluye “presencia en la vida del otro” e “interés genuino”, que es la atención saludable que el participante devuelve al pedido de su alumno. Esto se acompaña de una percepción de “autoridad” y “respeto” que el participante considera esencial proyectar como maestro, y que se concreta en la colocación de la estructura y límites que entrega a su estudiante.

Se puede observar, a lo largo de sus interacciones, que la caracterización que Alberto tiene de sí mismo como maestro, se encuentra alineada con sus deseos, respuestas, y las respuestas de sus alumnos hacia él. Su manera de sostener incluye al otro, con sus características, sus tiempos y sus posibilidades. Desde su posición, da lugar a la incertidumbre y al proceso individual, permitiendo la libertad de no tener que conocer cada detalle de la vida del otro constantemente. Este permiso, a su vez, genera confianza mutua y respuestas en el otro que le dan campo para desplegar su agencia y desarrollarse con autonomía, partiendo de la “base afectiva sólida” del vínculo maestro-estudiante.

Es así que la esencia de su relacionamiento con sus estudiantes se mantuvo durante la virtualidad de la pandemia, y los cambios que el participante debió implementar para relacionarse con ellos radicaron en las formas. Esto se refiere a que tuvo que modificar los canales de comunicación y eso requirió de un esfuerzo adicional, especialmente al inicio. Asimismo, Alberto tuvo que recurrir al orden, las rutinas y la organización, que como menciona, no eran parte de su personalidad, para estructurar su propio bienestar. De esa manera, estando nivelado pudo dar lo mejor de sí a su relación con sus estudiantes.

Mariana: Caracterización

Mariana es una mujer de 36 años, licenciada en educación y magíster en educación con mención en dificultades de aprendizaje, que tiene 18 años de experiencia como docente de primaria. Además de trabajar como maestra, da terapias a niños y dicta clases en una universidad privada. Según cuenta, los logros académicos y profesionales la han acompañado y precisa: “he estudiado muchísimo para eso [...] yo estudio porque me encanta y me quiero actualizar”.

En su vida ha tenido mucho “que hacer” en la “parte académica” y “en la parte de trabajo”, y comenta que ello “hace que llene mucho mi horario”. Además de los compromisos mencionados, reporta que hasta fines del 2019, tenía una vida social activa: al ser “super organizada” sus amistades le encargaban organizar encuentros, hasta que empezó a sentir que se comenzaba a “agobiar un poco”, y que “llegaba a casa muy tarde [...] ya necesito llegar a mi casa y no quiero salir”. Por todo esto, confiesa que en los meses previos al inicio de la pandemia, decidió disminuir la frecuencia y ya con la pandemia socializó solo con su gran familia y sus dos mejores amigos, mediante “millones de videollamadas”.

En el momento que llegó el confinamiento, inicialmente pensó que el cambio de estar siempre fuera de casa a pasar todo el tiempo en ella iba a ser difícil, por lo que declara: “yo pensaba, guau, salía un montón, de salir bastante a no salir nunca [...] pensé que me iba a

chocar más” y que “iba a extrañar mucho”. Sin embargo, ella considera que su experiencia durante la pandemia giró en torno a la adaptación, “Era o luchar todo el tiempo y quejarme o ya pues ¿no? Buscar la forma de acomodarme”. Así, explica que reacomodó su casa para estar lo más cómoda posible, y “Trabajaba desde casa todo el tiempo, las terapias las daba desde casa entonces no salía a ningún lado. [...] Con bastante calma y tranquilidad”.

Según comparte, esta manera de llevar la pandemia fue algo que transmitió a sus alumnos: “estar desde casa, eee de hecho no, no... nunca lo sentí como ay qué horrible, estoy encerrada; [...] eso también le dió un poco de calma a mi salón”. Mientras iba transformando su casa, iba compartiendo las adaptaciones con sus estudiantes y sus familias, y ellos en sus propias casas, hacían lo mismo. El compartir iba en la otra dirección, también: sus alumnos y familias traían nuevas ideas que Mariana tomaba para su casa: “yo les traía algo nuevo y ellos también”.

Según la participante, este compartir de ida y vuelta también ocurría en los momentos de aprendizaje. La institución donde labora, se caracterizaba por no recomendar tecnología y por cuidar mucho el ambiente presencial, que se utilizaba como parte de la enseñanza. De modo que la participante considera que el “gran reto” para los maestros fue contar únicamente con la computadora. Según sus palabras “lo único que tenemos es una computadora. A través de eso nos comunicábamos y a través de eso enseñábamos y a través de eso buscábamos la forma”. Este cambio, generó que Mariana aprendiera nuevas herramientas de trabajo, y que muchas veces estas vinieran de sus alumnos “yo empecé a aprender a través de los chicos, ellos mismos eran [...] he visto que podemos usar tal aplicación, pruébala en la tarde y tú nos lo traes y nos lo enseñas [...] y entonces también yo me entusiasmaba y buscaba nuevas cosas”.

En una línea similar, a pedido de los niños, Mariana cuenta que implementó y participó en espacios recreativos dentro y fuera del horario de clase. La participante brindó un ejemplo de ello “[...] los Viernes teníamos chicos que me decían "Mariana, ¿te conectas?, vamos a ver una película juntos”. Otro ejemplo fue el horario, temprano en la mañana, para tomar desayuno juntos, o tener espacios de conversación durante los descansos del día. Para ello, Mariana tuvo que adaptar su horario y pedirle a sus colegas que le cedieran algunos minutos de sus respectivos espacios con su salón. Al respecto, comenta que esos momentos los consideraba “sagrados”: “para mí era más vital esos 10 minutos que 10 de matemáticas” y que en esos espacios, sus alumnos con dificultades empezaron a compartir con ella y sus compañeros.

Este compartir espacios fuera del horario escolar también hizo que los alumnos de Mariana sientan que ella estaba ahí para ellos siempre, según comenta. Sus alumnos que estaban pasando por momentos de vulnerabilidad le pedían conectarse por la noche, y conocían sus horarios para poder ubicarla, incluso en vacaciones. Estos espacios, la participante los considera valiosos para ella también: “creo que el acompañamiento era tanto de ellos, como mío”. Con la vuelta a la semi presencialidad, Mariana comenta que intentará reducir estos espacios extra curriculares: en sus palabras, piensa “graduarlo” porque en el 2020, según comparte “todos vivíamos prácticamente en la misma casa”. Antes de la pandemia, esto no sucedía, porque los niños no tenían ningún canal de comunicación con los maestros fuera de la escuela. De ese modo, la participante considera el vínculo con sus alumnos de la pandemia “más cercano”, a pesar de haberse conocido ese mismo año. Al respecto, encuentra adicionalmente que el contexto de pandemia creó la necesidad en todos de “querer cogernos de algo, querer tener nuestro espacio [...] hizo querer que nuestro vínculo fuera muy cercano”.

Todo lo mencionado anteriormente, va en línea con la valoración que hace la participante acerca del vínculo maestro-estudiante: “Una de las cosas que para mí son primordiales [...] creo que ese vínculo hace que el aprendizaje sea como más especial ¿no? Que el chico se sienta como más a gusto ¿no? Que se sienta con la confianza de decirme ‘no estoy entendiendo nada’ ¿no?”. Menciona que algunas veces hay alumnos a quienes se les dificulta vincularse, pero que en general trabaja por lograrlo y que los colegios en los que ha trabajado, que siempre han sido alternativos, le han permitido generarlo.

Trabajar en este tipo de instituciones, según Mariana, permite un trabajo “bien cercano”, generar “hasta contextos bien terapéuticos” y “apoyar desde cerca y el niño se siente bien motivado” y salirse “del molde”. Para lograr este trabajo cercano, la participante sostiene “ser muy creativa con respecto a las formas en las cuales enseño”, para “llegar a cada chico”. Esto cobra relevancia teniendo en cuenta que, por su especialidad, a Mariana le suelen tocar salones “con muchos casos de dificultad de aprendizaje”, “muy diversos”, que requieren de ella “retarse”, ser “bien estructurada”, “organizada”, “metódica” para “atender la diversidad de todos” y lograr lo que se propone y “todo lo que tú con ellos puedes construir”.

Acerca de esto, la participante señala tener que sostener varios procesos a la vez en el aula, los cuales se deben dar “de manera paralela y de manera funcional”. Todo esto le gusta de ser maestra, sin embargo, encuentra que en algunos casos el “reconocimiento de las familias” es “muy poco”, y que esto se ve reflejado en el apoyo que recibe de ellas al trabajar con los niños. Al respecto, agrega: “a pesar de que uno da muchísimo, para algunas familias

hablar de diversidad es muy complejo [...] no aceptan estas dificultades, sino más bien piensan como si tú le dijeras algo malo de su hijo [...] te ponen como que cada cosa que tú digas ya es mentira [...]” o “sí aceptan, pero no apoyan [...] no tenemos ese apoyo, entonces el proceso es bien difícil”.

A propósito de las familias de sus alumnos en pandemia, Mariana señala que han tenido “un buen vínculo, a excepción de dos familias” que no acompañaron el proceso de sus hijos con dificultades. Agrega que “las otras 23 familias [...] son familias muy agradecidas, [...] que acompañan muchísimo” y que está “muy, muy contenta” y “ellos también, la verdad”. Y en cuanto a su relación con el resto de su comunidad educativa, señala que el colegio le otorgó “la autonomía para poder ir haciendo, en base a los lineamientos que nos iban dando” y considera que, al ser “maestra antigua” no tuvo “mayor seguimiento”. Al respecto, precisa que “siempre” se ha sentido “acompañada” y “segura”, con excepción de un periodo en que tuvo problemas con su “partner” la maestra de inglés del 2020, ya que el trabajo con esta última le trajo “un año muy caótico”. Explica que en ese caso el colegio tardó en apoyarla, pero finalmente tomó acción.

Considerando todos estos aspectos, la participante considera que “ser maestra y ser terapeuta es como, súper carga emocional”, y tiene un acompañamiento terapéutico emocional, en el que ha “trabajado muchísimo durante este tiempo”. Algo que destaca de dicho proceso es el “trabajar en la flexibilidad”, y que tal vez por eso adaptarse no se le ha hecho “tan complejo”, sobre todo con los cambios constantes en su labor docente en el paso a la virtualidad. Considera que esos fueron sus “grandes objetivos [...] en la pandemia, a nivel terapéutico” y que siente que lo ha logrado, que se puede adaptar y que está “muy orgullosa” de ello.

Mariana: Configuraciones relacionales particulares

A partir del análisis del material, se han podido identificar tres configuraciones relacionales de Mariana con sus estudiantes. Estas se describen bajo encabezados que dan cuenta del contenido de las mismas: “*CR1: Necesidad de que me crean*”, “*CR2: Apoyo de los demás*” y “*CR3: Mejorando a través del vínculo*”.

La primera configuración (“*CR1: Necesidad de que me crean*”) predomina en la época pre-pandemia, caracterizada por un deseo de que le reconozcan que está en lo cierto o que hizo lo correcto. Ante este deseo, aparece un self que se siente sujeto de saber, quien tiene la razón, que se enfrenta a un otro incrédulo, que no se da cuenta y no entiende. Cuando el otro no le cree, no le reconoce, no está de acuerdo o no le hace caso, el self se siente

atacado, juzga al otro y lo devalúa, pero sigue intentando. Ante esto, el otro puede tomar dos caminos: uno de ellos es seguir en la misma respuesta, ante lo cual el self cesa sus intentos y lo deriva, tal como se observa en la siguiente viñeta:

Entonces voy con los papás y los papás me dicen: “Este, oye Mariana, has visto que Pablo está haciendo dieta?”. Sí. ¡Sí! justo quiero preguntarles eso ¿qué dieta está haciendo? “No mira, él ha dicho que quiere hacer dieta entonces él ha decidido comer esto [...] Y yo... ¿qué me están hablando? [...] ¿No han pensado en llevarlo a un nutricionista?... ” ¡No!, es que a él no le gusta, tú sabes que no le gustan las verduras”. Pero esto no es saludable [...] O sea imagínate la reunión ¿no? Yo intentando hablar de dietas y ellos diciéndome que tu hijo de nueve años te dice que sí es saludable comerse 50 hamburguesas, hotdogs y no sé qué. Llegó un momento yo dije, esto ya parece una reunión de locos, o sea ¡basta ya! ¿no? [...] Porque venían como veinte minutos y yo dije esto es en vano. [...] Pero, para cerrar la dieta, le digo: yo necesito que en verdad ustedes le comenten esto a la psicóloga ¿ya? [...] Porque en mi punto de vista, esto está mal. Ya, así de simple, está mal. No es saludable, Pablo no se va a sentir bien [...]

El segundo camino, se da cuando el otro le cree, le reconoce o le hace caso, ante lo cual el self se siente contento. En esa situación, el otro cambia, y se representa como alguien que entró en razón. Ello se puede apreciar en la siguiente viñeta:

Además de costarme la vida a mí con él, era que la familia también me crea. Porque al comienzo la mamá me dice, “¡no! ¡él te está mintiendo!” pero al mismo tiempo era mmm... pero te está mintiendo porque tú no lo motivas... [...] o sea, yo era la culpable de por qué su hijo no quería prender la cámara. Entonces eso también fue un trabajo bien complejo con la familia. [...] Una familia que aparte no cree en la terapia [...] Este niño aparte venía arrastrando esa recomendación de años luz. Que nunca ha hecho. Entonces es una familia a la cual hay que hacerle creer en lo que tú le estás diciendo y cuando comenzó a creerme recién, en el año finales de 2020, nosotros comenzamos también a ver también mejoras ¿no? [...]

Lo descrito se corresponde con la caracterización de Mariana como una maestra que da todo de sí, pero no recibe el reconocimiento necesario de parte de las familias, reconocimiento que ella describe en la forma de apoyo con el proceso de desarrollo del alumno que presenta dificultades. Mariana cuenta que algunos padres se niegan a creer que sus hijos las tienen, tal como se describe en la siguiente viñeta:

A pesar de que uno da muchísimo, para algunas familias hablar de diversidad es muy complejo [...] no aceptan estas dificultades, sino más bien piensan como si tú le dijeras algo malo de su hijo [...] te ponen como que cada cosa que tú digas ya es mentira [...]” o “sí aceptan, pero no apoyan [...] no tenemos ese apoyo, entonces el proceso es bien difícil”.

Sobretudo previo a la pandemia, la participante se hacía cargo de las situaciones que surgían, en concordancia con la caracterización de sí misma como una maestra “bien estructurada”, “ordenada” y “metódica”, que se retaba para “atender la diversidad de todos” y sostener varios procesos en el aula, que se debían dar “de manera paralela y funcional”. En ese entorno, Mariana contaba con el espacio y herramientas que dominaba, y según cuenta, en la pandemia fueron reemplazados por una computadora. Es así que esta nueva situación la colocó, según Mariana, frente a un reto, y en un nuevo lugar más receptivo a los aportes de sus alumnos, quienes proponían soluciones que eran bien recibidas por ella. De ese modo, llegó a expresar: “yo empecé a aprender a través de los chicos”.

Esto nos lleva a la segunda configuración (“*CR2: Apoyo de los demás*”), que se caracteriza por un deseo de hacerse cargo. Con relación a este deseo, se manifiesta un self que quiere hacerse cargo por sí solo y resolver un problema, pero no puede. Al entender que no puede solo, el self, si bien inicialmente no confía del todo, involucra a otros. Como respuesta, los otros le ayudan y crean soluciones. A partir de esto, el self se sorprende con los aportes de los otros y finalmente se siente aliviado. En este intercambio, el otro es representado como alguien que le sorprende con su agencia. Esto se ilustra en la siguiente viñeta:

¡Sí!...nosotros tuvimos un primer cumpleaños que celebramos virtualmente. [...] A la mamá se le ocurrió la gran idea ¿no? Me dijo "Mariana, qué tal si después de la última hora cantamos happy birthday". Este, como era la primera vez que lo íbamos a hacer, dijimos, bueno pues, ya. [...] Comencemos a crear nuevas, como, costumbres ¿no? En la virtualidad, acerca de cómo se hacen los cumpleaños. Entonces a ellos se les ocurrió que antes del cumpleaños ¿no? Este, hagamos los buenos deseos, cantemos happy birthday y después de eso pensemos en un regalo virtual ¿no? [...] Fue un cumpleaños muy muy simpático y aparte fue súper espontáneo, y te digo, todo esto salió ahí en ese momento. [...] Creo que fue como muy sorpresivo ¿no? porque a veces yo pensaba, qué se les va a ocurrir a ellos. Porque a mí la mamá me cogió en frío [...] Pero bueno, a mí me gustó un montón la espontaneidad de ellos [...] y estaban muy emocionados en hacerlo durante el día. Entonces a mí me gustó mucho eso, que salga de ellos mismos.

Ahora bien, se encuentra una tercera configuración (“*CR3: Mejorando a través del vínculo*”). Esta se caracteriza por un deseo del self de vincularse con su alumno para ayudarlo a mejorar. En línea con ello, el self acoge, confía y flexibiliza las demandas para acompañar el proceso del otro. Ante esta respuesta, pueden ocurrir dos posibilidades. Por un lado, se puede dar que el otro lo intenta, pero le cuesta mejorar y le pone obstáculos o retos al self, ante lo cual el self sigue intentando. En ese caso, el otro es representado como retador. Por

otro lado, se puede dar que el otro mejora con la acogida, confianza y flexibilidad del self, en cuyo caso el self se siente contento con lo logrado, pero sabe que vienen más retos. En ese otro caso, el otro es representado como receptivo, abierto a recibir y dar. Esta configuración se ejemplifica en la siguiente viñeta:

[...] Nosotros tenemos acuerdos para el salón. Normalmente en mis salones intento que sean menos de 10 [...] Pero sin embargo con él comenzamos a... de los diez me dijo, los diez, no puedo, no puedo; no me pidas diez, no. Entonces comenzamos a reducir empezamos a tener objetivos más pequeños ¿no? [...] Obviamente se fueron agrandando. Evidentemente cerramos el año 2020, él con la cámara prendida y participando. [...] El 2021 ya él tenía los acuerdos de todos los demás mortales. [...] Eee, yo pensaba [RISAS], en realidad con Mario es un reto día a día ¿no? O sea, psicopedagógico me decía, ya lo lograste, yo decía ¡no! Yo conozco a Mario y sé que es como si yo hubiera ganado una batalla pero vienen cincuenta más [RISAS]. Este, yo cerré el 2020 contentísima pero también pensaba qué se me viene para el 2021 ¿no? [...] Este y venía cada vez con más retos ¿no?

Esto último se alinea con el perfil de la participante, caracterizado por retarse para conseguir todo lo que se puede lograr construir con el alumno. También concuerda con la convicción que Mariana tiene acerca del vínculo como elemento primordial en el aprendizaje, que permite que el alumno mejore, partiendo de la confianza que el mismo genera para que su alumno pueda abrirse con ella y comunicarle su experiencia.

Por todo lo mencionado, se puede reconocer en Mariana un tránsito desde una experiencia relacional en la que su rol era ser la que organiza, planifica, sabe, sostiene y se ocupa de todo, hacia otra experiencia de adversidad donde la pandemia le mostró que ya no tenía dominio ni control de todos los espacios, ni el aula a su disposición con todos los alumnos. Frente a ello, Mariana tiene una nueva respuesta de apertura y flexibilidad (por la cual trabaja) que le permite incluir al otro como agente en las soluciones y creatividad, sorprenderse con lo que surge y cumplir las metas de sus alumnos con el apoyo de otros. Esta amplitud le provee alivio, pero más importante aún, esto le permite a ella también sostenerse en el vínculo, ya sea el otro retador o receptivo.

Discusión

A través de las entrevistas a los participantes que se realizaron como parte del diseño, se pudo encontrar como resultado cinco configuraciones relacionales que sirven para comprender ejes del relacionamiento o vínculo consigo mismos, con sus alumnos, y con la institución en la que trabajan; antes y durante la experiencia de la pandemia. Estas son: “*CR1: Lo justo y lo correcto*” y “*CR2: Sostener con presencia y límites*”, del participante Alberto; y “*CR1: Necesidad de que me crean*”, “*CR2: Apoyo de los demás*” y “*CR3: Mejorando a través del vínculo*”, de la participante Mariana. A continuación, dichos resultados serán discutidos encontrando lo común y lo particular entre ellos, y en confrontación con otros estudios teóricos y empíricos relacionados al tema.

En líneas generales, se encontró que para ambos participantes, el vínculo docente-estudiante es la base sobre la cual se construye la experiencia educativa. Tanto Mariana como Alberto expresan en común el interés genuino por sus alumnos, la dedicación y el deseo de hacer el bien y ser justos. A través de sus narraciones se manifiestan atentos a sus estudiantes: sus ritmos, sus singularidades, sus pedidos, su cariño; que atienden con compañía y respeto. Para ellos, el vínculo se construye “desayuno a desayuno”, es decir con la convivencia y la conexión del día a día.

La importancia del vínculo está presente en los diversos enfoques de la educación, y se observa que el lugar que los participantes le otorgan se encontraría en concordancia con la visión de las nuevas propuestas educativas, que lo consideran “la esencia del proceso pedagógico” (Delors et al., 1996, p. 166). Asimismo, se observa que ambos otorgarían un carácter vincular a su relación, tal como proponen Martínez et al. (2009), ya que esta se estructura afectivamente entre docentes y estudiantes de forma reconocida y sostiene la relación de trabajo orientada a construir conocimientos y afectos a lo largo del tiempo.

Teniendo como base común la importancia del vínculo, se han observado en los participantes similitudes y diferencias en el modo de construir sus relaciones. Primero, se ha podido encontrar cómo ambos se posicionan en la relación con sus alumnos en su función docente. Lo común tiene que ver con la voluntad de los docentes de apoyar a sus estudiantes en situación de vulnerabilidad: hacer posible que se den las condiciones para que el otro se desarrolle o mejore su situación. A partir de ese punto, se observan dos variantes en el abordaje: Alberto haciendo escuchar la voz del estudiante en situación de vulnerabilidad y Mariana haciendo que escuchen su propia voz para ayudar al mismo. Ello se encuentra representado en las configuraciones “*CR1: Lo justo y lo correcto*” (Alberto) y “*CR1:*

Necesidad de que me crean” (Mariana). En ese sentido, Alberto se concibe como docente vinculándose desde lo que considera que es justo y Mariana desde lo que considera que es verdadero. Ambos se consideran en su relación de docentes como poseedores de un saber (acerca de la justicia o el conocimiento, respectivamente) y como tales encuentran que sus acciones podrían rescatar al otro de una situación de vulnerabilidad.

De cierto modo, esta representación del *self* posiciona a ambos docentes como sujetos de saber en sus relaciones. Sin embargo, las diferencias más marcadas se encuentran en la manera de representar al otro en situaciones donde su alumno se encuentra en una posición de vulnerabilidad. Por un lado Alberto, a pesar de haber representado a su estudiante como alguien vulnerable que necesita ser rescatado, en la práctica permite espacio para que el protagonista de la situación sea el alumno y lugar para que éste, por sus propios medios, logre hacer escuchar su voz. Por otro lado, Mariana en las situaciones narradas donde su alumno se encontraba en situación de vulnerabilidad relacionadas a la interferencia de otras personas, los representa como incrédulos, que no se dan cuenta y no entienden. A partir de eso, actúa e interviene directamente con las personas que considera están equivocadas (en el ejemplo, los padres de su alumno), pero haciéndose cargo ella misma y dejando al estudiante fuera del campo de conflicto.

Un segundo aspecto de la relación de los docentes con sus estudiantes es relativo a la función del vínculo en el desarrollo personal de los alumnos. Ambos participantes consideran que el vínculo es lo que puede permitir a los niños mejorar y desarrollarse. Esto se encuentra en concordancia con la visión de las nuevas propuestas educativas (Ausubel, 2002; Bronfenbrenner, 1987; De la Caba, 2014; Freire, 1968; Gheiler y Vélez, 2021; Pichon-Riviere, 1982; Guilar, 2009; Vigotsky, 1986) que le otorgan al vínculo maestro-estudiante un componente psíquico, en la forma de aquello que traen los individuos a la relación y que se redefine en la confrontación entre ambos e impacta en el desarrollo de la identidad, lo que genera potencial de transformación (Pichon-Riviere, 1982) y ayuda a formar el pensamiento crítico necesario para ejercer la ciudadanía (Brown y Murphy, 2012). Esta noción no solo se alinea con la visión de dichas propuestas, sino también con la de autores de corte más instrumentalista, que ven el vínculo como una base que facilita la adquisición de nuevos conocimientos (Flores, 2014).

Si bien ambos participantes coinciden en la función del vínculo en el proceso de desarrollo de los niños, existirían ciertas diferencias en el rol del *self* en el vínculo maestro-estudiante que cada uno manifiesta. Previo a la pandemia, Mariana tendía a “cargarse” con la responsabilidad, la creatividad, y el sostén de las experiencias, lo que la

llevaba a sobre organizarse y enfrentar los cambios con dificultad. Ello se observa en la configuración “CR3: *Mejorando a través del vínculo*”, caracterizada por un deseo del self de vincularse con su alumno para ayudarlo a mejorar. La participante, al tener también una formación como terapeuta adicional a la docencia, se dedicaba a asegurar y sostener varios procesos paralelos en el aula. Por ello se generaba en ella una necesidad de mayor planificación y control y exhibía una menor tolerancia a los cambios.

En contraste, Alberto daba lugar a la incertidumbre que puede traer incluir la subjetividad del otro en dichos procesos, tal como se puede observar en la configuración “CR2: *Sostener con presencia y límites*”, caracterizada por un deseo de acompañar y sostener al otro con presencia y límites. El participante mantenía una postura de trabajo en la cual su presencia a la vez cálida y firme era una plataforma que sostenía el proceso de sus alumnos (ya sea haciendo o dejando de hacer). Dicha plataforma funcionaba a la vez como una base para que surjan los aportes de los niños y como frontera para delimitar la experiencia.

Además, revisando la manera en que los participantes experimentan la función del vínculo, las diferencias también yacen en la representación que el *self* se hace del *otro*. Esto, ya que en el momento de diseñar las estrategias, Alberto considera a su estudiante como alguien que puede aportar propuestas, a diferencia de Mariana. Ella toma en consideración el proceso de su alumno con sus características y deseos, pero como punto de partida para dar forma a estrategias diseñadas y sostenidas por ella, sin que se incluya el elemento de incertidumbre que el aporte del otro podría brindar a la ecuación. Alberto, en cambio, acompaña al estudiante en un rol flexible, que incorpora sus aportes sin que ello signifique perder la autoridad.

Así, aparecen dos voces que representan posiciones distintas al desarrollar su labor, y que dan cuenta de cómo ellos representan aquello que se puede activar en el vínculo docente-estudiante. Por un lado, una de las voces representa a un *self* que se siente sujeto de saber e interactúa con el *otro* desde la rigidez. Si bien lo hace con la intención de ayudar al *otro* a “mejorar” (Mariana), considera que para hacerlo, este debe seguir sus sugerencias y en algunos casos sus instrucciones. Por el otro, una voz distinta habla de un *self* flexible que se siente sujeto de saber por el hecho de haber notado una necesidad, pero que se aproxima al *otro* de manera distinta. Dicha aproximación se realiza con la perspectiva de que con su ayuda se puede dar una transformación, para la cual el *otro* debe participar y aportar tanto como el *self*.

Lo expuesto se podría analizar a partir de la visión de Pichón-Riviere (1985), que considera al niño como sujeto activo y autor, a quien los adultos deben proporcionar un ambiente en el cual sienta que también tiene algo que enseñarle a otro. El autor considera que la flexibilidad permite dicha dinámica, y que son saludables a las modalidades de enseñanza y aprendizaje que brindan esa posibilidad, y patógenas a las modalidades asociadas a la rigidez. En ese sentido, el planeamiento y control excesivos de Mariana habrían rigidizado sus vínculos, retirando la posibilidad de aporte del *otro* en las estrategias. En cambio, la estructura de Alberto, con posibilidad de flexibilidad e integración del aporte del alumno, se asemeja a la integración del niño como autor propuesta por Pichón-Riviere (1985).

Por otro lado, habría que considerar la óptica de Mariana para evaluar la postura que asume en sus vínculos. Ella posee una segunda especialidad de terapeuta de aprendizaje, y por lo que ha narrado, a partir de ello parece generarse el objetivo de aminorar o en algunos casos eliminar las dificultades que presentan sus alumnos y sus familias. Al respecto, Alicia Fernández (2007) manifiesta que ante una dificultad, la interpretación de la misma es la que dicta cómo se abordará. La autora se refiere a que esa dificultad puede ser, tanto algo a ser eliminado, como una oportunidad de aprendizaje. En ese sentido, Mariana estaría encontrando las dificultades de sus alumnos como problemas a solucionar, y a sí misma en la posición de responsable de la solución. Mientras tanto, Alberto las estaría evaluando como situaciones esperables y de utilidad para el desarrollo de sus alumnos, y colocándose en la posición de quien acompaña y sostiene.

Parece ser que cierta autoridad y guía es inescapable y necesaria (Flores, 2014) pero la flexibilidad es necesaria para que la experiencia educativa en la escuela lleve al desarrollo personal (Experto en educación, comunicación personal, 18 de mayo de 2023). Bohoslavsky (1975) lo explica planteando que existen tres tipos de vínculo: de dependencia, de cooperación y de rivalidad; y revisando estas categorías en el ámbito educacional. Según el autor, en la relación maestro-estudiante la que se da de manera más automática es la de dependencia, ya que el docente, al saber más, puede guiar al alumno en su proceso de aprendizaje. Agrega que esto no siempre resulta positivo, ya que existe la posibilidad de que el docente se coloque en una posición omnipotente que deje al estudiante en la posición de quien no sabe. Por otro lado, la relación de cooperación o mutualidad según el autor resultarían positivas para uno o más que aprenden, más no para la diada maestro-alumno, ya que este último no busca un par en el primero, sino alguien a quien acudir cuando incurre en una falta. Finalmente, la relación de rivalidad o competencia, según el autor, favorece el

pensamiento crítico y autonomía, pero en la relación maestro-estudiante puede llevar a la violencia si cae en el verticalismo (Bohoslavsky, 1975).

Se podría observar el modo de vinculación de los participantes como sujetos de saber con sus alumnos y sus familias tomando como referencia dicha propuesta. Mariana habría construido sus relaciones con un estilo de dependencia y rivalidad, moviéndose dentro de los aspectos positivos de guía, también aproximándose a la posición omnipotente y vertical. Alberto también habría fluctuado dentro de la dependencia, pero lejos de la omnipotencia y con ciertos aspectos de mutualidad, si bien logró mantener la autoridad.

Lo mencionado también se puede examinar en función a la propuesta del enfoque dialógico-colaborativo (Anderson, 2012). Dicho enfoque es una postura filosófica que plantea la importancia de las relaciones en todo ámbito como medio de transformación, por lo cual se considera que la construcción de vínculos significativos potencia el desarrollo de las personas. Para que esto se logre, se requiere consideración de lo que trae cada parte y su contexto; permitir al otro encontrar soluciones con base en sus propias características facilitando el espacio para que lo haga. Esto quiere decir que la horizontalidad en la relación es básica en este enfoque, de lo contrario la relación sufriría un desbalance de poder que generaría jerarquías. Bajo este planteamiento, el conocimiento es un proceso social que se da en diálogo e interacción, y las personas involucradas contribuyen por igual a su desarrollo. De esa manera se excluye “la dicotomía entre “el que sabe” y “el que no sabe” (Anderson, 2012, p. 4). En esa línea, se observa que la postura de Alberto estaría más alineada con dicho enfoque, mientras que la postura de Mariana se alejaría de él.

El enfoque dialógico-colaborativo (Anderson, 2012) presenta puntos en común con lo discutido acerca de la mirada de Pichón-Riviere (1985), Alicia Fernández (2007) y Bohoslavsky (1975), ya que según la óptica de los cuatro autores, el posicionamiento del maestro ante la experiencia de vulnerabilidad de un alumno, como sujeto de saber que debe solucionar y determinar qué se hace, puede generar relaciones de poder marcadamente asimétricas que tienen la tendencia a caer en la verticalidad u omnipotencia del docente. Sin embargo, una posible crítica a la aplicación del enfoque dialógico-colaborativo a la escuela sería que no se considera adecuada una relación completamente horizontal entre docentes y estudiantes (Bohoslavsky, 1975).

Al respecto, Mendel (1996), describe el rol socializador de la educación formal como una experiencia en la que los estudiantes logren internalizar normas y valores sociales. Por ello, según Mendel (1996) los docentes deben incluir los procesos de participación de los alumnos sin reprimirlos, pero ello no debe implicar la pérdida de la autoridad. La autoridad se

plantea en este caso como algo inherente a su posición social pero que requiere una práctica consciente que otorgue protagonismo al estudiante y dé lugar al “encuentro de dos saberes distintos”. Eso último, sería lo que permitiría la movilización de los esquemas previos del maestro (Mendel, 1996), es decir la transformación de su mirada tanto como la del alumno. Esta propuesta serviría para explicar cómo Alberto, sin perder la autoridad, fue capaz de incluir las contribuciones de sus alumnos.

A partir de lo discutido, se podría considerar que, hasta el momento previo a la pandemia, Mariana habría construido las relaciones con sus alumnos y sus familias con un deseo de ayudarlos, responsabilizándose de sus procesos con una cuota de verticalidad que podía aportar rigidez y una baja inclusión de su aporte creativo a las estrategias que utilizaba. Por su lado, Alberto se vinculaba también con el deseo de apoyarlos, con una tendencia a incluir al otro en la creación de las estrategias y los procesos, otorgando protagonismo a sus estudiantes y permitiendo la flexibilidad necesaria.

Lo discutido hasta este punto se habría modificado con la llegada de la pandemia, que trajo cambios para los docentes, sus estudiantes y el contexto. Según lo reportado, los participantes experimentaron en común los estresores del confinamiento y la adaptación a la virtualidad, tanto en su vida privada como en su labor docente. Se encontraron dificultades relativas al caos inicial producido por el paso a la nueva modalidad, en el balance de la vida privada y laboral ocurriendo en el mismo espacio, y la incomodidad del ambiente de trabajo inadecuado para sus actividades. Todo esto concuerda con lo expuesto por autores que, desde los primeros meses de la pandemia, explicaron que la adaptación a la educación virtual demandó de los docentes pasar por una capacitación acelerada (Reynosa et al., 2020) con el desafío adicional de contar con poco conocimiento previo y ambientes inadecuados para ese fin (Ortega et al., 2021). Adicionalmente, mencionaron que esto sucedió mientras experimentaban los estresores de la pandemia y la dificultad para balancear la vida laboral y privada en el mismo espacio y tiempo (Guardia, 2020; Cipriano y Brackett, 2020; Kinder, 2020).

Asimismo, los participantes manifestaron que, tanto maestros como alumnos, pasaban juntos una “tragedia mundial” (Alberto) en la cual las interacciones en general eran remotas, el malestar estaba presente y el contacto humano hacía falta, por lo cual los niños requerían mayor apoyo y acompañamiento. Del mismo modo, Mariana refiere que la situación que vivieron los hizo necesitar el vínculo compartido “querer cogernos de algo” (Mariana).

Al respecto, el concepto de compartición social de emociones (Rimé, 2012) concuerda con la comprensión de la necesidad humana universal de comunicar las emociones

para procesar y aliviar el malestar producido por las experiencias emocionalmente intensas. El autor propone que compartir con otras personas los acontecimientos que tengan una relevancia emocional intensa cumple una función adaptativa. En los casos usuales, con el paso del tiempo este compartir va disminuyendo de la mano con el malestar, excepto en ocasiones donde se generan trastornos de estrés post traumático. Esto se ha estudiado en poblaciones en situaciones traumáticas colectivas como guerras y terremotos, pero también en grupos que comparten situaciones de vida de fuerte carga emocional, como madres primerizas con resultados similares (Martínez, 2011).

Ahora bien, a propósito del malestar mencionado por los docentes, se puede afirmar que este concuerda con la literatura publicada el inicio de la pandemia, en la que algunos autores realizaron predicciones al respecto del daño que podría generar el confinamiento (Castillo et al., 2020) y la pérdida del contacto humano como regulador, así como la poca disponibilidad de los padres que también se encontrarían estresados por la situación (Tirado, 2020). Los estudios cuantitativos realizados durante el desarrollo de la pandemia avalaron dichas predicciones, señalando un deterioro en la salud mental de los docentes (Fernández, 2020; Matute et al., 2020; Palma et al., 2021) y los niños (Larraguibel et al., 2021; Gatell et al., 2021).

Actualización al 2024: En una revisión más reciente de la literatura, se encontraron estudios cualitativos posteriores que complementan los hallazgos originales. Un estudio realizado con docentes de Loreto, Perú, encontró en los participantes una percepción de desafío e inadecuación, con relación a dificultades logísticas, tecnológicas y profesionales, así como malestar relativo a la vivencia de emociones negativas y preocupaciones acerca de su desempeño y el contexto social de sus alumnos (Cáceres e Hidalgo, 2023). Asimismo, un estudio realizado en Argentina encontró malestar en los docentes con respecto a las decisiones tomadas sobre las políticas educativas planteadas por sus gobiernos de cara al plan de educación durante la pandemia, junto con la falta de recursos y las condiciones de trabajo (Alucin, 2023). Otro estudio realizado con docentes en México encontró dificultades con respecto a diversos factores: adaptación metodológica, ausentismo, bajo apoyo de las familias de los estudiantes e insuficiencia tecnológica (Lara, 2023).

También se encontraron nuevos estudios cuantitativos. Una investigación realizada en Argentina con 104 docentes encontró una relación positiva entre cinco estresores experimentados por los participantes (“entorno de trabajo y sobrecarga laboral, incertidumbre por la duración y las consecuencias de la pandemia, aspectos organizacionales de la institución educativa, relaciones con el entorno del alumno, conflicto y ambigüedad de rol y

empleo de nuevas tecnologías”) y la percepción de síntomas físicos de estrés en los mismos (Vargas y Restrelli, 2024). Otro estudio en México con 112 docentes halló “niveles altos de sobrecarga mental, demanda de la actividad, competencia laboral e inadecuada resolución de problemas planificados” (Godínez et al., 2023).

A pesar de lo mencionado, en el caso de los participantes de este estudio, las vivencias no se limitaron al estrés, malestar y dificultades. Las experiencias particulares de cada uno les llevaron a transformar su vínculo consigo mismos y los otros, de modo que pudieran sobrellevar la situación. Para Mariana, los vínculos eran parte esencial de su vida, pero al inicio de la pandemia ya se encontraba cansada del exceso de socialización, y ese aspecto facilitó que el estar aislada se le hiciera más llevadero. Se concentró en su casa, su comodidad y en su trabajo terapéutico para ganar flexibilidad y aceptación de los cambios. Para Alberto, los vínculos también eran parte esencial de su vida, pero a diferencia de Mariana el confinamiento le trajo dolor por la distancia de sus seres queridos. El caos de la plataforma virtual lo llevó al límite y tuvo que aprender estrategias para autorregularse y ordenarse. Adquirió mayor espacio para la creatividad, perspectiva y autonomía.

Es decir que para ambos, los desafíos finalmente significaron beneficios en su vinculación consigo mismos, que a su vez llevaron a la relación con sus estudiantes. Esto coincide con los resultados de un estudio sobre resiliencia realizado en 2,272 docentes de más de 10 países de Iberoamérica (Román et al., 2020). Dicho estudio encontró una asociación positiva y significativa entre la alta resiliencia generativa de los participantes y seis factores, entre los que destacan la percepción del elemento disruptivo de la pandemia como una oportunidad, las habilidades socioemocionales para enfrentar los cambios y la instrumentación de cambios en el estilo de vida durante la pandemia. A propósito de esto último, el 100% de los participantes reportaron haber realizado al menos un cambio positivo en su estilo de vida. Dichos cambios incluyeron actividad física, alimentación, sueño, implementación de técnicas de relajación, estudio, lectura e interés por la música. Asimismo, los docentes reportaron cambios positivos en sus relaciones interpersonales: 45,8% con sus hijos, 31,6% con sus parejas y 31,1% en otro tipo de relaciones interpersonales. El estudio concluye que la resiliencia puede ser un factor protector del estrés crónico y también un facilitador de “adaptación a los cambios, el soporte emocional, las relaciones interpersonales positivas como generador de bienestar incluso ante la adversidad, estimulando el desarrollo personal y en comunidad” y menciona que en el contexto educativo, la resiliencia del maestro genera ambientes seguros y positivos para los estudiantes (Román et al., 2020; p. 86).

También, las dificultades de la labor docente virtual representaron un reto que definitivamente generó transformaciones y construcción de nuevas miradas, sobre todo los generados por la pérdida del espacio y el contacto físico. Pero cabe mencionar que, debido a la individualidad de los participantes, se encontraron algunas diferencias. Por un lado, en el caso de Alberto, los cambios se ubicaron en las formas, mas no en la manera de relacionarse. Siguió sosteniendo con presencia y límites, solo que tuvo que encontrar estrategias y canales nuevos para hacerlo. Esto implicó mayor demanda de su atención, ser un “showman” (Alberto), dedicar más horas a sus labores, generar actividades extra curriculares y lúdicas, programar llamadas individuales con los alumnos en situación vulnerable, etc.

Su experiencia se encuentra en concordancia con los estudios cualitativos de la región realizados durante la pandemia (Benalcázar y Freire, 2021; Esteban, 2021; Estupiñan y Salazar, 2021; Camacho et al., 2020), que narran testimonios de las adaptaciones que los maestros han tenido que hacer para sostener las relaciones con sus estudiantes. Estas incluyen, como temas principales, el énfasis en generar un ambiente rico en comunicación que invite e integre a los estudiantes, evidenciar al alumno que su maestro se interesa por él o ella mediante demostraciones de afecto, apoyo académico y llamadas de atención. Para Alberto, antes de la virtualidad su sola presencia, su mirada, su dejar de hacer eran suficientes porque había una dimensión tangible, física, tal como se puede apreciar en la configuración “CR2: *Sostener con presencia y límites*”). A falta de ello, en la pandemia aprendieron “a estar juntos de diferentes formas” (Alberto).

Por otro lado, Mariana también tuvo que generar canales de comunicación y estrategias nuevas, y dedicar mayor número de horas y actividades para alimentar el vínculo con sus alumnos. Lo que resalta de la experiencia de la participante es que en ella cambió la manera de relacionarse, abriendo paso a una nueva configuración: “CR2: *Apoyo de los demás*”. Para ella, verse despojada del espacio físico del salón con todos los alumnos, que era lo que le permitía organizar sus vínculos cotidianamente, retiró temporalmente cierta agencia del *self*, que fue trasladada al *otro*. Esto habría brindado las condiciones necesarias para que surgiera mayor apertura y receptividad a los aportes de los estudiantes en la construcción de las experiencias. En ese sentido, el *otro* es considerado también un sujeto de saber por el *self*. A su vez, esto último funcionó como elemento de transformación en la relación maestro-estudiante, en una donde hay mayor confianza en el *otro* y el *self* pudo sentirse gratamente sorprendido y aliviado.

Esta consideración se alinea con el planteamiento de Benjamin (2012), quien habla del reconocimiento mutuo. Según la autora, una relación donde hay reconocimiento mutuo es

aquella enmarcada en un proceso que contiene experiencias de sintonía, mutualidad afectiva e influencia mutua. Esto último resuena con la experiencia descrita en la configuración “CR2: *Apoyo de los demás*”, ya que según Benjamin, el sentirse agente para una persona parte de estar con alguien que reconoce sus acciones, sentimientos, existencia e independencia. Es decir, la persona se autoafirma en el reflejo que recibe del otro, y en la forma en que se encuentran en ese reflejo o respuesta. Esta afirmación depende además de sentir que su acción reestructura al ambiente o cambia al otro, para a su vez poder transformarse a sí mismo. Sin esta dinámica, la relación puede convertirse en una donde una parte domina a la otra, y no darse el desarrollo deseado.

En ese sentido, se observa que haber transitado por las dificultades de la pandemia con apertura y flexibilidad, le permitió a Mariana descubrir al *otro* en su saber e incorporar una forma de relacionarse que brinda al *otro* la posibilidad de participar desde un nuevo lugar. Este lugar se ubica en una experiencia donde maestro y alumno se encuentran mutuamente, y las acciones de ambos generan transformación tanto en cada uno como en la relación. De este modo, el deseo de Mariana de vincularse con el alumno para ayudarlo a mejorar que se observó en la configuración “CR3: *Mejorando a través del vínculo*”, evoluciona con este reconocimiento mutuo donde el *otro* también es sujeto agente o sujeto de saber. Se podría decir que la nueva manera cotidiana de construir la experiencia vincular que apareció en la pandemia y se representa en la configuración “CR2: *Apoyo de los demás*” funcionaría para Mariana como una manera de promover el bienestar y desarrollo de sus estudiantes, pero que simultáneamente impactaría en el de sí misma, trayéndole los mismos beneficios.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo conocer cómo han sido las experiencias relacionales de docentes de primaria con sus estudiantes en la virtualidad generada por la pandemia por COVID-19. Se buscó explorar dichas experiencias desde la perspectiva subjetiva de los participantes, identificando cualidades y significados enlazados con su contexto individual. Asimismo, se indagó en las narraciones de los docentes para detectar similitudes y diferencias en su manera de relacionarse con sus alumnos durante ese periodo.

Al respecto se encontró, a nivel de similitudes, que tanto Mariana como Alberto tuvieron en común el interés genuino por sus alumnos, la entrega y el deseo de hacer el bien y ser justos. Ambos estuvieron atentos a sus estudiantes: sus ritmos, sus singularidades, sus pedidos, su cariño; que atendieron con compañía y respeto. Las diferencias encontradas entre ambos participantes se centraron en el rol que ocupaba inicialmente el otro en el vínculo: Mariana tendía a “cargarse” (Mariana) con la responsabilidad, la creatividad, y el sostener las experiencias, lo que la llevaba a sobre organizarse y enfrentar los cambios con dificultad; mientras que Alberto daba lugar a la incertidumbre que puede traer incluir al otro en dichos procesos.

Sin embargo, con la pandemia Mariana dio un giro y migró hacia esa última forma de vincularse, gracias a la propia flexibilidad, por la cual trabajó conscientemente. Por su parte, Alberto vio la necesidad de adquirir mayor orden y estructurar su vida para poder manejar las demandas de las relaciones en la virtualidad, lo que funcionó a favor del sostenimiento de las relaciones, que sobre las nuevas plataformas, necesitaban seguir fluyendo de la misma manera que en la presencialidad.

Es decir que la experiencia de ser maestros de primaria en la virtualidad de la pandemia hizo necesarios ciertos ajustes en los participantes a nivel integral, tanto en los vínculos de su vida privada como en los de su labor docente. Ambos docentes, en su adaptación a las demandas de la pandemia, experimentaron cambios significativos en su relación consigo mismos. Mariana se enfocó en ajustar su espacio para lograr comodidad y realizar un trabajo personal, mientras Alberto buscó estrategias de organización y autorregulación y fomentó su creatividad. En cuanto a su conexión con los estudiantes, ambos sintieron el impacto de la pérdida del espacio físico en la construcción de sus vínculos. Aumentaron las horas de conexión virtual, incorporaron actividades extra curriculares y programaron videollamadas para mantener el contacto. Alberto afirmó que se trataba de "estar juntos de diferentes formas", mientras que Mariana, al perder agencia temporalmente,

se volvió más receptiva a los aportes de sus alumnos, generando un espacio de encuentro y mutua transformación en su relación pedagógica.

Dichos ajustes, si bien acarrearón esfuerzos, vulnerabilidad y dolor, también trajeron consigo beneficios. Sería posible afirmar, a partir de las entrevistas, que los participantes sienten orgullo y satisfacción de los logros y transformaciones en la manera en que organizan su relación consigo mismos y con sus estudiantes. Según la revisión bibliográfica previa a los encuentros con los docentes, la expectativa era de encontrar sobre todo malestar a raíz de la situación, e incluso un deterioro en su salud mental y su calidad de vida. Sin embargo, el balance parecería ser positivo.

Asimismo, se encontró que el cambio presentado por la pandemia dificultó enormemente las relaciones, sobre todo en un inicio. Es decir, la modalidad presencial de escuela pasó a virtual y derrumbó el modo de relacionarse que los docentes habían manejado a lo largo de su carrera, y que los estudiantes conocían hasta ese momento. A pesar de ello, persistió en ambas partes el deseo por vincularse, considerando sus relaciones como un medio para sobrellevar el confinamiento.

Esto último los llevó a buscar nuevas maneras de conectarse. Un ejemplo de lo mencionado es el “no hacer” (Alberto) que en un ambiente físico tenía una función sostenedora y facilitadora de la agencia del otro, y en la virtualidad significaba perder el contacto por completo, eliminarlo. Por ese motivo, en la virtualidad se manejó una estrategia ciertamente opuesta: crear mayor número y variedad de momentos de interacción. Incluso los niños, que antes de la pandemia no tenían ningún canal de comunicación con los maestros fuera de la escuela, durante la virtualidad sí lo tuvieron. Entonces, el silencio que hubo al inicio se transformó en diálogo, incluso en algo que los participantes y sus alumnos consideraron un vínculo “más cercano” (Mariana).

La experiencia detallada en este estudio no solo proporciona una visión retrospectiva de la adaptabilidad de los docentes durante la pandemia, sino que también plantea consideraciones significativas para el futuro de la educación. Los éxitos y desafíos identificados en la transición de la modalidad presencial a la virtual ofrecen valiosas lecciones para el diseño de estrategias pedagógicas más flexibles y resilientes.

En particular, las estrategias implementadas por los participantes, como la creación de un mayor número de momentos de interacción y la apertura de nuevos canales de comunicación, sugieren posibles mejoras en las prácticas educativas incluso en contextos presenciales. La capacidad de adaptación y el deseo persistente de vinculación exhibidos por los docentes durante la pandemia podrían informar el desarrollo de modelos educativos más

inclusivos y dinámicos en el futuro.

Además, la transformación de lo que inicialmente era considerado como un desafío, como el "no hacer" de Alberto, en una estrategia efectiva de crear más oportunidades de interacción, resalta la necesidad de flexibilidad y creatividad en la enseñanza. Estas lecciones podrían inspirar innovaciones en el diseño curricular y métodos de enseñanza que fomenten la participación activa y el compromiso del estudiante, independientemente del entorno educativo.

En última instancia, este estudio no solo ofrece una comprensión detallada de las experiencias de los docentes de primaria durante la pandemia, sino que también contribuye al debate sobre la evolución y mejora continua de las prácticas educativas. Las conclusiones extraídas de esta investigación pueden servir como base sólida para futuras investigaciones y para informar políticas educativas que busquen fortalecer la resiliencia y la eficacia de los educadores en cualquier entorno educativo.

Respecto a las limitaciones del presente estudio, en primer lugar se puede considerar que la generalización de los resultados se ve limitada por el contexto específico de los docentes de primaria durante la virtualidad causada por la pandemia de COVID-19. Las dinámicas y desafíos pueden variar en otros niveles educativos o contextos con experiencias de virtualidad distintas.

En segundo lugar, el estudio refleja un momento específico durante la crisis de la pandemia, y las condiciones y percepciones pueden haber cambiado desde entonces. La evolución temporal de las experiencias docentes no se captura de manera exhaustiva en el estudio.

En tercer lugar, la representatividad de los hallazgos puede estar limitada por la cantidad y características específicas de los docentes participantes. Un grupo más amplio y diverso de participantes en términos de ubicación geográfica, entorno socioeconómico y otros factores habría enriquecido la comprensión de las experiencias docentes.

Se sugiere como estudio posterior la investigación y comparación de las experiencias de docentes en distintos niveles educativos durante la virtualidad. Este enfoque permitirá explorar las dinámicas específicas que pueden surgir en la educación primaria, secundaria y superior, contribuyendo así a una comprensión más completa de las adaptaciones realizadas por los educadores en diferentes contextos académicos. También se podría investigar con otros grupos de participantes que reflejen las experiencias de contextos educativos y docentes de otros sectores socioculturales y económicos.

Además, se propone realizar un seguimiento a lo largo del tiempo para evaluar el

impacto a largo plazo de las adaptaciones identificadas en la forma en que los docentes se relacionan con sus estudiantes durante la virtualidad. Este estudio podría examinar cómo estas transformaciones afectan no solo el desempeño profesional de los educadores, sino también su bienestar personal y satisfacción laboral en el transcurso del tiempo.

Otro enfoque sugerido es investigar cómo el apoyo institucional, incluyendo la capacitación continua y la implementación de recursos tecnológicos, influye en las experiencias de los docentes durante la virtualidad. Este análisis podría explorar de qué manera las políticas y prácticas institucionales facilitan o dificultan la adaptación de los educadores a entornos virtuales.

Se destaca la importancia de incluir la perspectiva de los estudiantes en el análisis. Este enfoque permitiría explorar cómo perciben y experimentan las interacciones virtuales con sus docentes, proporcionando así una visión más completa de la dinámica educativa durante la pandemia y la virtualidad resultante.

Asimismo, se sugiere un estudio comparativo en distintas provincias del Perú para analizar cómo varían las experiencias de los docentes durante la virtualidad en diferentes regiones. Este enfoque podría considerar las diferencias culturales, políticas educativas y recursos tecnológicos disponibles, contribuyendo a una comprensión más amplia y contextualizada de los desafíos y estrategias adoptadas por los educadores a nivel nacional.

Finalmente, en términos prácticos, se propone el desarrollo y evaluación de estrategias específicas de apoyo para docentes que enfrentan desafíos similares. Programas de capacitación, recursos tecnológicos mejorados y otras intervenciones podrían ser diseñadas y evaluadas para mejorar la adaptación de los educadores y abordar sus necesidades en contextos de enseñanza virtual.

Referencias

- Alucin, S. (2023). Políticas educativas durante la pandemia en el nivel medio. Una mirada sobre el malestar docente. *Praxis educativa*, 27(3), 149-167. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270310>
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A. Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M., y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. (Informe n° IDB DP 00768). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Altman, N. (2000). Black and white thinking: A psychoanalyst reconsiders race. *Psycho-analytic Dialogues*, 10 (4), 589-605. https://www.researchgate.net/publication/247527591_Black_and_White_Thinking_A_Psychoanalyst_Reconsiders_Race
- Anderson, H. (2012). Relaciones de colaboración y conversaciones dialógicas: ideas para una práctica sensible a lo relacional. *Family Process* 51. 1-20. <https://vdocuments.mx/relaciones-de-colaboracion-y-conversaciones-dialogicas-ideas-para-una-practica.html?page=11>
- Antoniou, A., Ploumpi, A. y Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4, 349-355. [10.4236/psych.2013.43A051](https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051).
- Arkorful, V., y Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Technology and Distance Learning*, 12(1), 29-42. https://www.researchgate.net/publication/348335311_The_role_of_e-learning_advantages_and_disadvantages_of_its_adoption_in_higher_education
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ávila, A., Bastos, A., Castelo, J., García, S., Gasparino, A., Pinto, J., Rubí, M., Viada, A., Vivar, P. y Aburto, M. (2002). Reflexiones sobre la potencialidad transformadora de un psicoanálisis relacional. *Intersubjetivo*, 2 (4), 155-192. https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/Documentacion/AAvila/Grita2_Psicoolisis%20Relacional_V4N2_Intersubjetivo.pdf
- Bainbridge, A., y West, L. (2012). Introduction: Minding a Gap. En A. Bainbridge y L. West (Eds.) *Psychoanalysis and Education. Minding a Gap*. Taylor & Francis.

- Baldwin, M. (1992). Relational Schemas and the Processing of Social Information. *Psychological Bulletin*, 112, (3) 461-484.
- Banco Mundial. (05 de abril de 2021). *Perú Panorama general*.
<https://www.bancomundial.org/es/country/peru/overview>
- Bedoya, M. (2012). La noción de matriz relacional y sus implicaciones para el ejercicio clínico de la psicología dinámica. *Psicología desde el Caribe*, 29 (3), 686-706.
<https://www.redalyc.org/pdf/213/21328599007.pdf>
- Beebe, B. y Lachmann, F. (2002). *Infant research and adult treatment: Co-constructing Interactions*. Hillsdale y London: The Analytic Press.
- Benalcázar, D., y Freire, M. (2021). *El par didáctico docente-estudiante del nivel inicial II y el desarrollo afectivo en la modalidad virtual*. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Digital Universidad Técnica de Ambato.
<http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/32698>
- Benjamin, J. (2020). *Reconocimiento mutuo: la intersubjetividad y el tercero*. Espacio Gradiva.
- Beresford Research. (16 de abril de 2021). *Age Range by Generation*.
<https://www.beresfordresearch.com/age-range-by-generation/>
- Bohoslavsky, R. (1975). Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante. *Revista de ciencias de la educación*, 1. 53-87
- Boticcelli, S. (2007). Return to the Repressed: Classe in Psychoanalytic Process. En Suchet, Harris y Aron (Eds.), *Relational Psychoanalysis, Vol. 3, New Voices*. The Analytic Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. Basic Books.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bretherton, I. (1989). New perspectives on attachment relationships: Security, communication and internal working models. En J. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development* (2da. ed., pp. 1061-100). John Wiley.
- Britzman, D. P. (2009). *The Very Thought of Education*. State University of New York.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós Ibérica.

- Brown, T. y Murphy, M. (2012). The dynamics of student identity: the threats from neo-liberal models and the benefits of a relational pedagogy. En A. Bainbridge y L. West (Eds.) *Psychoanalysis and Education. Minding a Gap*. Taylor & Francis.
- Cáceres, K. e Hidalgo, D. (2023). Experiencia Subjetiva del docente rural de Loreto frente al programa “Aprendo en Casa” en pandemia. *Revista peruana de investigación educativa*, 15(18). <https://doi.org/10.34236/rpie.v15i18.422>
- Camacho, D., Gómez, N., y Martínez, T. (2020). *La configuración del vínculo afectivo entre docentes y niños(as) de 6-7 años en la presencialidad remota en tiempos de pandemia*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/52488>
- Canady, V. (2020). Addressing leadership, workforce management and team building. *Mental Health Weekly, Wiley Online Library*, 30(19), 4-6. <https://doi.org/10.1002/mhw.32356>
- Cipriano, C. y Brackett, M. (18 de Marzo del 2020). *Teacher, Interrupted: Leaning into Social-Emotional Learning Amid the COVID-19 Crisis*. EdSurge. <https://www.edsurge.com/news/2020-03-18-teacher-interrupted-leaning-into-social-emotional-learning-amid-the-covid-19-crisis>
- Cole, M., Shelley, D., y Swartz, L. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(6), 111-131. DOI:10.19173/irrodl.v15i6.1748
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2021). *Panorama social de América Latina*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Educación en tiempos de la pandemia COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Congreso de la República. (2003, 29 de julio). *Ley N°28044, Ley General de la Educación N°28044*. Diario oficial El Peruano N°8437. http://www.unfv.edu.pe/occa/images/pdf/Ley_28044_ley%20general_de_educacion.pdf
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2020). Proyecto Educativo Nacional. <https://www.cne.gob.pe/proyecto-educativo-nacional/>

- Creswell, J., Hanson, W., Clark Plano, V., y Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264. doi:10.1177/0011000006287390
- De la Caba, M. (2014). Intervención para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes, y M. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.
- Del Castillo, P., Velasco, M. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Delors, J., y Al Mufti, I. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO. http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Diamond, N. y Marrone, M. (2003). *Attachment and intersubjectivity*. Whurr Publishers.
- Dong E., Du H., y Gardner L. (2021). An interactive web-based dashboard to track COVID-19 in real time. *Lancet Inf Dis.*, 20(5),533-534. doi: 10.1016/S1473-3099(20)30120-1
- Drapeau, M. y Perry, J. (2004). Childhood trauma and adult interpersonal functioning: A study using the Core Conflictual Relationship Theme (CCRT). *Child Abuse & Neglect* (28), 1049-1066. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15519435/>
- Duran, N. (2020). El Teletrabajo y la conciliación con el entorno de convivencia familiar durante la Pandemia COVID-19. *Revista de Investigación Psicológica*, (Especial), 68-72. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-3032202000030009&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-3032202000030009&lng=es&tlng=es)
- El Peruano. (2022, 9 de marzo). De vuelta al colegio: 18 regiones iniciarán clases presenciales este lunes 14 de marzo. *El Peruano*. <https://rb.gy/lpzxwb>
- Escuela de Negocios para Egresados [ESAN]. (17 de febrero de 2021). ¿Cuáles son los sectores más golpeados por la pandemia? <https://www.esan.edu.pe/sala-de-prensa/2021/02/cuales-son-los-sectores-mas-golpeados-por-la-pandemia/>
- Espinosa, D.H., y Valdés, N. (2012). *Codificación de Episodios Relacionales a partir de la versión en castellano del Método del Tema Central de Conflicto Relacional CCRT-LU-S: Manual de Procedimiento*. Proyecto Fondecyt No3130367. Manuscrito sin publicar, Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Santiago de

Chile.

- Esteban, A. (2021). *Perspectivas de los docentes del Colegio Campestre Monte Verde I.E.D respecto a la educación virtualizada en época de pandemia (COVID - 19)*. [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26188>
- Estupiñan, M., y Salazar, X. (2021). *Análisis de la dimensión relacional docente-estudiante en la educación inicial modalidad virtual*. [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Digital Universidad Técnica de Ambato. <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/33318>
- Etxebarria, I. (2014). El desarrollo moral. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes, y M. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidad de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Editorial Nueva.
- Fernández, A. (2020). *Salud mental del personal docente español durante la pandemia de Covid-19* [Tesis de maestría, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/47720>
- Flores, A. (2014). *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente* [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133619/Memoria%205%20marzo%202014%20FINAL.pdf;sequence=1>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (10 de abril de 2020). *No dejemos que los niños sean las víctimas ocultas de la pandemia de COVID-19*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/no-dejemos-ninos-sean-victimas-ocultas-de-la-pandemia-covid-19>
- Fuentes, M. (2014). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes, y M. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.
- Freire, P. (1968). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freud, A. (1930). Four lectures on psychoanalysis for teachers and parents. En *The Writings of Anna Freud*, Vol. 1 (pp. 73–136). International University Press.
- Gatell, A., Alcover, E., Balaguer, J., Pérez, T., Esteller, M., Álvarez, P., Fortea, E. (2021). Estado de la salud mental infantojuvenil durante la primera ola de la pandemia de la

- Covid-19 y en el inicio del curso escolar 2020-2021. *Anales de Pediatría*. doi:<https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2021.08.008>
- Galiano, M., Prado, R., y Mustelier, R. (2020). Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, 92, 1-18. <http://www.revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/1342>
- Gheiler, M., y Vélez, O. (2012). *La educación desde el psicoanálisis: La función analítica del educador*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Godínez, A., Pozos, B. y Preciado, M. (2023). Carga mental en docentes mexicanos con teletrabajo durante la pandemia por covid-19. *Acta universitaria*, 33, 1-10. <https://doi.org/10.15174/au.2023.3734>
- Gómez, I., y Escobar, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades* [Manuscrito presentado para publicación]. <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/553>
- Gonzales de Olarte, E. (2014). Integración para la inclusión con desarrollo humano en el Perú. En F. Tubino, C. Romero, y E. Gonzales de Olarte (Eds.) *Inclusiones y Desarrollo Humano. Relaciones, agencia, poder*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Guadalupe, C. (2021). La multidimensionalidad de la ruptura que necesitamos. En C. Guadalupe (Ed.). *La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos* (pp. 5-66). Universidad del Pacífico.
- Guardia, K. (22 de Abril del 2020). Cerca de 6000 Colegios Privados a un paso de cerrar ante la falta de pago de Marzo y Abril. *Diario Gestión*. <https://gestion.pe/economia/empresas/covid-19-pensiones-colegios-privados-cerca-de-6000-colegios-privados-a-un-paso-de-cerrar-ante-la-falta-de-pago-de-marzo-y-abril-noticia/>
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7> URL: <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/index>
- Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural. *Educere*, 13(44), 235-241. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100028&lng=es&tlng=es.

- Guri-Rosenblit, S., y Gros, B. (2011). E-learning: Confusing terminology, research gaps and inherent challenges. *International Journal of E-Learning and Distance Education*, 25(1). <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/729>
- Hargital, E. (2010). Digital Natives? Variation in internet skills and uses among members of the “net generation”. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113. DOI:10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835- 854. <http://www.nebrija.com/encuentro-calidad/documentos/the-emotional-practice-of-teaching.pdf>
- Horowitz, M. J. (1988). *Introduction to psychodynamics*. Basic Books.
- Hodkinson, P. (2005). Learning as cultural and relational: moving past some troubling dualisms. *Cambridge Journal of Education*, 35 (1), 107-119. DOI:10.1080/0305764042000332524
- Horner, A. (1991). *Psychoanalytic Object Relations Therapy*. Jason Aronson.
- Iglesias-Osores, S. (2020). Importancia del aislamiento social en la pandemia de la COVID-19. *Revista Medica Herediana*, 31(3), 205-206. <https://dx.doi.org/10.20453/rmh.v31i3.3814>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina [IESALC] (2020). *Covid-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.guninetwork.org/files/covid-19-060420-es-2.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2019). Población de 6 y más años de edad que hace uso del servicio de internet, según nivel educativo, frecuencia de uso y según ámbitos geográficos. https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/indices_tematicos/cuadro-15_3_1.xlsx
- Instituto Peruano de Economía [IPE]. (05 de julio de 2021). *Efectos del COVID-19 en la educación*. <https://www.ipe.org.pe/portal/efectos-del-covid-19-en-la-educacion/>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186.
- Kaur, S. (2011). Comparative Study of Occupational Stress among Teachers of Private and Govt. Schools in Relation to their Age, Gender and Teaching Experience.

- International Journal of Educational Planning & Administration*, 1 (2), 151-160.
https://www.ripublication.com/ijepa/ijepav1n2_7.pdf
- Kernberg, O. (1995). Psychoanalytic Object relations theories. En B.B. Moore (Ed). *Psychoanalysis: The major concepts* (pp. 450-462). Yale University Press.
- Khan, F., Yusoff, R. y Khan, A. (2014). Job Demands, Burnout and Resources in Teaching a Conceptual Review. *World Applied Sciences Journal*, 30 (1), 20-18.
10.5829/idosi.wasj.2014.30.01.21029
- Kinder, M. (22 de Marzo del 2020). *Misdiagnosis-Teachers are Engaged during Covid-10*. The American Institute of Stress.
<https://www.stress.org/misdiagnosis-teachers-are-engaged-during-covid-19>
- Lara, A. (2023). Trabajo docente en pandemia: dificultad y estrategia en una escuela primaria en Chiapas. *Voces de la Educación*, 8(15), 67-97.
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/574>
- Larraguibel, M., Rojas, R., Halpern, M., y Montt, M. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. *Rev. Chil. Psiquiatr. Neurol. Infanc. Adolesc.* 32(1). 12-21.
<http://miayelenmontessori.cl/wp-content/uploads/2021/05/SALUD-MENTAL-INFANTIL-DURANTE-LA-PANDEMIA-2-1.pdf>
- Layton, L. (2002). Cultural hierarchies, splitting, and the heterosexist unconscious. En Fairfield, S. Layton, L. & Stack, C. (2002). *Bringing the plague. Toward a postmodern psychoanalysis*. Other Press.
- Leary, K. (2000). Racial enactments in Dynamic Treatment. *Psychoanalytic Dialogues* 10 (4) 639-653.
https://www.researchgate.net/publication/238319202_Racial_Enactments_in_Dynamic_Treatment
- Li, S., Wang, Y., Xue, J., Zhao, N. y Zhu, T. (2020). The Impact of COVID-19 Epidemic Declaration on Psychological Consequences: A Study on Active Weibo Users. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (6), 2032.
10.3390/ijerph17062032
- Limayem, M., y Cheung, C. (2011). Predicting continued use of internet-based learning technologies. *The role of habit. Behaviour & Information Technology*, 30(1), 91-99.
DOI:10.1080/0144929X.2010.490956

- López, F. y Ortiz, M. (2014). El desarrollo del apego durante la infancia. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes, y M. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.
- Luborsky, L. (1998). The Relationship Anecdotes Paradigm (RAP) Interview as a versatile source of narratives. En L. Luborsky y P. Crits-Christoph, *Understanding Transference: The Core Conflictual Relationship Theme Method (2nd Ed.)*. American Psychological Association.
- Luborsky, L. y Crits-Christoph, P. (1998). *Understanding transference: The Core conflictual relationship theme method*. American Psychological Association.
- Marquina, R., y Jaramillo, L. (2020). El COVID-19: Cuarentena y su impacto psicológico en la población [Manuscrito presentado para publicación]. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.452>
- Martínez, D., Collazo, M., y Liss, M. (2009). Dimensiones del Trabajo Docente: Una propuesta de abordaje del Malestar y el Sufrimiento Psíquico de los docentes en Argentina. *Revista Educación y Sociedad*, 30(107), 389- 408. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87313702005>
- Martínez, F. (2011). El uso compartido de la emoción: ¿Por qué necesitamos compartir las emociones? *Ciencias Psicológicas*, 2. 201-212. <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3) 613-619. <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Matute, V., Ochoa, S., Erazo, J., y García, D. (2020). Tecnología en tiempos de pandemia. Una panorámica de salud mental en docentes. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(5), 344-357. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7696076>
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Editorial Paidós.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina* 17(30) 1148-1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/#popup1>
- Mitchell, S. (1998). *Relational Concepts in Psychoanalysis*. Harvard University Press.
- Mitchell, S. (2000). An Interactional Hierarchy. En S. Mitchell (Ed.) *Relationality*. Routledge.

- Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., Hall, T., y MacRuairc, G. (2020). Reconceptualising relatedness in education in 'Distanced' Times. *European Journal of Teacher Education*. DOI: 10.1080/02619768.2020.1806820
- Naciones Unidas. (2020). *La educación antes de la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Niehaves, B., y Plattfaut, R. (2017). Internet adoption by the elderly: employing IS technology acceptance theories for understanding the age-related digital divide. *European Journal of Information Systems*, 23(6). 708-726. <https://orsociety.tandfonline.com/doi/citedby/10.1057/ejis.2013.19?scroll=top&needAccess=true#.YHu9BOhKg2w>
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. *Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 Diciembre 1948, 217 A (III), <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> [Consultado el 11 Julio 2020]
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (12 de octubre de 2020). Información básica sobre la COVID-19. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura [UNESCO]. (11 de setiembre de 2021). La educación transforma vidas. <https://es.unesco.org/themes/education>
- Organization for Economic Co/operation and Development [OECD]. (2013). PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement. *Drive and Self-Beliefs* (3). PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- Ortega, D., Rodríguez, J., y Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1).. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162021000100006&script=sci_arttext
- Ortiz, M. (2014). El desarrollo emocional. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes, y M. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.
- Palacios, J. (2014). Desarrollo del yo. En F. López, I. Etxebarria, M. Fuentes, y M. Ortiz. *Desarrollo afectivo y social*. Ediciones Pirámide.

- Palma, C., Carrasco, D., y Hernando, J. (2021). Mental Health of Teachers Who Have Teleworked Due to COVID-19. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 11, 515–528. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020037>
- Pancani, L., Marinucci, M., Aureli, N. y Riva, P. (2020). *Forced social isolation and mental health: A study on 1006 Italians under COVID-19 quarantine*. Artículo presentado a revisión. <https://psyarxiv.com/uacfj/>
- Paricio, R., y Pando, M. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Paul, G., y Stegbauer, C. (2005). Is the digital divide between young and elderly people increasing?. *First Monday*, 10(10). <https://doi.org/10.5210/fm.v10i10.128>
- Perraudeau, M. (2001). *Piaget hoy: respuestas a una controversia*. Fondo de Cultura Económica.
- Persico, D., Manca, S., y Pozzi, F. (2014). Adapting the Technology Acceptance Model to evaluate the innovative potential of e-learning systems. *Computers in Human Behavior*, 30, 614-622. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.045>
- Pichon-Rivière, E. (1982). *El Proceso Grupal: Del psicoanálisis a la psicología social I*. Ediciones Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Ediciones Nueva Visión.
- Pistrang, N., y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. *APA Handbook of Research Methods in Psychology*, 2, 5–18. 10.1037/13620-001
- Quijada, V. (2014). *Aprendizaje Virtual*. Unidad del Tercer Milenio.
- Redacción Gestión. (2020). Colegios privados diseñan estrategias y herramientas virtuales para enseñanza en tiempos de Covid-19. *Diario Gestión*. <https://gestion.pe/peru/adecopa-covid-19-colegios-privados-disenan-estrategias-y-herramientas-virtuales-para-ensenanza-en-tiempos-de-covid-19-noticia/>
- Reynosa, E., Rivera, E., Rodríguez, D., y Bravo, R. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 16(77), 141-149. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600141
- Rimé, B. (2012). *La compartición social de las emociones*. Biblioteca de psicología Desclée de Brouwer.

- Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., y Lopes, S. (2019). Tracking e-learning through published papers: a systematic review. *Computers & Education*, 136, 87-98. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.007>.
- Rodríguez, M. (2021). Tres tendencias para modelar la educación del siglo XXI. En C. Guadalupe (Ed.). *La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos* (pp. 5-66). Universidad del Pacífico.
- Roman, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Perez, K., Torresi, S., Barcelo, E., Conejo, M., Ponnet, V. y Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1. 76-87. [10.1344/joned.v1i1.31727](https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727).
- Sahin, A. (2012). Teacher's countertransference reconsidered. En A. Bainbridge y L. West (Eds.) *Psychoanalysis and Education*. Minding a Gap. Taylor & Francis.
- Salirrosas, L., Tuesta, J., y Guerra, A. (2021). La estrategia “Aprendo en casa” y los retos en la educación virtual peruana. *EduSol*, 21(76), 202-214. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912021000300202&lng=es&tlng=es.
- Sierra, C. (2020). *Psicoanálisis y educación: La importancia de una formación afectiva en la clínica y en lo educativo* [Webinar]. Fundación Universitaria Iberoamericana. <https://www.youtube.com/watch?v=Xh9WmQoeUz4>
- Sorooshian, S. (2020). Quarantine Decision due to Coronavirus Pandemic. *Electronic Journal of General Medicine*, 17(4), 1. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.29333/ejgm/7862>
- Stern, D. (1995). *The motherhood constellation: A unified view of parent-infant psychotherapy*. Basic Books.
- Stern, D. (2002). What You Know First: Construction and Deconstruction in Relational Psychoanalysis. En S. Fairfield, L. Layton, y C. Stack (Eds.), *Bringing the Plague Toward a Postmodern Psychoanalysis*. Other Press.
- Tirado, B. (2020). La salud mental de los niños y adolescentes en tiempos de pandemia. *Revista Hispanoamericana De Ciencias De La Salud*, 6(4), 161–165. <https://uhsalud.com/index.php/revhispano/article/view/445>
- Trujillo, Y. (15 de setiembre de 2020). ¿Qué hacer con los hijos que teleestudian, si debe volver al trabajo presencial? *Diario El Comercio*. <https://www.elcomercio.com/actualidad/hijos-clases-virtuales-teletrabajo-pandemia/>

- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades* (48). 21-32. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>
- Urbina, C., Ipinza, R., y Gutierrez, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 29-40. DOI10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045
- Vargas, N. y Restelli, R. (2024). Estrés en profesores argentinos de educación secundaria durante la pandemia por COVID-19. *Revista Científica Educação*, 9(14). <https://doi.org/10.46616/rce.v9i14.106>
- Velásquez, J. (1998). *Formación de la autonomía en la escuela primaria* [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional de México. <http://200.23.113.51/pdf/16033.pdf>
- Villarán, V. (2020). Configuraciones relacionales: cartografía crítica de un concepto. *Revista psicoanálisis*, (25). 96-108. <https://cris.pucp.edu.pe/es/publications/configuraciones-relacionales-cartograf%C3%ADa-cr%C3%ADtica-de-un-concepto>
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Anexos

Anexo 1

Formulario de *Google Forms* para convocatoria

Formulario de invitación a participar en investigación sobre docentes de primaria en la pandemia por COVID-19

Gracias por tomarte el tiempo de leer esta invitación.

El presente estudio tiene por objetivo conocer las experiencias relacionales de docentes de primaria con sus estudiantes durante la educación virtual a causa de la pandemia por COVID-19. Está a cargo de Maeve Thornberry, estudiante de psicología de la PUCP, bajo la supervisión de la docente Doris Argumedo.

Con este propósito, se requiere la participación de docentes que en el 2021 hayan sido tutores de segundo a sexto grado de primaria, en colegios particulares de Lima Metropolitana. Además, se busca que los participantes no hayan tenido experiencia previa a la pandemia enseñando virtualmente y que el colegio en el que trabajaron en el 2021 haya colaborado con proporcionar las herramientas digitales necesarias para su labor.

La participación en el estudio es completamente anónima y confidencial, los datos de los participantes y cualquier dato adicional que puedan mencionar serán cambiados para proteger su identidad y la de su comunidad educativa. Consiste en tres entrevistas de aproximadamente una hora cada una en un lapso de seis semanas.

Gracias por responder este cuestionario. Al finalizarlo, si estás de acuerdo, déjame tu dirección de correo electrónico para hacerte llegar una guía con información relevante al tema de la investigación. Adicionalmente, en caso de ser seleccionado, me contactaré contigo por esa misma vía para iniciar el proceso de entrevistas.

¿Cuál es tu edad? *

Texto de respuesta corta

¿Cuál es tu género? *

- Femenino
- Masculino
- Otrx
- Prefiero no decirlo

¿En el 2021 trabajaste en algún colegio particular en la modalidad virtual? *

- Sí
- No

¿Ese trabajo consistió en ser docente tutor de primaria? *

- Sí
- No

En el 2021 ¿Qué grado de primaria enseñaste como tutor en la modalidad virtual? *

- Primero
- Segundo
- Tercero
- Cuarto
- Quinto
- Sexto
- Otra...

El colegio en el que trabajaste en el 2021 como tutor de primaria ¿le brindó apoyo a los ESTUDIANTES para conseguir las herramientas digitales necesarias para las clases virtuales? *

- Sí
- No

¿En qué consistieron esas herramientas? (Marcar todas las que se brindaron) *

- Internet
- Tablets
- Laptops
- Capacitaciones
- Otra...

El colegio en el que trabajaste en el 2021 como tutor de primaria ¿le brindó apoyo a los DOCENTES para conseguir las herramientas digitales necesarias para las clases virtuales? *

- Sí
- No

¿En qué consistieron esas herramientas? (Marcar todas las que se brindaron) *

- Internet
- Tablets
- Laptops
- Capacitaciones
- Otra...

Previo a la pandemia ¿Alguna vez fuiste docente escolar en modalidad virtual? *

- Sí
- No

Previo a la pandemia ¿Trabajaste de manera presencial en el colegio que trabajas ahora? *

Sí

No

¿Qué años trabajaste de manera presencial en el colegio que trabajas ahora?

Varias opciones

Sí

No

Añadir opción o [añadir respuesta "Otro"](#)

Obligatorio

Durante la pandemia, ¿has pasado por alguna situación crítica de manera personal o en tu entorno más cercano? (Fallecimientos, hospitalizaciones, pérdidas económicas graves, etc.) *

Sí

No

Si estás de acuerdo, por favor anota tu dirección de correo electrónico para contactarte. *

Texto de respuesta corta

.....

Gracias por tu tiempo.

Descripción (opcional)

Anexo 2

Consentimiento Informado

Acepté participar voluntariamente en una entrevista conducida por Maeve Thornberry. He sido informada que ésta forma parte de un proyecto desarrollado en el marco del curso de Seminario de Tesis 1 de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Asimismo, se me informó que el objetivo de dicha investigación es *describir y comprender las experiencias relacionales de docentes de primaria con sus estudiantes en la virtualidad a causa de la pandemia por COVID-19*.

Me indicaron que tendría que responder una serie de preguntas en dos entrevistas mediante videollamadas de la plataforma *Zoom*, lo cual tomaría aproximadamente 1 hora de mi tiempo cada una. También se me comunicó que, en caso de presentarse la necesidad de aclarar algunas de mis respuestas, el entrevistador/a se pondrá en contacto nuevamente conmigo para coordinar una sesión adicional de entrevista, lo cual tomaría aproximadamente 20 minutos de mi tiempo.

También, me consultaron si la entrevista podría ser registrada en video y audio, lo cual acepté. Además, se me informó que este material será transcrito, cambiando todos aquellos datos que puedan revelar mi identidad; y que una vez finalizada la investigación, dicho material será conservado solo para fines de auditoría. El audio será transcrito y las transcripciones serán leídas únicamente por la investigadora y el grupo de investigación, con el fin de realizar la triangulación de la información.

Reconozco que la información que compartí en la entrevista es estrictamente confidencial, por lo que no será usada para ningún otro propósito fuera de los fines académicos de la investigación. Del mismo modo, se me ha informado la posibilidad que los resultados de esta investigación se presenten en una revista y/o evento académico estudiantil, guardando la confidencialidad ya señalada.

Me informaron que, una vez concluido el proceso de análisis, se me brindará una devolución, previa coordinación conmigo.

Se me resaltó que durante la entrevista era libre de hacer preguntas sobre el proceso en cualquier momento.

Asimismo, fui informada que contaba con la posibilidad de dejar de participar en la investigación en cualquier momento que lo desee, sin que esto implicase algún perjuicio para mi persona.

De tener preguntas o comentarios sobre mi participación en la investigación, puedo contactar a Doris Argumedo, docente del curso, o a Maeve Thornberry, estudiantes del curso, por medio de sus respectivas direcciones de correo electrónico: dargume.pucp.pe y a20162932@pucp.edu.pe

- Acepto participar
- No acepto participar

Anexo 3 Protocolo de Contención Virtual

La presente investigación tiene como objetivo **comprender las percepciones sobre el apoyo social de los docentes que teletrabajan para un colegio privado de Lima Metropolitana en el contexto de la pandemia de COVID-19**; para lo cual se harán entrevistas semiestructuradas por medio virtual con las/os participantes. Dicha entrevista podría contener preguntas que pueden ser consideradas personales y/o movilizantes por los/as participantes. Por este motivo, y con el propósito de seguir los lineamientos éticos para el cuidado de los/as participantes, se ha propuesto el siguiente protocolo de contención. Su aplicación será transversal a todo el proceso de recolección de información, y busca ser una herramienta de soporte para el/la investigador/a, en caso ocurra alguna movilización por parte del/la participante al momento de responder alguna pregunta.

Las actitudes y herramientas más importantes del entrevistador son las siguientes:

- **Empatía.** Escuchar a la persona desde su propio marco de referencia (afectivo y social), siendo capaces de ponerse en su lugar al recibir sus respuestas.
- **Escucha activa y respetuosa.** Saber escuchar con atención, sin juzgar el contenido del discurso del/la participante.
- **Consideración positiva.** Considerar que la persona participante está haciendo lo mejor que puede según sus circunstancias y su nivel de conciencia.
- **Congruencia.** Estar atentos/as al nivel de congruencia entre el contenido del discurso y la experiencia afectiva mostrada por el/la participante, durante la entrevista.
- **Atención a lo no verbal.** Observar en el/la participante su expresión corporal y los signos paralingüísticos (*cómo se dicen las cosas*)
- **Favorecer la expresión.** Facilitar la expresión discursiva y afectiva del/la participante, en el seno de una comunicación interesada y respetuosa. En caso se perciba que la persona participante presente dificultades para elaborar sus experiencias, se sugiere el uso de la técnica del “reflejo” (repetir lo último que dijo) para favorecer sus procesos de elaboración y expresión de la experiencia narrada.
- **Concretización.** Explorar el significado personal de la situación para la persona participante, sin presumir sobre su experiencia a partir de las propias experiencias del/la entrevistador/a. En este sentido, se sugiere lograr una comunicación que vaya de lo más general a lo más específico; utilizando repreguntas que apuntan hacia el “cómo cuál”, “para qué”, “cómo”, “cuándo”, “dónde”, “cómo así”.

Consideraciones especiales para el/la entrevistador/a

- Si bien en un entorno de entrevistas virtuales, el/la participante puede, o no, disponer de un espacio privado, el/la entrevistador/a *debe* procurar estar en un espacio privado, libre de interrupciones, para poder prestar atención y respeto a la persona participante.
- En la medida de lo posible, el/la entrevistador tendrá su cámara encendida, de modo que la persona participante pueda tener la imagen de una persona frente a sí; manteniendo, en lo posible, contacto visual al momento de realizar la conversación.
- En caso el/la participante encuentre su capacidad de contención afectiva desbordada por la magnitud de los afectos presentes en la comunicación, cada entrevistador/a tendrá a su disposición una serie de técnicas de relajación¹ para facilitar el retorno a una sensación de tranquilidad por parte de la persona participante. En estos casos, se debe conversar con el/la participante si se encuentra afectivamente disponible para seguir con la entrevista; de lo contrario, se sugiere programar una segunda sesión.

A continuación, a modo de ejemplo, se presenta un posible escenario de desborde afectivo que puede darse en el transcurso de una entrevista:

Ante la observación de un grado de malestar significativo, llanto o quiebre de la persona,

1. Pausar la entrevista.
2. Validar la reacción y la expresión afectiva del/la participante. Se le podría decir algo como lo siguiente, *“me estás comentando una experiencia difícil. Entiendo que pensar al respecto te puede hacer sentir angustia. Considera que estoy aquí para escucharte en caso lo necesites”*.
3. Se le indica que se hará una pausa a la entrevista y a la grabación, *“vamos a parar aquí por un momento la entrevista, y también vamos a detener la grabación”*.
 - a. En todo momento, hacer contacto visual (dentro de lo posible) con la persona afectada, de modo que se pueda propiciar la sensación de compañía, y que la persona participante perciba que se encuentra con alguien en quien puede confiar.
4. Realizar ejercicios de respiración para facilitar la relajación. Inhalar y exhalar junto con el/la entrevistado/a durante unos minutos hasta que la persona se sienta más tranquila.
 - a. Durante el ejercicio de respiración, se le pide que preste atención a la entrada y la salida del aire solamente, sin modificar la respiración.
 - b. Si aparecen pensamientos negativos, se le pide a la persona que focalice la atención en su respiración; las veces que sean necesarias.
 - c. Esperar a que el/la participante se calme.
5. Al final, cuando la persona haya logrado mayor tranquilidad, se le pregunta cómo está, si se siente más tranquilo/a, y si desea continuar con la entrevista o suspenderla.
 - a. En el caso que el/la participante decida terminar con la entrevista, se le pregunta si estaría bien programar una segunda sesión de la entrevista, o si desea dejar de participar en el proceso de investigación.
 - b. En cualquiera de ambos escenarios, se le agradece por su tiempo y por compartir sus experiencias con el/la entrevistador/a. Se le pregunta si desea recibir una cartilla con números telefónicos a los que puede acudir en caso desee ayuda profesional con su malestar. De ser así, se le envía por correo dicho documento (“Anexo de derivación”)

¹ En esta dirección se podrán encontrar algunas técnicas de respiración para fomentar la relajación:

<https://psicologiaymente.com/vida/ejercicios-de-respiracion-para-relajarte>

Anexos de derivación

Atención psicológica
Centro de Escucha de La Ruiz, : https://www.facebook.com/CentrodeEscuchadelaRuiz/ - Correo: centrodescucha.ruiz@uarm.pe
Centro de Psicoterapia Psicoanalítica de Lima: WhatsApp 970-089-355
Lázuli - Atención psicológica virtual: https://www.facebook.com/lazulipe/
Línea de escucha y Apoyo Psicológico - Psicólogos Contigo: Formulario para solicitar atención https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd5NigVuxPwnqAJ6parEgjRbPuPhazhNuJ-dSvwYhbNPht6Rg/viewform?fbclid=IwAR3YLeMwphZvhLwY3cu6TNvXVULwJru2xVIkJI2VMtz9R5i-9g6HJobhiYw
Línea gratuita de soporte emocional de la Sociedad Peruana de Psicoanálisis: Formulario para solicitar atención https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScFio7O7pcJBeWOFaxLK8viK2jIvmUwLLyjkZQyvShr8yiB3w/viewform
Sentido - Centro Peruano de Suicidología y Prevención del Suicidio: 498-2711
Orientación médica
Instituto Nacional de Enfermedades Neoplásicas: 201-6500
Líneas del Ministerio de Salud en caso de consultas o sospechas de coronavirus: 107 ó 113
Ministerio de Salud, en caso de informes, consejería en salud y psicología, atención y orientación ante casos de violencia familiar y contra las mujeres: 411-8000
Atención en violencia
Denuncia contra la violencia familiar y sexual: 100
Ministerio de Salud, en caso de informes, consejería en salud y psicología, atención y orientación ante casos de violencia familiar y contra la mujer: 411 8000
Orientación legal y policial
Central policial: 105
Defensoría del Pueblo Línea gratuita: 0800-15170 / 311-0300
Orientación Legal Gratuita del Ministerio de Justicia: 0800-15259
Programa Juntos (Pobreza): 444-2525

Anexo 4
Ficha de datos sociodemográficos

Edad	
Género	
Situación familiar	
Con quién viviste durante el confinamiento	
Con quién vives ahora	
Cuál es tu grado de instrucción / qué estudiaste	
Cuántos años de experiencia tienes	
Grado de primaria en el que enseñaste en el 2020 y 2021 como tutor	
Grado de primaria en el que enseñas actualmente (2022)	
¿Has tenido experiencias previas enseñando virtualmente antes de la pandemia?	

Anexo 5

Guía de entrevista

(a) Ser docente

Quisiera preguntarte acerca de cómo eres en tu profesión.

Cuéntame:

¿Para ti, qué significa ser docente?

¿Cómo eres tú como docente?

Qué es lo que más te gusta

Qué es lo que menos te gusta

¿Qué es, para ti, el vínculo entre docente y estudiante?

¿Cómo lo vives y qué lugar tiene en tu ser docente?

(b) Ser docente en pandemia

¿Cómo ha sido para ti ser docente en la virtualidad de la pandemia?

¿Qué cambió?

¿Qué fue lo más sencillo?

¿Qué fue lo más difícil?

¿Cómo viviste la relación con el colegio?

¿Cómo viviste la relación con los padres de familia?

¿Cómo viviste la relación con tus colegas?

¿Cómo viviste la relación con tus estudiantes?

¿Qué cambios tuviste que implementar para sostener el vínculo con tus estudiantes?

¿Qué funcionó?

¿Qué no funcionó?

¿Para ti, cuál ha sido el mayor impacto de la pandemia en tu relación con tus estudiantes?

¿Qué cambió en el vínculo entre docentes y estudiantes en la pandemia?

¿Qué permaneció?

Si yo le preguntara a tus estudiantes ¿cómo has vivido el vínculo con tus maestras? ¿Qué responderían?

(c) Ser en pandemia

¿Cómo ha sido tu experiencia de vivir en pandemia?

¿Cómo esto ha impactado tus vínculos en general?

¿Qué sientes que has perdido?

¿Qué sientes que has ganado?

Anexo 6

RAP

Por favor cuéntame algunas situaciones o incidentes que te involucren a ti en relación a tus estudiantes. Cada situación debe ser específica.

Para cada una cuéntame (1) cuándo ocurrió, (2) quién era la otra persona, (3) qué dijo o hizo la otra persona, y qué dijiste o hiciste y (4) qué sucedió al final.

La otra persona puede ser cualquiera – su padre, madre, hermano, hermana, pareja, otros parientes, amigos o colegas.

Solamente tiene que ser alguna situación específica que fue particularmente importante o que supuso algún problema para ti.

Puedes relatar cinco situaciones en tu labor presencial previa a la pandemia y cinco durante la virtualidad de la pandemia.

Tómate entre 3 y 5 minutos para relatar cada una.

Esta es una manera de conocer acerca de tus relaciones con otros. Siéntete cómodo, como si estuvieras encontrándote con alguien que quieres que te conozca bien”.