

# Transformación del sistema y experiencia docente en pandemia: análisis desde la teoría de la actividad

System transformation and teaching experience in pandemics: an analysis from activity theory

Transformação do sistema e experiência de ensino em pandemias: análise a partir da teoria da atividade

Micaela González-Palacios\*, Viviana Hojman\*\*, Janet Carola Pérez\*\*\*, Pilar Valenzuela-Ramírez\*\*\*\*

## RESUMEN

Las medidas de distanciamiento social implementadas durante la pandemia por covid-19 trasladaron la actividad educativa en Chile al formato virtual. Con el fin de explorar la experiencia docente en relación con la educación remota en contexto de pandemia, se realizó un estudio cualitativo basado en una epistemología dialéctica. Participaron cinco docentes de educación básica de un colegio particular subvencionado de una comuna semi rural de la Región Metropolitana de Chile. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se analizaron utilizando la Teoría de la Actividad Histórica-Cultural. Los resultados indican que, junto con la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas en la mediación de aprendizajes, hubo tensiones asociadas con la incorporación de las familias al proceso, cambios en las reglas

Palabras clave: educación básica, educación a distancia, experiencia docente, experiencia de trabajo, tecnologías de la información y la comunicación, sistema de actividad.

\* Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo. Av. Plaza 680, Las Condes, Santiago, Chile. Correo electrónico: migonzalezp@udd.cl

\*\* Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo. Av. Plaza 680, Las Condes, Santiago, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7669-9255>. Correo electrónico: vhojman@udd.cl

\*\*\* Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo. Av. Plaza 680, Las Condes, Santiago, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4917-1930>. Correo electrónico: janet-perez@udd.cl

\*\*\*\* Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo. Av. Plaza 680, Las Condes, Santiago, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2026-9723>. Correo electrónico: pilar-valenzuela@udd.cl

y límites del trabajo, y aislamiento en la comunidad escolar. Todo lo anterior influyó en una evaluación principalmente negativa de la experiencia por parte de las y los docentes entrevistados.

## ABSTRACT

The social distancing measures implemented during the covid-19 pandemic transferred educational activity in Chile to a virtual format. In order to explore the teaching experience in relation to remote education in the context of the pandemic, a qualitative study was conducted based on a dialectical epistemology. Five elementary school teachers from a private subsidised school in a semi-rural commune in the Metropolitan Region of Chile participated. Semi-structured interviews were conducted and analysed using the Cultural-Historical Activity Theory. The results indicate that, along with the incorporation of new technological tools in the mediation of learning, there were tensions associated with the incorporation of families into the process, changes in the rules and limits of work, and isolation in the school community. All of the above influenced a mainly negative evaluation of the experience by the teachers interviewed.

Keywords: elementary school, distance education, teaching experience, work experience, information and communication technologies, activity system

## RESUMO

As medidas de distanciamento social implementadas durante a pandemia de covid-19 mudaram a atividade educacional no Chile para um formato virtual. Para explorar a experiência docente em relação à educação remota no contexto da pandemia, foi realizado um estudo qualitativo com base em uma epistemologia dialética. Participaram cinco professores do ensino fundamental de uma escola particular subsidiada em um município semi-rural da Região Metropolitana do Chile. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e analisadas usando a Teoria da Atividade Histórico-Cultural. Os resultados indicam que, juntamente com a incorporação de novas ferramentas tecnológicas na mediação da aprendizagem, houve tensões associadas à incorporação das famílias ao processo, mudanças nas regras e limites do trabalho e isolamento na comunidade escolar. Tudo isso influenciou uma avaliação principalmente negativa da experiência pelos professores entrevistados.

Palavras-chave: educação básica, educação a distância, experiência de ensino, experiência profissional, tecnologias de informação e comunicação, sistema de atividades.

## Introducción

Debido a la pandemia por covid-19, a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes, de todos los niveles de enseñanza, dejan de tener clases presenciales en las escuelas del mundo. A partir de este momento se establecen diversas modalidades de educación a distancia como la manera de dar continuidad a los estudios, y el cuerpo docente y toda la comunidad educativa deben migrar de manera rápida, y sin preparación, de la modalidad educativa presencial a una modalidad *online*, mediante el uso de aparatos electrónicos con conexión a internet (CEPAL-UNESCO, 2020). Esta circunstancia empuja a pensar ¿cómo cambió la experiencia docente durante el cambio en el sistema de actividad escolar en el periodo de pandemia? ¿Qué podemos aprender acerca del sistema escolar luego de esta experiencia?

Cambiaron las condiciones concretas y materiales del sistema de formación escolar frente a las medidas de aislamiento y a las distintas acciones emprendidas por los gobiernos a nivel mundial. Estas acciones reflejan la existencia de diversas visiones y capacidades para responder a un desafío novedoso e inesperado que era cómo continuar formando a las nuevas generaciones, considerando al menos los esquemas y objetivos propios de la perspectiva escolarizada, sin poder contar con el encuentro cercano y sistemático que aseguraba la educación presencial. El gobierno chileno, representado por el Ministerio de Educación, trabajó para asegurar la continuidad de las actividades educativas, a pesar de las numerosas y desafiantes transformaciones que han tenido lugar en la modalidad a distancia. Implementó entonces diversas iniciativas para hacer posible lo antes mencionado, reorganizó el funcionamiento de los actores educativos vinculados a los establecimientos escolares, de modo que su actividad fuese viable. Estas iniciativas incluyeron la reorganización del calendario escolar, la creación de plataformas digitales para apoyar las actividades de enseñanza y aprendizaje, y la reorganización del currículum nacional y la evaluación escolar (Zurita, 2021).

Junto con lo anterior, en este nuevo contexto de educación a distancia, las y los docentes debieron responder a otra serie de demandas emergentes de distinto orden. La mayoría no solo debió planificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluyó ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y

diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo, sino también colaborar en actividades orientadas a asegurar condiciones de seguridad material de las y los estudiantes y sus familias, como la distribución de alimentos, productos sanitarios y materiales escolares (CEPAL-UNESCO, 2020). Todo esto en un sistema de trabajo docente que ya antes de la pandemia era conocido por la investigación como altamente estresante, dado, entre otros elementos, que se espera que los docentes desempeñen múltiples roles en sus tareas diarias, esto es, que además de enseñar se desempeñen como proveedores de información, trabajadores sociales, disciplinadores, planificadores, evaluadores, facilitadores y modelos a seguir (Kagwe et al., 2018). Cada vez más, los docentes deben cumplir con las expectativas de padres, colegas y partes interesadas, como los gobiernos locales, a veces sin que se reconozcan sus logros (Greenglass & Burke, 2003; Kapse et al., 2010, Cabezas et al., 2017).

Estas nuevas exigencias y cambios en las condiciones institucionales a los que se vio sometida la comunidad educativa impactaron en las relaciones entre docentes, entre éstos y el estudiantado y con las familias. De este modo, la educación remota en tiempos de pandemia empujó cambios en la experiencia docente que fueron más allá de los cambios en la modalidad de enseñanza (de presencial a remoto). Las y los docentes indican estar trabajando más que antes de la pandemia, reportando además que se sienten cansadas/os (EligeEducar, 2020). La pandemia implicó enfrentar la incertidumbre, aprender nuevas formas de trabajo, nuevas formas de comprender y dar sentido a experiencia laboral, nuevas formas de organización social y también implicó decisiones conservadoras, la mantención de ciertas formas de hacer tradicionales. A raíz de lo mencionado, resulta crucial comprender la experiencia docente durante este periodo, no solo como individuos aislados, sino especialmente como parte de un contexto cultural en constante evolución. Esto nos permitirá entender la situación de ese periodo, pero, sobre todo, arrojará luz sobre la cultura escolar en Chile en la actualidad, sus aspectos positivos y sus desafíos. Por lo anterior, la pregunta que guía este estudio es: ¿cómo cambió la experiencia docente durante el cambio en el sistema de actividad escolar en el periodo de pandemia? Para aproximarnos a la respuesta utilizamos la noción de “experiencia” propuesta por Larrosa (2006) y la Teoría de la Actividad Histórica-Cultural (TAHC) como marco comprensivo.

De acuerdo con Larrosa (2006), la experiencia humana puede ser entendida como *eso que me pasa*. El “eso” de la experiencia refiere al principio de exterioridad, ya que supone un acontecimiento, el pasar de algo que no es el sujeto, que no depende de él, que no es una proyección del sí mismo, ni el resultado de sus pensamientos o sensaciones. En el “me” están implicados los principios de subjetividad, reflexividad y transformación. Subjetividad, porque la experiencia tiene lugar en el sujeto de manera única, singular y propia. Reflexividad, porque supone un movimiento de exteriorización e interiorización, ya que implica una salida del sí mismo que va al encuentro con lo “que pasa” y un movimiento de regreso, en el cual el acontecimiento afecta al sujeto, esto es, tiene un efecto en su identidad, pensamientos, sentimientos, aprendizajes, motivos, deseos, etc. Transformación, porque la experiencia forma y transforma al sujeto. Finalmente, el “pasa” de la experiencia alude a un principio de transitoriedad, a la idea de que el sujeto se vuelve un territorio de paso, una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y deja una huella, constituyendo de este modo, un recorrido, un pasaje.

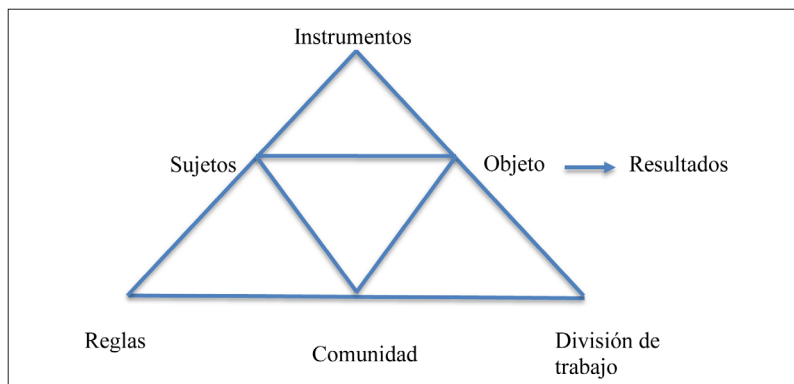
De este modo, la situación “pandemia” puede ser comprendida como aquel acontecimiento (“eso”) que impacta en la subjetividad, reflexividad y transformación del profesorado (“me”), configurando un espacio liminal, un pasaje que dejará una huella (“pasa”) en la forma de vivir la docencia.

Esta noción de experiencia planteada por Larrosa (2006) deja entrever la centralidad de los vínculos entre las personas y el mundo exterior, así como también su potencial transformador. En este sentido, es posible apreciar su congruencia con una premisa fundamental desde un enfoque sociocultural, esto es, que la unidad mínima de análisis de la vida y el desarrollo humano es una tríada formada por el sujeto, el mundo y sus vínculos. De acuerdo con Vygotsky (1980), la relación entre el sujeto y el mundo exterior está mediada por signos y artefactos culturales. A partir de esto, Leontiev (1978/1984) reparó en que, además de esta unidad triádica formada por el sujeto, el mundo y sus vínculos, la vida humana está situada en una comunidad que se organiza en función de reglas y división del trabajo, orientándose hacia objetos construidos históricamente y en constante evolución.

Así, es posible afirmar que la experiencia del profesorado con la educación remota en tiempos de pandemia está situada y organizada en un entramado colectivo que se moviliza en torno a un rol que ha sido construido históricamente, pero que a su vez se transforma constantemente. El presente trabajo, por tanto, busca comprender cómo cambió la experiencia docente durante el cambio en el sistema de actividad escolar en el periodo de pandemia, a partir de la experiencia relatada por profesoras y profesores en ejercicio, que vivieron la acelerada transición desde la educación presencial hacia la educación virtualizada.

Este modelo teórico propuesto por Leontiev (1978/1984) es conocido como Teoría de la Actividad Histórica Cultural. Dentro de este marco, hemos tomado el desarrollo teórico formulado por Engeström (1987/2015) y Sannino y Engeström (2018) en Finlandia. En este modelo, la unidad mínima de análisis (sujeto, mundo exterior, vínculos) es ampliada hasta formar *sistemas de actividad* (SA) colectivos, cuya estructura ha sido graficada de la siguiente manera (figura 1):

Figura 1.  
Estructura del sistema de actividad



Es posible observar entonces que el SA está formado por un *Objeto o motivo* que organiza los movimientos dinámicos del sistema, da sentido al movimiento del sistema; *instrumentos*, que corresponden a herramientas y signos a través de los cuales el objeto se convierte en ciertos resultados; *sujetos*, es decir, actores que tienen significados individuales y compartidos respecto al objeto; *reglas*, que constituyen los límites que posibilitan o restringen las acciones; *comunidad*, referida

a sujetos y grupos que también participan e interactúan con el objeto general, y *división del trabajo*, que refiere a la organización horizontal de las tareas y a la distribución vertical del poder en torno al objeto (Sannino & Engeström, 2018).

Pero, además de los elementos estructurales, los SA se caracterizan por su constante transformación y movimiento orientado al Objeto. Es este último el que da identidad y dirección al sistema. Por lo tanto, para comprender las dinámicas de un SA en particular, así como para diferenciar un SA de otro, es necesario adentrarse en su Objeto (Leontiev, 1984). El Objeto se conecta tanto con significados sociales que evolucionan históricamente, como con construcciones de sentido personales (Sannino & Engeström, 2018), siendo a su vez tanto durable como transformable (Engeström & Sannino, 2011), es decir, el Objeto permanece en el tiempo a la vez que evoluciona a lo largo de éste. El poder movilizador del Objeto para el SA radica en sus contradicciones internas. Éstas se entienden como proposiciones aparentemente incompatibles entre sí, pero que se necesitan mutuamente por el permanente interjuego que ejercen sus fuerzas. Las contradicciones internas del Objeto son sistémicas, por lo que no pueden observarse directamente. No obstante, se expresan en forma de conflictos, dilemas o paradojas (entre otros), que constituyen motivos en conflicto, empujando de este modo la realización de acciones deliberadas en momentos de incertidumbre. Por lo tanto, en los intentos de resolver esas manifestaciones es donde precisamente se encuentra el poder generativo de las contradicciones (Engeström & Sannino, 2011).

Bajo este marco, entendemos en la experiencia docente un Objeto en constante transformación, que moviliza tanto acciones individuales como actividades colectivas a partir de sus contradicciones internas y de las tensiones que éstas generan en la experiencia de los sujetos. El contexto de pandemia empujó cambios relevantes en el sistema de actividad docente y, por lo tanto, en la experiencia docente. Nuestra proposición es que estos cambios podrían movilizar tensiones que favorezcan transformaciones tanto individuales como colectivas en la manera de entender y ejercer el rol docente en la pospandemia.

En suma, esta investigación busca conocer cómo cambió la experiencia docente durante el cambio en el sistema de actividad escolar en el periodo de pandemia, a través del relato de las experiencias de

profesoras y profesores en ejercicio que vivieron la virtualización del espacio de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la pandemia por covid-19.

## Método

En este estudio se busca explorar la experiencia docente en la pandemia y sus relaciones, entendiendo que estas relaciones emergen entre los diferentes niveles de actividad sociocultural. En otras palabras, se analizó cómo la experiencia docente se modifica y al mismo tiempo se relaciona con las condiciones contextuales en las que se genera. El diseño del estudio buscó captar relaciones desde la voz de los docentes sobre sí mismos y entre los diversos componentes de los sistemas de actividad, en lugar de considerar cada componente de manera aislada y sin referencia temporal. Desde una perspectiva dialéctica, se investigaron tanto las experiencias como las condiciones de los docentes y las relaciones entre los componentes dentro de ellas, lo que permitió concebir la práctica como un todo coherente.

Es importante mencionar que este estudio fue de naturaleza cualitativa y exploratoria, basado en una epistemología dialéctica, con el objetivo de capturar la riqueza, profundidad y calidad de los fenómenos estudiados. Se seleccionaron cinco docentes mediante un muestreo intencionado, ya que es una estrategia comúnmente utilizada en investigaciones que buscan analizar valores, ritos o significados (Hernández et al., 2010).

La perspectiva adoptada para esta investigación está inspirada en el método sociohistórico de Vigotsky, que posteriormente fue adoptado por la investigación sociocultural. Según esta mirada, la práctica humana se manifiesta en la relación entre la actividad y el objeto, y se materializa en objetos creados y recreados en una relación dialéctica entre la actividad y el objeto. Por lo tanto, la tarea principal en la generación de conocimiento es encontrar las relaciones entre las prácticas o actividades que dan lugar a los artefactos básicos y sus condiciones (Hedegaard y Fleer, 2008).

### *Contexto*

La presente investigación fue realizada en un colegio particular-subvencionado, que imparte enseñanza desde el nivel parvulario hasta

educación media en modalidad técnico-profesional<sup>1</sup>. La orientación valórica de la institución es cristiano-humanista. La matrícula total al momento de realizar el estudio alcanzaba a los 1.163 estudiantes y tenían en promedio 33 estudiantes por curso. El establecimiento se encuentra en una comuna semi rural de la zona central de Chile, dentro de la Región Metropolitana.

Al momento de levantar la información de la investigación, en noviembre y diciembre de 2020, a nivel nacional había 1.800 casos confirmados de contagios por covid-19, epidemia que comenzó en marzo del mismo año. El 15 de marzo se suspendieron las clases presenciales de todos los establecimientos educacionales en el país, medida que se mantuvo durante todo el año lectivo y que afectó a cerca de 3,7 millones de estudiantes distribuidos en 13.723 establecimientos escolares en sus distintos niveles educativos (parvularia, básica y media).

Desde el Ministerio de Educación el foco fue continuar y una de las estrategias que surgió para el manejo de la educación remota durante la pandemia fue la priorización curricular, centrando la docencia en los objetivos de aprendizaje más esenciales. Además, se generó una plataforma educativa, Aprendo en Línea, que entre marzo y diciembre de 2020 recibió cerca de 8 millones de usuarios (MINEDUC, 2020). Al mismo tiempo, se realizan ajustes del proceso de evaluación, estableciendo la promoción automática para el año escolar 2020. Así, los estudiantes de los establecimientos de los niveles de educación básica y media del país serán promovidos de forma automática de un curso al siguiente, usando como base el promedio de calificaciones del año anterior (2019).

---

1 En Chile, al momento de la realización del estudio, existen tres tipos de financiamiento y dependencia administrativa de los establecimientos escolares, a partir de los cuales se les clasifica como: a) educación municipal, que corresponde a los establecimientos gratuitos, financiados íntegramente con fondos públicos; b) educación particular-subvencionada, que corresponde a establecimientos privados, con financiamiento público, algunos de ellos gratuitos y otros no; c) educación particular-pagada, que corresponde a establecimientos privados con financiamiento de las familias del estudiantado. A su vez, los niveles educativos se organizan en: a) educación parvularia, que corresponde a la educación preescolar para estudiantes de 4 y 5 años de edad, siendo obligatoria a partir de los 5; b) educación básica, corresponde a la etapa comprendida entre los 6 y 13 años de edad aproximadamente y se organiza en cursos desde primero hasta octavo básico; c) educación media, corresponde a la educación entre los 14 y 17 años de edad aproximadamente y se organiza entre el primero hasta el cuarto nivel medio, en dos modalidades: científico-humanista y técnico-profesional.

### Participantes

Participaron cinco docentes de entre 35 y 55 años, quienes se desempeñaban al momento de las entrevistas como docentes de enseñanza básica. Como criterio de inclusión se definió que se encontraran en ejercicio por al menos un año; como criterio de exclusión, que tuvieran algún rol administrativo o directivo, o que se encontraran con licencia médica durante el periodo de educación remota. A continuación, se presenta la descripción de los participantes (tabla 1).

Tabla 1.  
Descripción de los participantes

Participante			Antecedentes Docentes			Personas a su cargo
Id	Sexo	Edad	Asignatura	Curso <sup>a</sup>	Categoría	
D1	F	35	Todas las asignaturas	Segundo	Profesor de Apoyo	Cuida NNA
D2	F	55	Lenguaje	Tercero y cuarto	Profesor de Cátedra	No vive con personas que tenga que cuidar
D3	M	43	Educación Física	Primero a octavo	Profesor de Cátedra y Tutor	No vive con personas que tenga que cuidar
D4	F	48	Todas las asignaturas	Primero	Profesor Tutor	Cuida NNA y adultos mayores.
D5	F	53	Religión	Primero a quinto	Profesor de Cátedra	Cuida NNA y adulto mayor

*Nota.* <sup>a</sup>Nivel Escolar Básico. Id= Identificador. F= Femenino, M=Masculino. Profesor/a de Catedra: encargado/a de asignaturas específicas. Profesor/a Tutor/a: encargado/a del curso en su totalidad. Profesor/a de Apoyo: ayudante del docente principal de la asignatura, realiza tareas administrativas y de comunicación con las familias. NNA= Niños, niñas y adolescentes.

### Procedimientos de levantamiento de información

Para la producción de información, se utilizó la entrevista semiestructurada, orientada por guion temático. Las entrevistas se realizaron en los meses de noviembre y diciembre de 2020, vía *online*, por zoom, con los docentes que se ofrecieron a hacerse parte de la investigación de manera voluntaria. Antes de participar, todos los entrevistados firma-

ron un consentimiento. El guion de entrevista tuvo como foco conocer los cambios que ha traído la educación remota en el ejercicio de su rol docente. Algunas de las preguntas abordadas fueron: ¿cómo ha cambiado la forma en que dicta o realiza las asignaturas? ¿Cómo ha cambiado la forma en que se evalúa? ¿Cómo ha sido su experiencia con esta nueva manera de trabajar? ¿Cómo se han modificado las interacciones, relaciones o vínculos con los estudiantes y sus familias? ¿Cómo se han modificado las relaciones con otros docentes y su colegio? ¿Cuál ha sido su experiencia durante dichas interacciones, relaciones o vínculos?

## Técnicas de análisis de datos

Se seleccionó el sistema de actividad como unidad de análisis, siguiendo el modelo estructural de la Teoría de la Actividad y sus elementos constituyentes (sujeto, objeto, mediadores materiales, reglas, comunidad y organización social) propuesto por Engeström (1987). Esta elección se alinea con la perspectiva sociocultural, en la cual la unidad de análisis no es un elemento aislado, sino que contiene y preserva las características del todo, como lo planteado por Vygotsky (1980), para quien la unidad es una parte esencial e indivisible del todo, y la psicología debe identificar estas unidades donde las características del todo están presentes, aunque puedan manifestarse de manera diferente.

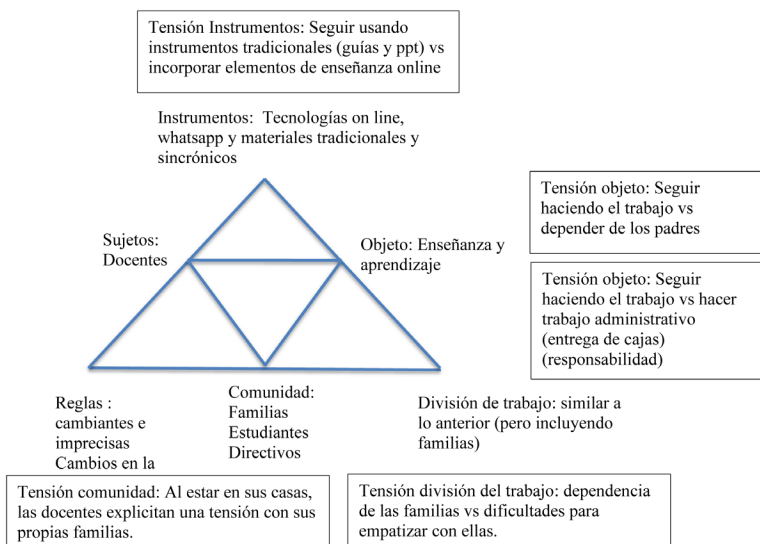
Para analizar las relaciones en este modelo, se utilizó la estrategia propuesta por Hedegaard y Fleer (2008). Esta implica seguir un procedimiento que comienza con un análisis inicial o del sentido común, en el que se busca objetivar las interacciones de los participantes sin requerir una conceptualización explícita de los hallazgos. A continuación se procede al análisis de la práctica situada, en que se relaciona la actividad singular con otras actividades en el mismo contexto, identificando los motivos dominantes, patrones de interacción y problemas. En este nivel se utilizan relaciones conceptuales de manera explícita para buscar patrones conceptuales. Finalmente, se realiza el análisis temático, que se conecta directamente con las preguntas de investigación. El propósito es encontrar patrones significativos que permitan la generalización e interpretación situada en relación con los objetivos de investigación. Aquí se hace evidente la dialéctica entre los objetivos de la investigación, las precondiciones

teóricas y los datos concretos. Este nivel busca la construcción de teoría y se desarrolla en el análisis comparado de los casos.

## Resultados

Las experiencias relatadas por las y los docentes, y recogidas a través de las entrevistas, describen percepciones tanto sobre sus experiencias, como sus sensaciones y sentimientos asociados, y al mismo tiempo dan cuenta del contexto de actividad donde éstas se originan. En otras palabras, las experiencias y sensaciones descritas por las y los docentes no son del todo individuales, ya que están imbricadas en un sistema social más amplio. Así, a través de los relatos de la experiencia docente se busca dar cuenta de los cambios en el principal sistema de actividad en el que los docentes participaron al comenzar a ejercer la docencia de manera remota a través de medios tecnológicos. Para describir los resultados se utiliza el marco de la teoría de la actividad, que se sintetiza en la figura 2.

Figura 2.  
*Proceso de enseñanza-aprendizaje*



El sistema de actividad principal con que se busca describir la experiencia docente es denominado “proceso de enseñanza aprendizaje”, ya

que éste es el objeto que moviliza y dinamiza al sistema a partir de sus contradicciones internas. Estas últimas son vividas como motivaciones en conflicto por los sujetos dentro del SA: las y los docentes. Dentro de sus principales motivos se encuentra el seguir haciendo correctamente su trabajo para lograr que el estudiantado aprenda en este nuevo contexto. Sin embargo, este motivo entra en conflicto con la dependencia que se establece al incorporar al apoderado en un rol protagónico dentro del espacio virtual de aprendizaje, es decir, como co-docente. Se describen algunas de las tensiones principales que resaltan del relato de los docentes, pero no son las únicas que se encuentran.

Si bien las y los docentes buscan que sus estudiantes logren aprendizajes, de acuerdo con su percepción esto no sería tan fácil de lograr en este nuevo contexto de enseñanza remota. Por ejemplo:

*Cómo que no logro avanzar mucho [en lo académico], no logré avanzar con los chicos, y yo, también, yo creo que, bueno, practicando —a lo mejor— lo voy a lograr, tengo que practicar más, tengo que centrarme más quizás [en la práctica docente de forma remota]. (D2, 20)*

*No es que eche de menos a los chiquillos porque los ame, tiene que ver con que los echo de menos para lograr cosas, para poder lograr una dinámica de mayor responsabilidad, de mayor trabajo. (D3,2)*

Se alude al apoderado como co-docente, ya que algunas de las actividades realizadas directamente por los estudiantes en la educación presencial, recaen en los adultos a cargo en el hogar durante la educación a distancia. Los docentes esperan ciertas respuestas de los apoderados frente a sus demandas, y al mismo tiempo, éstos últimos demandan acciones del profesorado para con ellos, como por ejemplo la entrega de información o instrucción precisa, o la entrega de respuestas inmediatas frente a preguntas de las familias. Estas demandas mutuas se aprecian a continuación:

*Como puedo hacer que los apoderados realmente me entreguen los trabajos o llegar a ellos, como puedo yo ayudar también a los apoderados de alguna u otra manera. (D2,6)*

*Algunos [apoderados participan] más que otros, hay algunos que llaman pidiendo ayuda, hay otros que mandan la tarea, uno les manda la tarea y al día siguiente ya está la tarea. Pero hay otros que sí llaman piden ayuda, que informan de que no están muy bien aní-*

*micamente, emocionalmente, es un poco más demandante, pero no todos, no todos [los casos] son iguales. (D2,54)*

*[los apoderados] me dicen “tía, usted responde en el momento en que uno le envía los correos;” y eso es lo que pide el apoderado en estos momentos, [una] respuesta. (D1,20)*

A estos motivos en conflicto, se superponen otros. Dentro de ellos se encuentra el cumplir con otros roles asignados administrativamente (completar libros de clases, velar porque otros profesores sigan haciendo su trabajo), y cuidar y conectar afectivamente con los estudiantes. De hecho, la experiencia docente es reportada como satisfactoria cuando logran establecer estos vínculos con las y los estudiantes en este nuevo contexto *online*. Importante mencionar que este último aspecto fue planteado solo por docentes mujeres.

En este sistema, las y los docentes se movilizan por cumplir su rol de manera responsable y cumplir con los objetivos de enseñanza. No obstante, destaca que la temática de la responsabilidad es ampliamente descrita por los docentes, aunque no siempre se vincula con el aprendizaje de los alumnos, sino más bien con asumir con formalidad su labor. Algunos comentarios de distintos docentes grafican esta búsqueda por cumplir con las exigencias del rol:

*Nos van pidiendo, exigiendo cada vez más de parte del colegio (...) yo lo noto porque me exigieron más actividades, más tareas, en cuanto a lo administrativo también. (D2,4)*

*...uno tiene que seguir adelante, tiene que seguir adelante y tiene que buscar las maneras, las formas de responder, de ser responsable. (D2,2)*

Siempre que quería hacer una pausa, yo sentía que perdía tiempo y que me faltaba más tiempo para mis cosas [para hacer otras actividades no laborales]. (D4,2)

Estos diferentes motivos compiten en el uso del tiempo de los docentes y son objeto de la experiencia tensionada, cansadora y agobiante que ellos describen en este contexto educativo. Esto se evidencia en expresiones como: “La verdad es que ha sido bastante agobiante, cansador, y requiere mucho más tiempo, diríamos” (D2,2). En este escenario, se sienten incomprendidas/os y exigidas/os. Junto con ello, indican incertidumbre respecto al logro de los objetivos educativos.

Otra fuente importante de tensión en la educación a distancia gira en torno a las demandas entre docentes y apoderados. Estas demandas no siempre están explícitamente definidas, pero son asumidas como reglas claras por quien emite la demanda. De hecho, al igual que en la educación presencial, las familias difieren en cuanto el nivel el involucramiento en el proceso de aprendizaje (algunas participan activamente de estas actividades y otras no). Así, cuando los adultos en el hogar no cumplen con las tareas ahora delegadas a ellos surge en el profesorado emociones de estrés, rabia o enojo. Por ejemplo:

*[los apoderados] se tomaron de las palabras del ministro, que dijo que la promoción iba a ser automática, y desde ahí, que funcionan así, que si [la promoción] es automática, ya no mando nada [ni tareas ni trabajos], ya la nota les da lo mismo, es un mero trámite. (D4,12)*

*Y por ahí empezó todo el tema del estrés, de un poco de rabia, de todo un poco porque uno escucha los comentarios del ministro [de Educación] y no faltan los apoderados que se ponen a exigir cosas que se les están dando, y que ellos no se dan cuenta que las tienen o exigen, pero no cumplen, solo exigen entonces por ahí se fue complicando. (D4, 2)*

Solo el desarrollar una actitud empática hacia la realidad y situación de los adultos responsables y/o apoderados en el hogar les permite afrontar de mejor manera las expectativas no cumplidas. En palabras de algunos participantes:

*Muchas veces llegan mensajes [durante el fin de semana], algunas veces los respondo otras lo dejo ahí, pero no, en realidad trato de responderlos igual, me pongo en el lugar de ellos. Yo tengo sobrinas, igual veo como mi hermano y mi cuñada están en el mismo cuento, me pongo en el lugar de ellos y digo "pucha ya", trato de empatizar un poco. (D3, 8)*

A su vez, en la medida que las y los docentes trabajan también en sus hogares (espacio físico antes dedicado exclusivamente a su familia), se instala el desafío de realizar esas tareas y las del cuidado de su propia familia (como dueña de casa, madre y/o apoderada de sus propios hijos). Este conflicto solo emerge en las entrevistadas mujeres y con mucha fuerza en aquellas que son madres. Las docentes nos relatan,

*Tenemos que estar pendientes de hacer clases, de preparar a clase, de revisar, de enviar correos, de llamar apoderados y, aparte de eso, hacer almuerzo, ver la casa, los hijos, si hay hijo o hay otras obligaciones de por medio. (D2, 50)*

*Yo, por otro lado, [yo] como apoderado [de mi propio hijo], trataba de cumplir en todo y también por brindarles un apoyo a la profe de mi hijo en todo sentido, si ella pedía algo, yo se lo mandaba y siempre tratando de cumplir con todas las actividades. (D4, 10)*

Por otra parte, los principales instrumentos utilizados por los docentes para lograr la enseñanza en tiempos de confinamiento por pandemia son la interacción sincrónica a través plataformas digitales, y otras aplicaciones a través de las cuales se crea el material educativo (clases *online*). Sin embargo, las y los docentes incorporan estos nuevos instrumentos a las tradicionales guías, tareas y evaluaciones de la práctica presencial. Tensiones importantes surgen para la experiencia docente, dado que han tenido que aprender a utilizar estos nuevos instrumentos. De hecho, señalan que colaboran entre colegas respecto de su utilización, pese a que no existe el espacio institucionalizado para ello. Además, destacan que los espacios que antes funcionaban como instrumentos de interacción directa, entre pares y con los estudiantes, han desaparecido (por ejemplo, salas, pasillos y otros espacios del colegio), y que no se han generado nuevos para la distensión y socialización, funciones que tradicionalmente se desplegaban en ellos.

Además, la comunicación telefónica, entrevistas por videollamada, la mensajería (WhatsApp) y los correos electrónicos son utilizados como medios de comunicación docente-apoderado, junto con las reuniones de apoderados. Es importante mencionar que estos instrumentos han existido siempre en la relación familia-escuela, pero, dado que los estudiantes están en sus casas y se espera un rol más activo de las familias, adquieren otro usos y mayor relevancia. Destaca la incorporación de WhatsApp y del celular personal del docente como un nuevo mediador de la relación con las familias en la modalidad de educación remota. De acuerdo con los entrevistados, al tener las familias estos instrumentos se pierde el límite del tiempo privado (o no laboral) de los docentes. Tal como lo dicen los entrevistados:

*[antes] como que no tenía problemas en pasar mi teléfono, pero ya ahora [durante la educación remota en pandemia] es todo, yo creo que los 1.200 estudiantes del colegio tienen mi teléfono y, por lo tanto, perdí toda privacidad. (D3, 10)*

*Yo, aunque vaya en mi auto, aunque esté haciendo tramites, estoy conectada [al celular]. (D1,34)*

Finalmente, la información que emiten los medios de comunicación masivos (por ejemplo, con la difusión de los cambios en las reglas del Ministerio de Educación) son instrumentos nombrados en este sistema.

La comunidad que se menciona en el relato de los docentes como parte del SA incorpora a los estudiantes y sus padres y/o apoderados, sus pares docentes, directivos de la institución, y al ministro de Educación (como representante de las reglas ministeriales). Las familias del docente (como hijas/os, padres, madres y parejas) forman parte de este sistema, en la medida que tensionan el ejercicio de la docencia y se ven afectadas por él.

*Responsabilizarme con mi curso y con el apoyo a la profesora tutora ha sido complejo, por ejemplo, uno es mamá, yo tengo una hija (pre-escolar) y he tenido que estar en las clases con ella, yo estoy apoyando 100%, tengo a cargo dos asignaturas: arte y tecnología Ha sido complejo poder conectarme a una hora porque se cruza con las clases de mi hija, me tengo que dividir, pero lo he logrado. (D1,2)*

*Lo bueno es que yo vivo con mis papás y me ayudaron con mi hijo, me ayudaron a suplir mi ausencia y, en la noche, yo podía hacerle cariño y estar un poco con él, pero ya era tarde y lueguito se dormía. (D4, 6)*

De acuerdo con los docentes entrevistados, las reglas de este sistema evolucionaron, aumentando progresivamente y rigidizándose. Por ejemplo, al iniciar las clases remotas, el Ministerio de Educación no exigía notas para determinar que las/os estudiantes aprobaran el año escolar. Sin embargo, este marco general fue cambiando y aumentando la exigencia: se empezó a exigir notas, asistencia, se priorizaron objetivos, se pidió contención emocional del alumnado, entre otros. Todas estas reglas macro fueron repercutiendo en las “reglas de aula”, que estructuraron los docentes en sus grupos de estudiantes.

Junto con lo anterior, las reglas que regulan la relación familia-escuela se han vuelto más ambiguas. Si bien los docentes validan el derecho de las familias a tener información del proceso educativo de su hijo/a, las familias demandan explicaciones “a cualquier hora” y por “diferentes medios (vía telefónica o de correo)”. Por ejemplo,

*Hoy en día son las 9 de la noche y de repente llegan correos [de los apoderados], yo por lo menos empatizo con los papás en eso y entiendo de repente que un papá [que] está trabajando todo el día, y cuando llega, a las 6-7 [de la tarde] a la casa, cansado de su trabajo, y a lo mejor a las 9 hace alguna tarea con su hijo y como es el minuto que tiene para enviármelo, no me complica eso, pero sí me complica, no le echo la culpa al papá, pero la situación hace que uno haya perdido ese momento en el cual tu decías “ya hasta ahora, y no trabajo más”. (D3, 6)*

Finalmente, la pérdida de espacios diferenciados para realizar la labor educativa (colegio vs casa/hogar), derivada de las restricciones asociadas a la pandemia por covid-19, ha diluido reglas que regían la relación trabajo-familia. Así, los docentes describen una sobrecarga de tareas y una dificultad para compatibilizar la vida del hogar con la laboral. Múltiples mandatos surgen desde la vida hogareña, “hay que dedicar tiempo a las tareas domésticas”, “hay que dedicar tiempo al cuidado de los hijos”, “hay que dedicar tiempo a la educación de los hijas”. Estas reglas demandan atención por parte de los docentes, dedicarle tiempo, el cual compite con su actividad laboral. Los relatos indican que en algunos casos hay familiares que les apoyan en el cuidado de sus propios hijos y, en todos los casos, se aprecia que la prioridad es el cumplimiento laboral más que el tiempo de descanso y/o de dedicación familiar.

En términos de división del trabajo, este sistema tiene al docente en el centro de la generación de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje, que les permita funcionar en la docencia a distancia. Por ejemplo, un docente indica:

*Tuve que romper un poco los paradigmas míos, tuve que romper [con] este como no quiero estar en esto, yo no quiero hacer videos, yo no quiero estar en una cámara, en una videollamada, para mi hacerles clases [online], no se me daba. (D3, 4)*

Algunos docentes reportan a sus pares como comunidad de apoyo, tanto para el desarrollo de nuevas prácticas como para el apoyo concreto en el manejo de alguna plataforma. La relación del docente con los estudiantes también habría cambiado de forma: reportan que la relación con los estudiantes es más distante de lo deseado por ellos. Uno de ellos dice:

*Yo pienso que en forma presencial uno logra abrazarlos, uno logra sentirse, a veces tocarlos, darle una palabra de aliento, porque era más directo, era todos los días estar con ellos [en cambio] acá [online es] una vez a la semana, entonces cambió la relación, pero igual hoy día [al] despedirme, porque hoy tuvimos la última clase con los cuartos, la verdad es que ellos, igual son cariñosos, dicen que están muy agradecidos, igual yo con ellos igual, yo creo que la relación se afiató, pero es distinto, es muy distinto estar a través de la pantalla que estar en directo, estar en contacto. (D2, 30)*

Finalmente, la relación entre docentes y apoderados varía según el estilo de los propios docentes. Hay docentes que muestran límites firmes con relación a cómo y cuándo relacionarse con los apoderados; otros que tienen límites flexibles en cuanto a ello, lo cual, a veces, puede volver más demandante el rol docente en la educación a distancia.

## Discusión

A partir de la situación de pandemia, el sistema de actividad formado por las y los docentes de una escuela en la Región Metropolitana de Chile, fue experimentando una serie de tensiones internas en relación con el “proceso de enseñanza-aprendizaje”. Éstas tuvieron como resultado sentimientos de cansancio y agobio por parte del profesorado, junto con la sensación de sobre exigencia e incertidumbre respecto del logro de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes. En este escenario, las y los docentes experimentaron motivos en conflicto que se refieren a la necesidad de ejercer correctamente su rol docente, incorporar nuevas tecnologías, generar tiempos para apoyarse entre docentes, demandar/responder a las familias de los estudiantes y, a la vez, estar al cuidado de las necesidades de la propia familia. Resulta interesante observar cómo este conflicto de motivos, que se agudiza en el contexto de pandemia, refleja contradicciones históricas respecto del rol docente.

En el caso chileno, estas contradicciones se relacionan con el hecho de que, para cumplir con todas las expectativas que se generan sobre el rol docente, las y los docentes reportan que suelen utilizar tiempos y espacios fuera del tiempo laboral, sacrificando la vida personal y familiar. Como se observa en el estudio sobre la Organización del Tiempo Docente y la Satisfacción Laboral, de Cabezas, Madeiro, Inostroza, Gómez y Loyola (2017), hay una baja satisfacción laboral en la docencia, relacionada con el uso del tiempo personal de las y los docentes para completar sus tareas fuera del aula; asimismo, hay una relación positiva entre las horas no lectivas (horas remuneradas de trabajo fuera del aula, que incluye planificación, contacto con la familias y otras labores) y la satisfacción laboral; y una relación negativa entre la satisfacción laboral y las horas extras (horas no remunerada de trabajo fuera del aula para las mismas tareas necesarias para el trabajo docente).

Este tipo de tensiones expresan lo que Engeström (1987/2015) ha descrito como “contradicciones primarias”, es decir, contradicciones entre el valor de uso y el valor de intercambio del objeto. Esta contradicción se ha expresado históricamente en Chile en la idea de que “para hacer bien el trabajo docente, es necesario sacrificar la vida personal”. En tiempos de pandemia, esta tensión se agudizó y se expresó en acciones de cuestionamiento y análisis del profesorado respecto de la situación problemática, y de cómo ésta afecta la propia experiencia, como indican los resultados de la encuesta “Situación de docentes y educadores, contexto de pandemia”, de EligeEducar (2020), en la que docentes indican estar trabajando más que antes de la pandemia, reportando además que experimentan cansancio.

Junto con ello, es posible apreciar contradicciones secundarias, es decir, entre los elementos del sistema de actividad. Las más relevantes, por la frecuencia e intensidad emocional con que son relatadas por las y los participantes del estudio, son las tensiones entre la comunidad y la división del trabajo, y entre los sujetos y las reglas del sistema. Esto es particularmente intenso en la relación con las familias y cómo lo que se espera de cada uno no llega a describirse de manera explícita, lo que genera importantes tensiones.

Como se menciona en los resultados, cada uno de los elementos del sistema de actividad sufrió cambios en el contexto de pandemia. Las familias de los estudiantes tuvieron un rol más protagónico, de-

mandado y demandante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implicó una reorganización en la división del trabajo. La interacción entre los docentes y sus estudiantes pasó a estar mediada por la tecnología; requería ahora, necesariamente, de la participación de algún adulto dentro del hogar, que asegurara las condiciones materiales para que esta relación fuera posible. Al ser éste un rol nuevo para la familia, significó una redistribución horizontal de las tareas pero, a la vez, una reorganización de las relaciones de poder. El docente debió entregar gran parte del control, que habitualmente ejerce de manera unilateral dentro del aula, a un conjunto de adultos corresponsables del proceso educativo. Adultos que no siempre aceptaban esta asignación de poder como propia. De esta manera, estos últimos se vieron, de un momento a otro, con una nueva tarea, impactaron al sistema con sus propias reglas y formas de funcionamiento que, muchas veces, significaron más demandas al profesorado haciendo invisibles los límites entre la vida personal y el quehacer docente. Este nuevo espacio de encuentro entre la familia y la escuela también arrastra tensiones históricas.

La relación familia-escuela abarca distintos momentos y situaciones de interacción entre las familias de los estudiantes y los profesionales de la educación, tanto en vínculos formales como informales (Garreta, 2016). Esta relación ha estado presente desde hace largo tiempo en la comprensión sobre la institución escolar (UNESCO, 2004). Solo en los años 60 empezó un movimiento en Chile y el mundo que promovía la relación familia-escuela (Cairney, 2000), y en los 80 se cambia el modelo educativo hacia uno de mercado (Corvalán y García Huidobro, 2015), que promueve a las familias como clientes que eligen y exigen un buen servicio. Luego, desde los 90, se vuelve a una línea de políticas de involucramiento comunitario, teniendo como ejes fundamentales los acuerdos de Jomtiem (UNESCO, 1990) y Dakar (UNESCO, 2000) de las Naciones Unidas. Estos dos tipos de roles, de clientes y a la vez de comunidad, en paralelo, han complejizado enormemente la relación de la escuela con las familias, las cuales desde un discurso se presentan como parte de la comunidad, co-constructores del capital cultural, mientras que, desde otro discurso, se comportan como clientes. Como se ve en el relato de los docentes, esta relación intensamente tensionada con las familias se ha mantenido en el tiempo y la pande-

mia logró instalar nuevos elementos sobre la misma tensión: contestar a los apoderados clientes, ayudar a los apoderados comunidad que son co-docentes. Pero, lo que parece más complejo es que, existiendo esa tensión en la relación, el enfrentamiento se deja en manos de los profesores, de manera aislada.

Por otra parte, dentro de la comunidad aparece fuertemente la presencia de la máxima autoridad educativa “El ministro de Educación”, tensionando el sistema de actividad al cambiar las reglas con las que el sistema opera. Específicamente, agregando tareas e indicando cambios en las prioridades del quehacer docente. Por una parte, el profesorado no solo debía lograr que sus estudiantes aprendieran, sino también debía hacer seguimiento a distancia de su salud y bienestar, descritos ambos de manera ambigua y descontextualizados como regla cultural (sin historia). Pero, por otra, la autoridad informaba cambios radicales en las condiciones para la evaluación: en un primer momento existiría promoción automática, es decir, todos los estudiantes aprobarían el curso independiente de sus calificaciones; sin embargo, a poco andar, esta medida fue retractada y la evaluación volvió a ocupar un lugar protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto afectó directamente a los docentes, ya que las calificaciones que obtienen como resultado de sus evaluaciones del aprendizaje perdieron valor como mecanismo de control, al no estar asociadas a consecuencias sobre la promoción escolar. Eso cambia el curso de la historia, porque uno de los poderes atribuidos y utilizados por los docentes frente a los estudiantes es la posibilidad de calificarlos.

A pesar de que los instrumentos materiales para ejercer la docencia cambiaron radicalmente desde el contacto cara a cara hasta la educación remota, el uso de las tecnologías no fue un aspecto tan relevante en sí mismo, dentro los cambios involucrados en el sistema de actividad. De hecho, los docentes mantuvieron sus estrategias metodológicas tradicionales para desarrollar su docencia; por ejemplo, siguieron entregando guías, haciendo exposiciones, liderando y protagonizando la entrega de información, etc. Lo que cambió entonces fue la plataforma, pero se necesita más tiempo para saber ¿qué de este cambio generará nuevas formas de hacer docencia?

Si bien los estudios cualitativos se desarrollan generalmente en muestras pequeñas, en el presente estudio consideramos que el pe-

queño número de participantes y su adscripción a una sola institución educativa fue una limitación para la transferibilidad de los presentes hallazgos. Además, no es posible concluir con certeza si los cambios que se produjeron en este momento de crisis e incertidumbre resultarán en transformaciones del Objeto y del sistema de actividad. Para ello, se requeriría seguimiento en el tiempo con el fin de observar el proceso en curso. Tampoco podemos pronunciarnos sobre la dirección que dichas hipotéticas transformaciones podrían tomar, ya que éstas requerirían de movimientos colectivos deliberados (agencia), orientados a resolver las tensiones y conflictos de motivo que experimentan los participantes.

Lo que sí podemos afirmar es que analizar los cambios en el rol docente con los lentes de la teoría de la actividad histórica cultural nos permite comprender la coexistencia entre la experiencia individual y colectiva, dado que hay un sinnúmero de elementos que fueron comunes a los distintos profesores. A su vez, nos permite comprender la experiencia humana, en este caso, la experiencia docente, en su dimensión de historicidad. Es decir, “eso que me pasa”, podría pensarse como “eso que NOS pasa a lo largo del tiempo”.

## Referencias

- Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C. y Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, e64. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2451>
- Cairney, T. H. (2000). Beyond the classroom walls: The rediscovery of the family and community as partners in education. *Educational review*, 52(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/713664041>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La Educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Corvalán, J. y García-Huidobro, J.E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación CIDE, Universidad Alberto Hurtado*, (66). [https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno\\_educacion\\_66/pdf/articulo\\_4.pdf](https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_4.pdf)

- EligeEducar. (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia*.  
[https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados\\_EncuestaEEcovid\\_web\\_rev-1.pdf](https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados_EncuestaEEcovid_web_rev-1.pdf)
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of organizational change management*. [https://doi.org/10.1108/09534811111132758\\_](https://doi.org/10.1108/09534811111132758_)
- Gallardo, G. (2006). *Historia de la relación Familia y Escuela. Documento elaborado para Valoras UC*. [https://www.academia.edu/3220003/Gallardo\\_G\\_2006\\_Historia\\_de\\_la\\_relaci%C3%B3n\\_Familia\\_y\\_Escuela](https://www.academia.edu/3220003/Gallardo_G_2006_Historia_de_la_relaci%C3%B3n_Familia_y_Escuela)
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(2), 141-157. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.395>.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (MINEDUC), Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco de la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile, MINEDUC.  
<https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación (MINEDUC), División de Educación General. (2020). *Orientación complementaria por COVID19: Comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias. Educación para Todos*. Santiago de Chile, MINEDUC. <https://www.comunidadescolar.cl/wp-content/uploads/2020/04/EPT-ORIENTACIONES-COVID-19.pdf>
- Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (2003) Teacher stress. In *Occupational Stress in the Service Professions*. Oxfordshire, UK: Taylor & Francis Online, eBook.
- Hedegaard, M. & Fleer, M. *Studying Children: a cultural historical approach*. New York: McGraw Hill.
- Hernández, F., Fernández, J. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación científica*. México: McGrawHill.

- Kagwe, M., Ngigi, S. & Mutisya, S. (2018) Sources of occupational stress and coping strategies among teachers in Borstal institutions in Kenya. *Edelweiss Psychiatry Open Access*, 2, 18-21.
- Kapse, M., Pathak, A. & Sharma, S. (2010) Occupational stress among female teaching professionals and its effect on home environment at Indore city. *SuGyaan*, 2, 59-68.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología y Ciencia de la Educación*, 19, 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Leontiev, A. (1978/1984). *Actividad, conciencia y personalidad. El sudamericano*. <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2019/10/180.leontiev-web2.pdf>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Sannino, A. & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43-56. [https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2018\\_n3/Sannino\\_Engestrom#:~:text=doi%3A10.17759/chp.2018140304](https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2018_n3/Sannino_Engestrom#:~:text=doi%3A10.17759/chp.2018140304)
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000. [http://iin.oea.org/cursos\\_a\\_distancia/lectura%2017\\_disc.dakar.pdf](http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf)
- UNESCO. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139030>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zurita Garrido, F. (2021) Políticas educacionales escolares durante la pandemia COVID-19: el caso de Chile. En *La educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo pedagógico* [en línea]. Santiago: Ariadna Ediciones, 2021. <http://books.openedition.org/ariadnaediciones/9670>