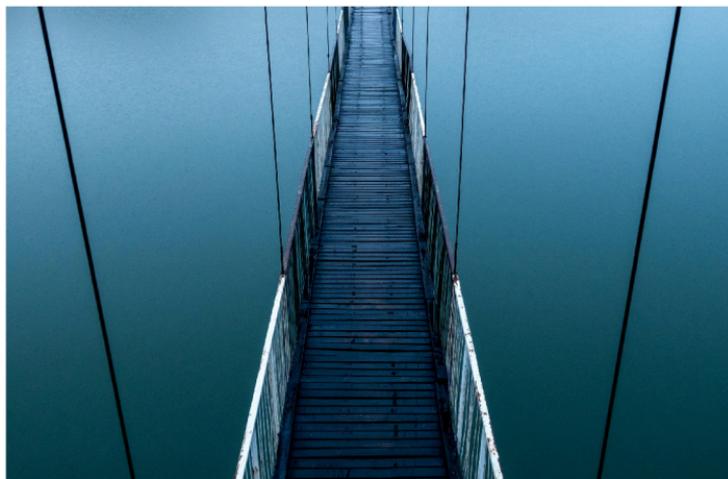


GESTIONAR LA RESILIENCIA ESCOLAR

Transformando desafíos en oportunidades



ROXANA MARSOLLIER
CRISTIÁN EXPÓSITO
ALEJANDRO CASTRO SANTANDER
(COORDINACIÓN)

t
teseo

GESTIONAR LA RESILIENCIA ESCOLAR

GESTIONAR LA RESILIENCIA ESCOLAR

Transformando desafíos
en oportunidades

Roxana Marsollier
Cristián Expósito
Alejandro Castro Santander
(coordinación)



Gestionar la resiliencia escolar: transformando desafíos en oportunidades / Roxana Marsollier... [et al.]; Coordinación general de Roxana Marsollier; Cristián Expósito; Alejandro Castro Santander. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo, 2025. 226 p. ; 20 x 13 cm.

ISBN 978-987-723-450-3

1. Escuelas. 2. Docentes. 3. Tecnología. I. Marsollier, Roxana II. Marsollier, Roxana, coord. III. Expósito, Cristián, coord. IV. Castro Santander, Alejandro, coord.

CDD 302.343

Proyecto enmarcado en el PIP-CONICET N.º 2419 “Impacto de la pandemia en la educación de Mendoza. Un análisis de factores pedagógicos, psicosociales, institucionales y socio-comunitarios” (Res. 1639-2021).
Instituciones colaboradoras: Centro de Investigaciones Cuyo, Pontificia Universidad Católica Argentina, Observatorio de la Convivencia Escolar, Universidad Nacional de Cuyo.

© Editorial Teseo, 2025
Buenos Aires, Argentina
Editorial Teseo

Hecho el depósito que previene la ley 11.723

Para sugerencias o comentarios acerca del contenido de esta obra,
escribanos a: info@editorialteseo.com

www.editorialteseo.com

DOI: 10.55778/ts877234503

Imagen de tapa: Maria Teneva en Unsplash

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.



EBOOK



TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 226482. Sólo para uso personal
teseo.com

A los valientes educadores y gestores que, en medio de la tempestad de la pandemia de covid-19 en 2020, se alzaron como faros de esperanza. Su compromiso inquebrantable y su dedicación han sido la fuerza que mantuvo a flote el derecho a la educación de nuestros niños y jóvenes. Esta obra está dedicada a ustedes, quienes con ingenio y resiliencia han demostrado que la enseñanza es un acto de amor que trasciende cualquier adversidad. Que este libro sirva como un reconocimiento a su entrega y como inspiración para las generaciones de futuros docentes.

Índice

Prólogo	11
<i>Elbia Haydée Difabio y Gilda Difabio de Anglat</i>	
Advertencia	15
Introducción	17
<i>Cristián Expósito</i>	
1. Adaptación y creatividad en la educación virtual.....	25
<i>Lecciones de la pandemia</i>	
<i>Cristián Expósito</i>	
2. Aprendizaje a distancia	45
<i>Ana Marquez Terraza</i>	
3. La adopción tecnológica que provocó la pandemia	59
<i>Enrique Ruíz Blanco</i>	
4. El espacio ideal para la docencia virtual.....	71
<i>Desafíos y soluciones en el entorno doméstico</i>	
<i>Cristián Expósito</i>	
5. Cuando la llama se apaga	91
<i>El impacto del burnout en la salud docente</i>	
<i>Roxana Marsollier</i>	
6. Victimización docente durante la pandemia	105
<i>Roxana Marsollier</i>	
7. La convivencia y el respeto en las comunidades educativas	117
<i>Una perspectiva integral</i>	
<i>Alejandro Castro Santander</i>	

8. <i>Bullying</i> y <i>ciberbullying</i> : propuesta integral de prevención y mínimo normativo para la convivencia escolar	133
<i>Primera parte</i>	
<i>Alejandro Castro Santander</i>	
9. <i>Bullying</i> y <i>ciberbullying</i> : propuesta integral de prevención y mínimo normativo para la convivencia escolar	149
<i>Segunda parte</i>	
<i>Alejandro Castro Santander</i>	
10. Humor y violencia	171
<i>Desafíos de la resiliencia en niños de contextos vulnerables</i>	
<i>Nancy Caballero</i>	
11. Percepción docente sobre el sistema educativo tras la pandemia	183
<i>Cristián Expósito</i>	
12. Organizaciones resilientes	199
<i>Claves para la adaptación y el crecimiento en entornos educativos</i>	
<i>Santiago Azpilcueta</i>	
Reflexiones finales.....	215
<i>Roxana Marsollier</i>	
Autores	223

Prólogo

ELBIA HAYDÉE DIFABIO Y GILDA DIFABIO DE ANGLAT

Gestionar la resiliencia escolar: transformando desafíos en oportunidades es, ante todo y como el título lo comunica, un libro esperanzador; una guía amable, accesible y realista para repensar los caminos posibles en el ámbito pedagógico. A la manera de un mosaico artísticamente diseñado, cada capítulo funciona como una tesela única y, a la vez, conforma una parte insoslayable de un conjunto sopesado en sus distintas y complementarias aristas, con una intención multidireccional y polifónica.

Los responsables son especialistas en ciencias de la educación, psicología y psicopedagogía. Aunque la investigación se implementó en Mendoza, ciertamente traspasa el ámbito provincial por su vigencia en espacios diversos y, sin embargo, coincidentes en la problemática. Siete especialistas se ocupan de responder: ¿puede la institución educativa trascender las limitaciones de las pantallas y de las aulas físicas para convertirse en un espacio más inclusivo y resiliente? Y si la contestación es afirmativa, ¿cómo? Esta pregunta atraviesa cada capítulo, no solo como un análisis del pasado, sino como un aliciente para el presente y una proyección hacia el futuro.

Seguramente también los lectores se han planteado y se plantean a diario tales interrogantes. Cada uno –profesor, estudiante, directivo, investigador...– elegirá comenzar con un capítulo, según sus cuestionamientos y urgencias. Así podrá dialogar con los textos y reflexionar desde su realidad áulica o institucional. Continuar un itinerario libremente escogido tiene la ventaja de una apropiación personal, de un pacto aceptado voluntariamente. De hecho, el orden de los sumandos no altera el producto, y cada una de las

contribuciones es, en definitiva, una pieza indispensable y novedosa que se añade para completar y enriquecer la pluralidad en la misma línea de investigación.

Con rigor y sensibilidad, desde una perspectiva que transita entre los ámbitos pedagógico, psicológico y social, el libro reúne experiencias, reflexiones, lecciones aprendidas y propuestas basadas en una investigación empírica sistemática, tanto cuantitativa como cualitativa, que abarca una diversidad de enfoques metodológicos. Esto le permite trazar un panorama claro y detallado de los escenarios y prácticas que surgieron durante la crisis sanitaria y después de ella.

Si tuviéramos que preferir una palabra del título, optaríamos por “transformando”, auténtica bisagra, central en sus dos matices: porque equidista de “generar” y de “oportunidades”, favorecida por los dos puntos previos que nos alertan y exigen una pausa atenta, y por su contacto con sinónimos como “cardinal”. Bien mirado, el verboide funciona como medianera, como gozne, precisamente *cardo* en latín. Además, la justificación se basa en tres razones: primero, todo gerundio connota matiz de duración, de proceso –y, añadimos acá, que no debiera ser interrumpido–. Segundo, porque su primer componente, “trans” (hoy también “tras”), utilísima preposición, también latina, devenida alomorfo inicial –pensemos en trasladar, transcurrir, transitar, traspasar, transmitir (perdón por la insistencia)–, supone un punto de partida que se conecta con otro de llegada y, en el medio, necesita de un “durante”, de un “mientras” pero, y he aquí el tercer motivo, está supeditada, subordinada al núcleo semántico, a la condición esencial: la forma, el modo, la disposición. Transformación implica renovación, reajuste, metamorfosis, aplicada aquí a nuestro peregrinaje diario en el entorno escolar o universitario. Estimado lector, así como es libre de elegir un capítulo para iniciar su recorrido, ahora lo invitamos a que, después de la lectura completa, “ausculte” usted el título y escoja el término más significativo y elocuente según su óptica.

Ahora bien, ¿por qué surgió este aporte? Básicamente, porque la pandemia desbarató la educación tradicional y sacó a padres, maestros, profesores, estudiantes, directivos, integrantes de gabinetes psicopedagógicos, personal administrativo de sus costumbres más arraigadas, de la herencia presencial recibida y nunca cuestionada. Abrupta resultó la incorporación de la pantalla e igualmente intempestivo el regreso a la institución educativa física. La digitalización tuvo una forzada bienvenida, a veces con desconfianza; otras con desasosiego, ofuscación o rechazo y, por qué no, con cierta expectación. Ingresó como un torrente, como un juego cuyo código, cuyas reglas se pensaron en el devenir, se contradijeron, se enredaron, se interfirieron, se solaparon, se rectificaron... Y la vuelta exigió identificar los pros y contras de la virtualidad, aprovechar sus beneficios y soslayar sus restricciones y desventajas. “Nada en demasía”, hubieran dicho los griegos antiguos desde su oráculo délfico; o sea, equilibrar presencialidad, con sus ventajas –junto con sus inconvenientes– y virtualidad. Hermanarlas, armonizarlas, compatibilizarlas no fue ni es tarea sencilla. Requiere de creatividad, de solidaridad, de compromiso, de flexibilidad y resiliencia por parte de toda la comunidad educativa.

La realidad de la virtualidad (¡vaya paradoja!) obligó a examinar logros, limitaciones, desavenencias, rispideces, encontronazos, resonancias con la realidad “real”. Y surgieron inquietudes, entre ellas: ¿es más personal una clase atiborrada de estudiantes, aunque presencial, que una mediada por la computadora? ¿Cómo evaluar cada modalidad? Y se filtró, como en toda actividad humana, el comportamiento oscuro de unos pocos, transmutado en violencia y hostigamientos –ciberacoso, *cyberbulling*, *mobbing*, que, dicho sea de paso, merecen equivalentes en español–. Víctimas y victimarios, en definitiva.

Así el trabajo “en línea” se volvió habitual. Siempre nos ha llamado la atención esta expresión para la conexión electrónica. ¡Hay tantas clases de líneas! ¿Se habrá referido en su inicio a la recta (y rápida)? Docentes y estudiantes hemos

lidiado seguramente más con la ondulante, la zigzagueante, la espiralada, la quebrada, la enmarañada... En tren de sinceridad, no siempre hemos salido y salimos airosos, como Teseo, del laberinto y su red. Auguramos que este libro se convierta para muchos en Ariadna.

Una última pregunta: ¿para qué esta obra? Roxana, Cristián, Alejandro, Ana, Enrique, Nancy y Santiago actuaron, inicialmente, como detectives, registrando barreras, errores, frustraciones, cuestionamientos, aunque también superaciones y logros. Después, fueron árbitros, cuando resultó posible conciliar objetivamente las dos modalidades para enseñar y aprender. Finalmente, cumplieron el rol de médicos, advertidos los síntomas, alcanzado el diagnóstico y observado el progreso. En definitiva, la tarea del buen maestro: detectar, interceder y sanar, restaurar heridas. Y lo cumplieron con su vocación: la de educadores, compartiendo sus estudios sobre esta problemática tan vigente con honestidad, generosidad y entusiasmo académicos.

Estamos convencidas de que la impronta de esta iniciativa radica en la dimensión profundamente humana e integral de cada análisis y, sin ánimo de recetas mágicas, en la propuesta de estrategias efectivas que propicien la cohesión social. En un mundo amenazado por la fragmentación y por la falta de empatía, la institución educativa se presenta como un espacio privilegiado donde aprender a vivir juntos.

Quienes hemos sido testigos de que la educación marca la diferencia encontramos en este libro un camino hacia una transformación educativa que comienza aquí, en este puente entre el pasado y el futuro que la obra realizada ha logrado construir.

Advertencia

Con el propósito de evitar la sobrecarga gráfica y los desdoblamientos lingüísticos artificiosos e innecesarios, este libro adhiere a las directrices establecidas por la Real Academia Española (RAE) y la Academia Argentina de Letras (AAL) en cuanto al uso de la lengua española. Se empleará el masculino genérico para referirse a grupos mixtos, con el fin de garantizar una redacción coherente y un uso eficiente del lenguaje en beneficio de todos los lectores.

Introducción

CRISTIÁN EXPÓSITO

Entre marzo de 2020 y abril de 2021, las escuelas argentinas cerraron sus puertas durante 322 días consecutivos. Así, Argentina se destacó entre las naciones que más tiempo permanecieron sin clases presenciales, un triste privilegio en el concierto mundial. Este largo lapso, en que se produjo el cierre total y parcial de las escuelas, no pasó sin dejar su huella: el proceso pedagógico y el bienestar de toda la comunidad educativa fueron severamente afectados.

El célebre DNU 297/2020, que estableció el confinamiento obligatorio, significó un golpe de timón en la conducción institucional: la enseñanza, despojada de sus tradicionales recintos, fue forzada a instalarse en los hogares, a través de la fría pantalla mediadora de la virtualidad.

Sin embargo, esta modalidad, aunque permitió salvar la continuidad pedagógica en medio de circunstancias inéditas, también puso al desnudo las flaquezas del sistema. Surgieron desafíos como la desigualdad en el acceso a la tecnología, la urgente necesidad de capacitar a los maestros y la sobrecarga de tareas impuesta por la nueva realidad. Todo ello, sumado a la carencia del contacto humano, socavó el ánimo tanto de los estudiantes como de los educadores.

El retorno a las aulas, tras el levantamiento de las restricciones impuestas por la pandemia de covid-19, se erige como un momento crucial en la historia educativa del país. Nuevamente la mirada se posa sobre el aula física, buscando restablecer su primacía en la formación integral. Pero no se renuncia a lo aprendido: las herramientas adquiridas en la virtualidad, si bien nacieron de la necesidad, ahora se presentan como recursos que bien pueden enriquecer la enseñanza tradicional.

Este libro, titulado *Gestionar la resiliencia escolar: transformando desafíos en oportunidades*, brota de la urgente necesidad de desentrañar y analizar el profundo impacto que la pandemia de covid-19 dejó en el entramado educativo de la provincia de Mendoza, Argentina. A través de reflexiones y estudios de expertos en educación y psicología social, se exploran las múltiples facetas de esta transformación inédita: desde la forzada adaptación a la virtualidad y la compleja gestión de la convivencia escolar, hasta las heridas en la salud mental de los docentes y las estrategias para forjar una educación más resiliente y preparada para el futuro.

La pandemia fue un terremoto en el que la educación argentina perdió. La crisis sanitaria global, que obligó al cierre de escuelas a escala masiva, precipitó un cambio jamás visto antes hacia la enseñanza remota. Este giro sacó a la luz tanto las fortalezas ocultas como las grietas profundas del sistema educativo. El presente trabajo se adentra en este proceso convulso, explorando las experiencias vividas por docentes, estudiantes y familias, analizando los retos y hallazgos que surgieron en esa compleja situación de incertidumbre social.

Una mirada que ve más allá de lo digital. La transformación de la educación nunca se redujo al simple uso de herramientas tecnológicas. Este trabajo propone un repensar más profundo y necesario de las pedagogías, de la organización escolar y de las políticas educativas, a fin de erigir un sistema más flexible, inclusivo y acorde a los desafíos del siglo XXI.

Para ello, el bienestar docente debe ser considerado la piedra angular. La pandemia, entre tantas otras cuestiones, puso de manifiesto lo esencial del bienestar emocional y psicológico de los docentes, quienes cargaron sobre sus espaldas una responsabilidad aún más pesada. El texto examina el impacto del agotamiento, el tecnoestrés y la victimización docente, y ofrece caminos para prevenir y aliviar estas cargas.

A lo largo de sus páginas, este libro no se limita a describir los obstáculos, sino que también se aboca a plantear soluciones concretas y estrategias que permitan construir una educación capaz de adaptarse a las incertidumbres futuras: “un sendero hacia la resiliencia”. Se abordan temas cruciales, como el desarrollo de habilidades socioemocionales, la gestión de la convivencia escolar, el uso consciente de la tecnología y la creación de un ambiente escolar positivo.

A continuación, se presenta una síntesis de los principales temas que se abordan en cada capítulo.

Capítulo 1: “Adaptación y creatividad en la educación virtual: lecciones de la pandemia”. En este capítulo, bajo la pluma de Cristián Expósito, se recurre a la antigua fábula de Esopo, “El cuervo y el jarrón”, para ofrecer una metáfora de la travesía docente en tiempos de pandemia. Al igual que el astuto cuervo, que con ingenio supo resolver un problema aparentemente insalvable, los maestros de nuestro tiempo se vieron forzados a agudizar el ingenio y adaptarse de manera vertiginosa a los entornos virtuales de enseñanza. Aquí se desgranán los desafíos tecnológicos que aparecieron, junto con la imperiosa necesidad de forjar nuevas estrategias pedagógicas ante la abrupta transformación del escenario educativo. Se examinan, además, las múltiples tecnologías —desde el humilde pero efectivo WhatsApp hasta las más complejas plataformas virtuales y recursos digitales— que los docentes utilizaron para mantener viva la llama del aprendizaje. Pero no todo fue loable ingenio: también se pone sobre la mesa la cruda realidad de las desigualdades en el acceso a la tecnología, que dejó a muchos estudiantes y maestros fuera del alcance de este nuevo modelo educativo.

Capítulo 2: “Aprendizaje a distancia”. Ana Márquez Terraza nos guía en un análisis profundo de la experiencia de los estudiantes ante el aprendizaje a distancia, donde el orden y la organización se tornaron requisitos fundamentales. Como navegantes solitarios en un mar digital, los

jóvenes enfrentaron no solo el reto de comprender el contenido académico, sino también las dificultades tecnológicas y el distanciamiento de sus compañeros. Este capítulo desmenuza la importancia crucial de cultivar estrategias metacognitivas y de autorregulación, herramientas que, más que optimizar el aprendizaje, se revelaron indispensables para transitar este nuevo sendero educativo con éxito.

Capítulo 3: “La adopción tecnológica que provocó la pandemia”. Enrique Ruíz Blanco nos ofrece una lúcida reflexión sobre el brusco impulso que la pandemia dio a la adopción de tecnologías educativas, un avance que, si bien aceleró la alfabetización digital, dejó en claro que aún hay un largo trecho por recorrer en la formación docente y la construcción de un sistema educativo verdaderamente inclusivo. Se desmenuzan las configuraciones didácticas más comunes que emergieron en este contexto, como la enseñanza sincrónica y asincrónica; también se subraya la importancia de no perder de vista lo esencial: la empatía y el cuidado emocional, que deben ser el telón de fondo de toda enseñanza, aun en tiempos de frías pantallas y distanciamientos obligados.

Capítulo 4: “El espacio ideal para la docencia virtual: desafíos y soluciones en el entorno doméstico”. En este análisis, Cristián Expósito explora los retos que conlleva la adaptación de los espacios del hogar para la enseñanza virtual, un aspecto poco estudiado en el contexto de la pandemia, pero que el mundo académico ha reconocido como el “tercer maestro” por su relevancia ambiental. Utilizando la anécdota del martillo y la llave francesa, el autor subraya la importancia de contar con las herramientas adecuadas para facilitar el proceso educativo. Examina las características de confort que deben poseer los distintos rincones del hogar —el estudio, el estar, el comedor, la cocina y el dormitorio— y destaca la necesidad de hallar un equilibrio entre comodidad, funcionalidad y bienestar en el entorno laboral doméstico. A través de su reflexión, se plantea que el espacio

no es solo un escenario físico, sino un aliado esencial para la enseñanza efectiva en tiempos de virtualidad.

Capítulo 5: “Cuando la llama se apaga: el impacto del *burnout* en la salud docente”. Roxana Marsollier se adentra en el inquietante fenómeno del síndrome de *burnout*, esa sombra que se cierne sobre los docentes y que, como un fuego que consume sin piedad, arrastra consigo la pasión por la enseñanza. En su análisis, se desmenuzan las causas y los síntomas que dan cuenta de esta problemática creciente, así como las consecuencias que afectan profundamente el bienestar de los educadores y, por ende, reverberan en el sistema educativo. Pero no todo es desolación; la autora también ofrece un repertorio de estrategias de prevención que se despliegan en tres dimensiones: personal, institucional y político-legal, que invitan a la reflexión sobre la necesidad de cuidar la llama que da vida a la docencia antes de que se extinga por completo.

Capítulo 6: “Victimización docente durante la pandemia”. Continuando su profunda indagación sobre la salud docente tras abordar el síndrome de *burnout* en el capítulo anterior, Roxana Marsollier se adentra ahora en las múltiples facetas de la victimización docente que emergieron durante la pandemia, abarcando fenómenos tan dañinos como el *mobbing* y el ciberacoso. A través de vívidas voces de aquellos que han sufrido estas formas de hostigamiento, se evidencian las profundas heridas que dejan en la salud mental de los educadores, así como el deterioro del clima laboral y la disminución de la eficacia educativa. La autora, al exponer estas realidades, pone de manifiesto la urgente necesidad de crear un entorno de respeto y apoyo, donde los docentes puedan ejercer su vocación sin temor a convertirse en víctimas del acoso.

Capítulo 7: “La convivencia y el respeto en las comunidades educativas: una perspectiva integral”. Alejandro Castro Santander se sumerge en el análisis de la convivencia escolar, destacando la importancia del respeto como piedra

angular de la vida en comunidad. Se examina el papel crucial que desempeñan los adultos como modelos de conducta y se subraya la imperiosa necesidad de cultivar competencias socio-afectivas que propicien interacciones humanas saludables. En este recorrido, la convivencia se revela como un aprendizaje moral y el respeto se presenta como el abono que nutre el talento social, resaltando la urgencia de edificar una comunidad educativa en la que el respeto no sea solo un ideal, sino un valor fundamental que guíe cada acción y relación.

Capítulo 8: “*Bullying y cyberbullying*: propuesta integral de prevención y mínimo normativo para la convivencia escolar (primera parte)”. Continuando con su exploración sobre la convivencia y el respeto en las comunidades educativas, Alejandro Castro Santander presenta un enfoque integral para la prevención del *bullying* y *cyberbullying* en las escuelas. A través de un análisis meticuloso de los factores de riesgo y las estrategias de intervención, se profundiza en los hallazgos de investigaciones globales que evidencian el impacto devastador del acoso escolar. Asimismo, se propone una serie de actividades orientadas a cultivar un clima escolar positivo, donde la convivencia se erija sobre la base del respeto y la inclusión.

Capítulo 9: “*Bullying y cyberbullying*: propuesta integral de prevención y mínimo normativo para la convivencia escolar (segunda parte)”. En esta segunda entrega, Castro Santander avanza en la propuesta de un mínimo normativo para la prevención y el tratamiento del *bullying* y el *cyberbullying* en el ámbito escolar. Se ofrece un informe dirigido a los responsables de políticas educativas, que incluye recomendaciones prácticas para implementar estrategias integrales fundamentadas en la evidencia científica. Además, se analiza la crucial importancia de abordar aspectos como el papel de los testigos, la privacidad en las plataformas digitales y la inclusión de grupos vulnerables, para cimentar así una respuesta colectiva y efectiva ante estas problemáticas que afectan a la comunidad educativa.

Capítulo 10: “Humor y violencia: desafíos de la resiliencia en niños de contextos vulnerables”. Nancy Caballero se adentra en la compleja interrelación entre el humor y la violencia en niños que crecen en contextos vulnerables, explicando cómo el humor puede erigirse como una poderosa herramienta de resiliencia. En su análisis, se enfatiza la trascendental importancia de desarrollar habilidades sociales y de manejar las emociones, así como de permitir la expresión a través de un humor sanador que no solo alivia las cargas del día a día, sino que también fortalece la capacidad de los niños para enfrentar las adversidades. De este modo, la autora nos invita a reconsiderar el humor como un recurso valioso en la construcción de una resiliencia sólida en la infancia.

Capítulo 11: “Percepción docente sobre el sistema educativo tras la pandemia”. Cristián Expósito lleva a cabo un análisis profundo sobre cómo los docentes perciben las fortalezas del sistema educativo en el contexto posterior a la pandemia. Se delinean seis categorías esenciales: las TIC en la educación, la evolución educativa, el crecimiento profesional, la desigualdad social, los valores sociales y el cuidado de la salud. A través de vívidos testimonios de educadores, se revela cómo la pandemia ha propiciado cambios positivos en la educación, tales como la integración de tecnologías, el desarrollo profesional docente y la revalorización del papel de la familia, iluminando así un camino renovador en la práctica educativa que invita a la esperanza.

Capítulo 12: “Organizaciones resilientes: claves para la adaptación y el crecimiento en entornos educativos”. Santiago Azpilcueta examina la resiliencia organizacional en el ámbito educativo, especialmente a raíz de la pandemia. Se argumenta que la resiliencia implica no solo recuperarse de crisis, sino también fortalecerse a través de ellas. Se resalta el papel del liderazgo en la creación de una cultura organizacional capaz de adaptarse y prosperar ante la adversidad. La pandemia obligó al sistema educativo a una rápida adaptación a la virtualidad, lo que puso de manifiesto tanto la

capacidad de innovación como las desigualdades preexistentes. Se identifican desafíos cruciales, como la falta de integración de herramientas tecnológicas y la necesidad de una formación docente más allá del adiestramiento técnico. El capítulo concluye que la resiliencia organizacional es fundamental para la adaptabilidad y el aprendizaje colectivo, y pone el énfasis en la colaboración y un liderazgo que promuevan una identidad social sólida.

Este libro presenta una exploración integral y profunda del impacto de la pandemia en el sistema educativo de la provincia de Mendoza. Mediante la confluencia de investigaciones, reflexiones y experiencias concretas, se pretende desentrañar las transformaciones que han tenido lugar y, más importante aún, dotar a la comunidad educativa de herramientas y estrategias para edificar una educación que sea resiliente, justa e inclusiva. *Gestionar la resiliencia escolar: transformando desafíos en oportunidades* trasciende el mero análisis del pasado; es, ante todo, una invitación a repensar la educación del futuro, un futuro en el que la escuela mendocina no solo se adapte, sino que siga avanzando por un camino de aprendizaje continuo, crecimiento y resiliencia, en el que cada desafío se convierta en una oportunidad para forjar un mejor mañana.

Con cada página, se descubrirán no solo los retos, sino también las luces que guiarán el camino hacia una educación renovada como un fénix que resurge una vez más de las cenizas. Un viaje que comienza aquí y ahora, invitando a cada lector a ser parte activa de esta transformación.

1

Adaptación y creatividad en la educación virtual

Lecciones de la pandemia

CRISTIÁN EXPÓSITO

Introducción

Cuando era niño, en casa había un libro que me fascinaba, tenía cubierta azul marino y letras doradas que rezaban: *Las fábulas de Esopo*. No solo disfrutaba de una lectura rápida, ilustrada y tradicional, sino que también me dejaba una vívida impresión llena de valores y moralejas. Pasaba noches desvelado, pensando y repasando con la imaginación vívida de un niño, una que otra historia de ese libro. Con la llegada de la pandemia, me vino a la memoria la siguiente fábula de Esopo que refleja la experiencia educativa durante este período:

Había una vez un cuervo sediento y cansado que voló durante mucho tiempo en busca de agua, hasta que encontró un jarrón abandonado. El problema era que el cuello del recipiente era tan angosto que, por mucho que lo intentara, no podía alcanzar el agua del interior con su pico. Desesperado, el cuervo pensó en derribarlo y beber el agua antes de que se absorbiera en la tierra, pero el cacharro era de barro cocido y, por más que lo golpeó duro con su pico, no pudo siquiera moverlo. Abatido por la situación, comenzó a pensar que desfallecería

de sed... Sin embargo, con el paso del tiempo se le ocurrió una brillante idea: juntó unas piedritas y las comenzó a echar dentro del jarrón. Cada vez que caía una piedra, el nivel del agua subía, hasta que al fin llegó lo suficientemente cerca del borde como para poder beber. De esta manera, el cuervo pudo tomar el agua que había en la vasija y salvar su vida (Abello & Blair, 2006).

Esta fábula ilustra la experiencia de muchos docentes durante la pandemia de covid-19. El cuervo sediento representa al docente enfrentado a un nuevo desafío: enseñar en un entorno virtual. El jarrón con poca agua simboliza los recursos limitados y las barreras iniciales que los docentes enfrentaron al adaptarse a la tecnología y a las plataformas virtuales. Las piedras que el cuervo añade al jarrón son análogas a las estrategias y herramientas que los docentes incorporaron a su práctica para alcanzar sus objetivos. Cada piedra que el cuervo añadía al jarrón, que elevaba el nivel del agua, es como cada nueva herramienta o estrategia que los docentes introdujeron en sus clases virtuales y que los acercó más a sus estudiantes. El agua, por su parte, representa el conocimiento que los docentes querían transmitir. Al igual que el cuervo, los docentes tuvieron que ser ingeniosos y creativos para encontrar maneras efectivas de llegar a sus estudiantes en un nuevo entorno digital.

La pandemia de covid-19 transformó diversos aspectos de la vida cotidiana, incluyendo la educación. En 2020, la educación virtual se convirtió en una solución esencial ante el confinamiento global, y así marcó un antes y un después en las prácticas pedagógicas y en los sistemas educativos a nivel mundial. Es importante distinguir entre educación a distancia, educación *online* y educación virtual para entender el contexto de estos cambios. La educación a distancia abarca cualquier tipo de enseñanza que no se realiza en un entorno físico común, utilizando métodos y medios variados, como el correo postal, el *mail* o el teléfono. La educación *online* se refiere a la enseñanza que se lleva a cabo a

través de internet, por medio de plataformas digitales, para la entrega de contenido y la interacción. Finalmente, la educación virtual se refiere a la modalidad educativa que ocurre en entornos completamente digitales, utilizando herramientas y plataformas tecnológicas avanzadas para simular un ambiente de aprendizaje similar al físico (Expósito & Marsollier, 2020; Ferrada-Bustamante *et al.*, 2021; Mujica & Rodríguez, 2003; Sánchez *et al.*, 2021).

El impacto de la pandemia en el ámbito educativo fue dramático. El cierre de instituciones educativas afectó a más del 70 % de los estudiantes a nivel global (CEPAL-UNESCO, 2020; NU. CEPAL, 2019), expuso y amplificó desigualdades sociales, culturales y económicas. Las disparidades en el acceso a tecnologías digitales y a un entorno adecuado para el aprendizaje se hicieron evidentes, lo que reveló las profundas brechas que existen entre diferentes segmentos de la población. La crisis sanitaria no solo destacó estas desigualdades, sino que también intensificó su impacto en comunidades ya vulnerables.

A pesar de estos desafíos, la educación se mantuvo como un derecho humano fundamental que no podía ser ignorado ni suspendido. En medio del confinamiento y la incertidumbre, surgió la necesidad imperiosa de garantizar que se mantuviera vivo el acceso a la educación, adaptando las metodologías y recursos disponibles para asegurar que todos los estudiantes pudieran continuar con su proceso educativo (Expósito & Marsollier, 2021). Este trabajo se centra en la educación en virtualidad desde la tarea docente, explorando cómo los maestros adaptaron sus prácticas y estrategias para enfrentar la emergencia sanitaria.

El rol del docente y la virtualidad

El reto de los sistemas educativos durante la pandemia fue mantener la vitalidad de la educación y promover el

desarrollo de aprendizajes significativos. En este contexto, los docentes y la virtualidad han sido aliados clave, desempeñando roles fundamentales en la adaptación y continuidad del proceso educativo. La transición a entornos virtuales ha representado un desafío sin precedentes, ya que la mayoría de los profesores se enfrentaron a la necesidad de generar sus propios aprendizajes para trabajar en estos nuevos espacios, además de ser responsables de enseñar a sus estudiantes a navegar y utilizar las plataformas digitales (Almiron & Porro, 2018).

La adaptación a entornos virtuales ha implicado enfrentar una serie de desafíos para los docentes. Uno de los principales obstáculos fue la necesidad de familiarizarse con nuevas herramientas tecnológicas y plataformas de enseñanza, muchas de las cuales eran desconocidas para ellos antes de la pandemia. Además, los profesores tuvieron que desarrollar estrategias pedagógicas inéditas que se ajustaran al formato virtual, manteniendo la efectividad del proceso educativo y la conexión con sus estudiantes en un entorno que carecía de la interacción física de las aulas tradicionales (Aicardo González Cetina *et al.*, 2022; Pantoja Burbano *et al.*, 2021).

Antes de la pandemia, la educación virtual estaba limitada a experiencias aisladas y complementarias a la educación presencial. Durante décadas, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) había comenzado a introducir estrategias innovadoras en la enseñanza, pero estas eran generalmente secundarias. La crisis sanitaria global cambió radicalmente esta situación, la educación virtual pasó de ser una modalidad experimental a convertirse en una necesidad generalizada, esencial para la continuidad de la enseñanza durante el confinamiento, adaptándose a un mundo cada vez más digital.

La educación virtual, también conocida como *e-learning*, se define como la educación a distancia facilitada a través del ciberespacio. Utiliza internet para permitir la conexión

entre docentes y estudiantes, eliminando la necesidad de un tiempo y espacio específicos para la interacción. Esta modalidad crea un nuevo escenario de comunicación que permite el acceso a contenidos educativos y la realización de actividades formativas sin las limitaciones físicas de las aulas tradicionales (Gutiérrez Bonilla, 2015).

Para que la educación virtual sea de calidad, debe cumplir con varios requisitos esenciales. Se necesita disponer de recursos tecnológicos adecuados, como *hardware* y una conexión a internet confiable. El contenido del curso debe ser relevante y actualizado para facilitar el aprendizaje efectivo. Además, los docentes deben emplear estrategias pedagógicas que garanticen la comprensión de la información, y el entorno virtual debe ser satisfactorio, con una plataforma usable y apoyo técnico adecuado (Marciniak & Sallán, 2018).

En resumen, la virtualidad ha demandado una adaptación significativa por parte de los docentes, quienes han tenido que superar numerosos desafíos para garantizar que la educación continúe siendo efectiva. La evolución de la educación virtual, que pasó de ser una experiencia complementaria a una necesidad fundamental, subraya la importancia de los recursos tecnológicos, el contenido formativo de calidad y un entorno educativo adecuado para el éxito del aprendizaje en línea.

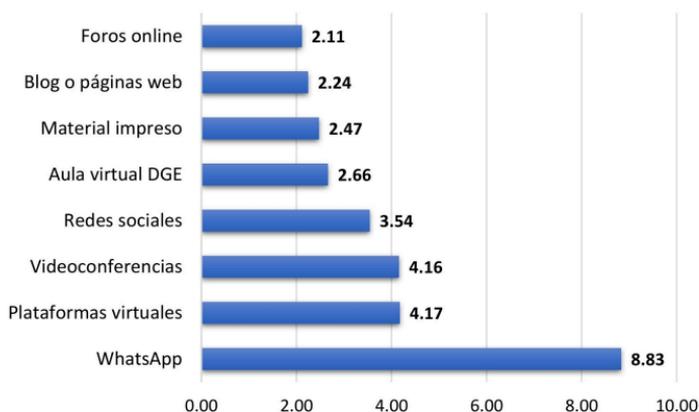
Tecnologías utilizadas durante la pandemia

En el marco de nuestra investigación, que incluyó a más de 700 docentes, se recopiló información valiosa sobre las tecnologías utilizadas durante el confinamiento domiciliario debido a la pandemia. Los participantes fueron consultados sobre la frecuencia de uso de diversas herramientas tecnológicas para llevar a cabo su tarea pedagógica en un entorno de educación a distancia. Los resultados obtenidos

ofrecen una visión detallada de las tecnologías más y menos empleadas en este contexto.

La tabla 1 muestra los puntajes promedio convertidos a una escala de 10, y revela que WhatsApp se destacó con un puntaje de 8,83, lo que indica su prevalencia y utilidad durante el confinamiento. Esta alta puntuación sugiere que los grupos de WhatsApp jugaron un papel crucial en la comunicación y distribución de materiales. En contraste, el uso de material impreso, con un puntaje de 2,47, fue más común en zonas rurales con escasa conectividad, y se destaca su función adaptativa a contextos específicos (cf. figura 1).

Figura 1. Tecnología utilizada

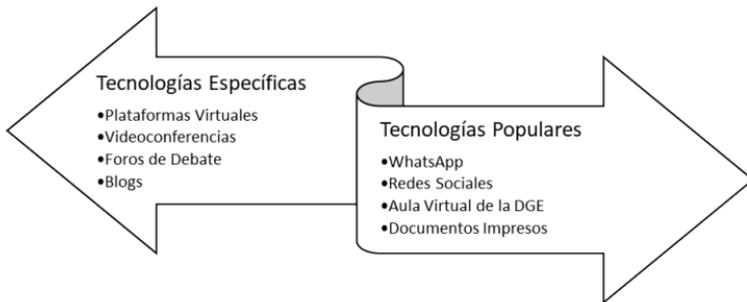


Fuente: encuesta “Educación en tiempos de pandemia”, 2020.

El análisis factorial del instrumento identificó dos grupos principales de tecnologías: tecnologías específicas y tecnologías populares. Las tecnologías específicas, como plataformas virtuales, videoconferencias, foros de debate y blogs,

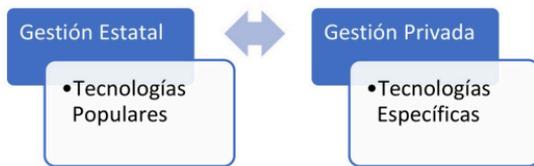
requieren conocimientos técnicos para su uso. En contraste, las tecnologías populares, que incluyen WhatsApp, redes sociales, el aula virtual de la Dirección General de Escuelas (DGE) y documentos impresos, son más accesibles y no necesitan habilidades técnicas especiales (cf. figura 2).

Figura 2. Tecnologías específicas vs. tecnologías populares



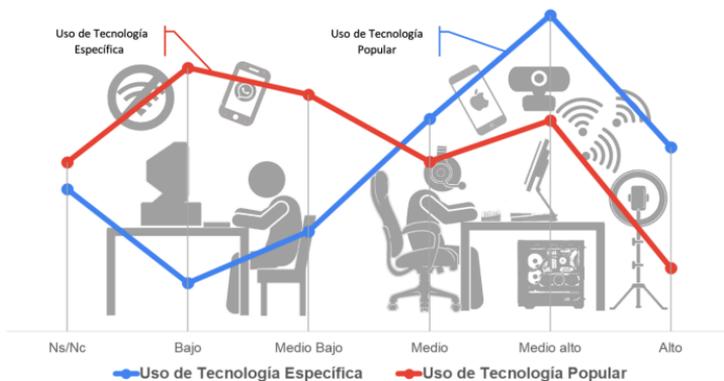
Fuente: elaboración propia.

Estos hallazgos reflejan las preferencias y adaptaciones de los docentes en su práctica educativa durante la pandemia, proporcionando una comprensión profunda de cómo se manejó la educación en tiempos de crisis. En este sentido, hicimos un análisis para ver cómo el tipo de gestión de las escuelas (si son privadas o estatales) influye en el uso de tecnologías. Encontramos que las escuelas estatales tienden a utilizar más herramientas tecnológicas populares, como WhatsApp, mientras que las privadas utilizan más tecnologías específicas, como plataformas y videoconferencias.



También revisamos cómo el nivel socioeconómico de los estudiantes afecta el tipo de tecnología que usan. Los alumnos de niveles socioeconómicos más altos tienden a usar más tecnologías específicas, como plataformas y videoconferencias. En cambio, los de niveles más bajos usan más tecnologías populares, como WhatsApp y redes sociales (cf. figura 3).

Figura 3. Tipos de tecnologías en relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes

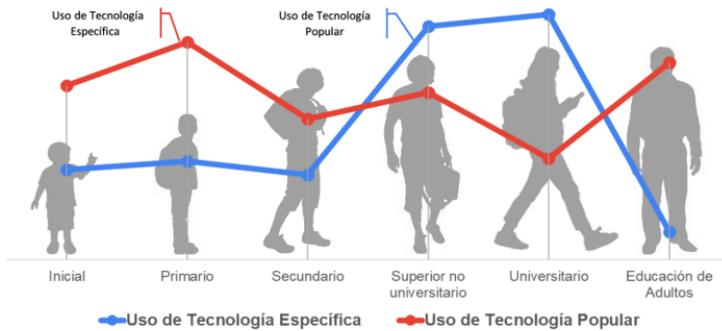


Fuente: encuesta “Educación en tiempos de pandemia”, 2020.

También examinamos cómo el nivel educativo en el que trabajan los docentes (desde inicial hasta universitario) influye en el uso de tecnologías. Descubrimos que los

docentes de niveles superiores, como universitario y no universitario, tienden a usar más tecnologías específicas. Los docentes de niveles inicial, primario y secundario, así como educación de adultos, utilizan más tecnologías populares (cf. figura 4).

Figura 4. Tipos de tecnologías en relación con el nivel educativo



Fuente: encuesta “Educación en tiempos de pandemia”, 2020.

Al desglosar el uso de tecnologías por cada nivel educativo, notamos algunas tendencias interesantes (cf. figura 5):

- Las plataformas son más utilizadas en la educación superior.
- El Aula Virtual de la DGE se usa más en el nivel primario y superior no universitario.
- Las videoconferencias son comunes en educación especial y universitaria.
- WhatsApp es popular en educación de adultos y especial.
- Foros se usan principalmente en educación superior.
- Las redes sociales se utilizan en niveles inicial y universitario.

- Blogs y páginas web son apreciados en educación especial y superior no universitario.
- El material impreso se utiliza más en primario y adultos.
- Ninguna tecnología específica se destaca en la educación secundaria.

Figura 5. Uso de tecnologías según cada nivel educativo



Fuente: elaboración propia.

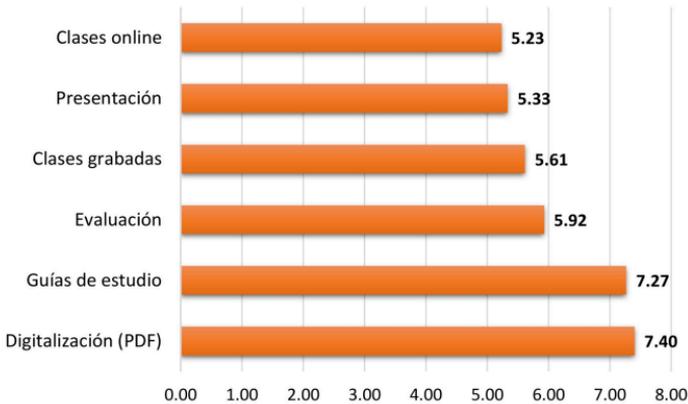
Recursos pedagógicos digitales en la educación virtual

Durante el aislamiento sanitario, los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a la enseñanza desde casa. Para entender mejor cómo utilizaron los recursos digitales, pedimos a los participantes que valoraran varias herramientas y estrategias didácticas en una escala de 0 a 4, donde 0 significaba “no la usé” y 4 era “muy positiva”. Convertimos estos resultados a una escala de 10 para facilitar la interpretación.

Para comprender mejor cómo se utilizaron los recursos pedagógicos durante el aislamiento, hemos clasificado las herramientas digitales en seis categorías principales. Las clases *online* se refieren a clases en tiempo real a través de videoconferencias. Las clases grabadas son aquellas que se pregrababan y se suben a plataformas como YouTube o Vimeo. La digitalización abarca la conversión de documentos

físicos, como apuntes y bibliografía, a formatos digitales. Las guías de estudio son documentos digitales elaborados por los docentes y distribuidos por email, WhatsApp o plataformas similares. La evaluación incluye herramientas digitales diseñadas para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, la presentación comprende la creación de recursos visuales, como presentaciones en PowerPoint, para facilitar el proceso de aprendizaje (cf. figura 6).

Figura 6. Recurso didáctico utilizado



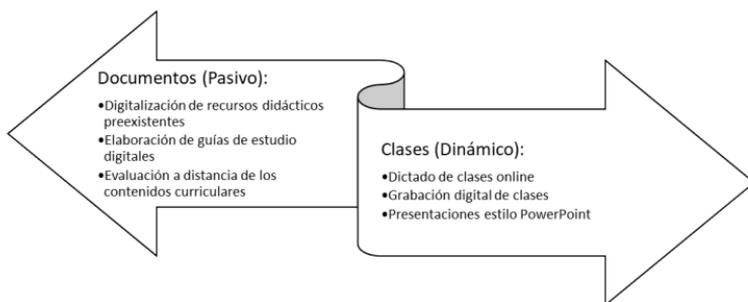
Fuente: encuesta “Educación en tiempos de pandemia”, 2020.

En términos generales, los docentes valoraron especialmente la digitalización de documentos (7,4) y las guías de estudio digitales (7,27). En cambio, el dictado de clases *online*, que requiere una buena conexión a internet, recibió una puntuación más baja (5,23).

Para una mejor organización de los recursos pedagógicos, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) que identificó dos grandes categorías: documentos (pasivo) y clases (dinámico). Los documentos (pasivo) abarcan

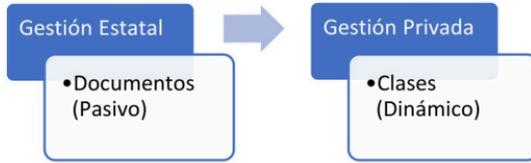
recursos como bibliografía, guías y evaluaciones, los cuales se utilizan principalmente para transmitir información estática a los estudiantes. En contraste, las clases (dinámico) incluyen herramientas asociadas con la enseñanza en tiempo real o pregrabada, como las videoconferencias y las presentaciones digitales. En las secciones siguientes, se examinará cómo estas categorías de recursos se relacionan con diversos aspectos del entorno educativo, proporcionando una visión detallada de su impacto en la práctica pedagógica (cf. figura 7).

Figura 7. Documentos (pasivos) vs. clases (dinámicos)



Fuente: elaboración propia.

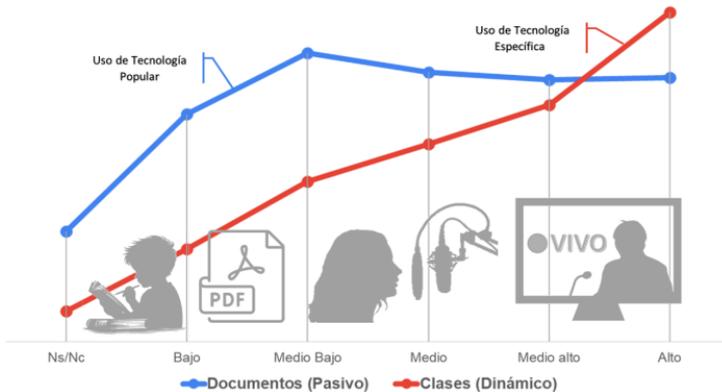
Para entender mejor cómo se usaron las herramientas digitales en la enseñanza durante el aislamiento, comparamos los resultados según diferentes factores: tipo de gestión institucional, nivel socioeconómico de los estudiantes y nivel educativo donde los docentes realizan su tarea.



Encontramos que las escuelas estatales tienden a utilizar más herramientas pasivas, como materiales impresos, mientras que las privadas utilizan recursos más dinámicos, como el dictado de clases *online*.

También examinamos cómo el nivel socioeconómico influye en el uso de los recursos educativos. Los resultados muestran que las clases *online* son más frecuentes en niveles socioeconómicos más altos; mientras que los documentos digitales se utilizan más en niveles socioeconómicos medios y bajos, pero son menos comunes en niveles altos (cf. figura 8).

Figura 8. Tipos de recursos pedagógicos en relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes

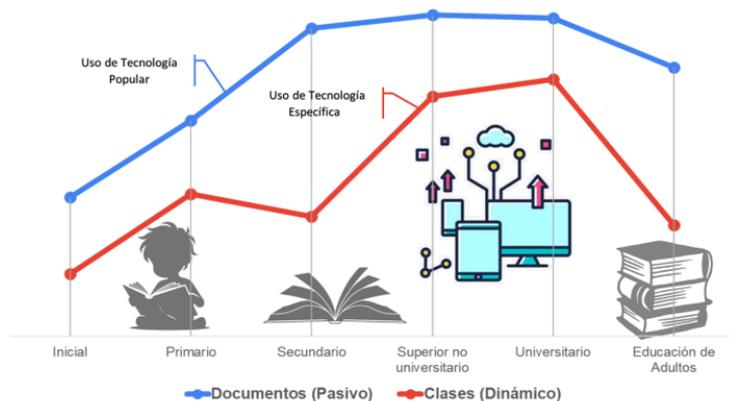


Fuente: encuesta "Educación en tiempos de pandemia", 2020.

El análisis muestra que el uso de recursos para dictar clases aumenta a medida que el nivel socioeconómico de los estudiantes es más alto. Por el contrario, el uso de documentos como herramienta pedagógica es más común en estratos socioeconómicos medios y bajos, y tiende a disminuir a medida que el nivel socioeconómico de los alumnos aumenta. Es importante señalar que, para el nivel bajo, los valores de ambos factores son los más pobres de la muestra.

También analizamos cómo varía el uso de herramientas según el nivel educativo en el que trabaja el docente. Los resultados revelaron que a medida que se asciende en el nivel educativo, los docentes utilizan de manera más eficiente las herramientas pedagógicas (cf. figura 9).

Figura 9. Tipos de recursos pedagógicos en relación con el nivel educativo



Fuente: encuesta “Educación en tiempos de pandemia”, 2020.

En el nivel inicial, los índices de uso son los más bajos para ambos recursos. En los niveles secundario y educación de adultos, se observa una reducción en el número de clases

dictadas, con una mayor concentración en documentos de lectura, estudio y evaluación en lugar de interacciones directas con el docente. En general, el uso de recursos pedagógicos se centra más en los documentos de estudio que en las clases en sí.

A continuación, presentamos un resumen del uso de diferentes recursos digitales según el nivel educativo (cf. figura 10):

- Clases *online*: más comunes en los niveles superiores.
- Clases grabadas: predominan en niveles primarios y superiores no universitarios.
- Digitalización: destacada en educación especial y en niveles superiores no universitarios.
- Guías de estudio: más frecuentes en niveles secundarios y superiores no universitarios.
- Evaluación digital: más utilizada en formación de grado y secundaria.
- Presentaciones: principalmente usadas en niveles superiores.

En la educación de adultos, ninguna herramienta destaca especialmente, con una tendencia general hacia el uso de documentos digitales en lugar de clases en vivo.

Figura 10. Uso de recursos digitales según el nivel educativo



Fuente: elaboración propia.

En términos generales, estos datos nos ayudan a comprender cómo diferentes contextos y niveles educativos

influyen en el uso de herramientas digitales para la enseñanza, dado que nos proporcionan una visión más clara de las necesidades y adaptaciones durante el aislamiento.

Conclusión

La pandemia de covid-19 ha sido un desafío sin precedentes para el sistema educativo global, que obligó a una rápida adaptación hacia entornos virtuales de enseñanza. La experiencia de los docentes durante este período puede compararse con la fábula del cuervo y el jarrón de Esopo: enfrentados a recursos limitados, los educadores, al igual que el cuervo, debieron emplear ingenio y creatividad para superar las barreras y continuar con la labor educativa. Así como el cuervo encontró una solución ingeniosa para saciar su sed, los docentes encontraron formas innovadoras de continuar educando a sus estudiantes en un mundo cada vez más digital. La fábula del cuervo y el jarrón nos recuerda que la creatividad, la persistencia y la adaptación son claves para superar obstáculos y alcanzar el éxito en tiempos desafiantes.

El análisis de las herramientas digitales empleadas durante el confinamiento muestra que la pandemia aceleró la adopción de tecnologías educativas, con WhatsApp y plataformas virtuales desempeñando papeles fundamentales. Sin embargo, también expuso las desigualdades en el acceso a estas tecnologías, que varía significativamente según el tipo de gestión institucional, el nivel socioeconómico de los estudiantes y el nivel educativo en el que trabajan los docentes.

Las escuelas privadas, con mayores recursos tecnológicos, adoptaron con mayor frecuencia herramientas como las clases *online* y las plataformas especializadas, mientras que las escuelas públicas y los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos mostraron una preferencia por

tecnologías más accesibles y populares, como WhatsApp y documentos impresos. Los docentes de niveles educativos superiores también hicieron un uso más intensivo y variado de las herramientas digitales en comparación con aquellos en niveles iniciales.

En resumen, la pandemia ha transformado la educación, destacó la importancia de la tecnología y la necesidad de recursos adecuados para mantener la calidad educativa. Las lecciones aprendidas durante este período de crisis serán valiosas para futuros desafíos y para el diseño de estrategias que aseguren una educación equitativa y efectiva en un entorno cada vez más digital. La capacidad de adaptación, la innovación y el enfoque en la superación de obstáculos serán esenciales para enfrentar las incertidumbres que puedan surgir en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Abello, P. & Blair, E. (2006). *El cuervo y la jarra: versión de la fábula de Esopo*. Minneapolis.
- Aicardo González Cetina, M.; Zuleima, N. & Caballero, P. (2022). Desafío docente en instituciones públicas de Colombia en tiempo de pandemia y pospandemia. *Revista Dialogus*, 9, 41-53. <https://doi.org/10.37594/DIALOGUS.VI9.713>.
- Almiron, M. E. & Porro, S. (2018). Los docentes en la Sociedad de la Información: reconfiguración de roles y nuevas problemáticas. *IE Comunicaciones*, 19 (1), 17-31. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/33953>.
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.
- Expósito, C. D. & Marsollier, R. G. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico

- en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22 (39), 39-40. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>.
- Expósito, C. D. & Marsollier, R. G. (2021). Valores prioritarios en educación. Una aproximación a partir de la percepción de docentes en ejercicio y en formación. *Plumilla Educativa*, 13-32. <https://doi.org/10.30554/PE.2.4251.2021>.
- Ferrada-Bustamante, V.; González-Oro, N.; Ibarra-Caroca, M.; Ried-Donaire, A.; Vergara-Correa, D. & Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, 6 (6), 144-168. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>.
- Gutiérrez Bonilla, A. L. (2015). Deliberación en torno a la Educación Virtual. *Interconectando Saberes*, 1, 77-89. <https://is.uv.mx/index.php/IS/article/view/1112/4461>.
- Marciniak, R. & Sallán, J. G. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (1), 217-238. <https://doi.org/10.5944/RIED.21.1.16182>.
- Mujica, A. & Rodríguez, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11 (6). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3173380>.
- NU. CEPAL (2019). *Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45360>.
- Pantoja Burbano, M. J.; Lucero Ayala, N. J.; Álvarez Hernández, S. del R.; Enríquez Chugá, J. F.; Pantoja Burbano, M. J.; Lucero Ayala, N. J.; Álvarez Hernández, S. del R. & Enríquez Chugá, J. F. (2021). Educación y pandemia: desafío para los docentes de educación básica superior y bachillerato de la ciudad de Ibarra, Ecuador. *Conrado*, 17 (81), 307-313. <https://tinyurl.com/tx59t5ep>.

Sánchez, L.; Sánchez García, J. E.; Palomino Alvarado, G. del P. & Verges, I. Y. (2021). Desafíos de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, 27 (4), 32-48. <https://tinyurl.com/297za6bx>.

2

Aprendizaje a distancia

ANA MARQUEZ TERRAZA

Introducción

Las modificaciones que la pandemia por covid-19 impuso al sistema educativo llegaron para quedarse. Principalmente en el nivel superior, después de la vuelta a la presencialidad, muchas carreras y ofertas académicas optaron por continuar con modalidad remota. E incluso este tipo de ofertas se ha incrementado.

La educación a distancia será entendida como una modalidad en la cual se ofrece un programa estructurado, avalado por una institución educativa. Su principal característica remite a que educador y educandos estarán en espacios físicos diferentes. La comunicación entre ambos estará mediada por diferentes recursos tecnológicos (García Arellano, 2020).

Esta modalidad educativa, sobre todo cuando es transmitida a través de medios virtuales, es ineludible en un mundo globalizado e hiperconectado mediante las herramientas generadas por las tecnologías digitales e internet. El conocimiento está cada vez más al alcance de la mano, a través de las diversas pantallas a las cuales tenemos acceso. Es lógico que las ofertas de educación formal se adapten a las nuevas tecnologías que forman parte de la vida cotidiana de las personas.

La educación virtual guarda la promesa de solucionar problemas que presenta la educación tradicional y de ser

eficaz a la hora de responder a los vertiginosos cambios sociales (Fuenmayor & Bolaños, 2020). Como se mencionó en el capítulo anterior, los docentes supieron adaptarse a esta modalidad, con propuestas y estrategias diversas, valiéndose del ingenio y la creatividad frente a los recursos limitados.

Sin embargo, es inevitable que surjan preguntas por lo que sucede del otro lado de la pantalla. ¿Cómo se enfrentan los estudiantes a esta modalidad? ¿Cómo se vive la experiencia de aprender a distancia? ¿Qué factores resultan perjudiciales para el proceso de adquisición de nuevos conocimientos a través de la virtualidad? ¿Cuáles son las herramientas que se deben desarrollar para optimizar este proceso? Intentaremos dar respuesta a estas preguntas considerando la evidencia empírica generada a través del análisis de la experiencia de educación a distancia impuesta a partir de la pandemia por covid-19.

Experiencias de las cuales aprender

La experiencia de educación a distancia vivida durante la pandemia dista de ser la ideal. No fue una elección libre de los centros educativos o de los estudiantes, fue una imposición consecuente a la situación sanitaria. No hubo un período de preparación o adaptación. Fue un proceso acelerado y vertiginoso. Además, se dio en un contexto de incertidumbre social, política y económica que no favoreció el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, gracias al amplio registro que se hizo de la situación, es posible obtener información valiosa sobre cómo mejorar la experiencia de aprendizaje a distancia.

Fueron varias las fuentes de malestar identificadas por los estudiantes durante la pandemia. En esta ocasión las agrupamos en tres categorías: organización, relaciones y tecnología.

Con respecto a la organización, uno de los grandes desafíos durante el período de aislamiento social giró en torno a la pérdida de rutinas. El asistir diariamente, de manera presencial, a nuestros lugares de trabajo o a las instituciones educativas, nos lleva a establecer hábitos. Mejores o peores, pero hábitos al fin. Acostumbramos a comer, dormir e incluso en los mejores casos, hacer actividad física y recreativa, en determinados momentos del día y la semana. Esto nos ayuda a dar estructura a nuestra vida cotidiana.

La pérdida de las rutinas durante el confinamiento llevó a la modificación de hábitos de sueño y alimenticios, así como a la disminución en los niveles de actividad física, lo que repercutió en el rendimiento académico (Aguilar Martínez & Chong-Barreiro, 2022). Esta pérdida de rutinas puede darse en cualquier programa de educación a distancia, sobre todo en aquellos que tienen mayor carga de trabajo asincrónica, dado que no se imponen horarios para el estudio ni espacios específicos para tal fin.

Quienes estudiamos y trabajamos desde casa sabemos que es muy fácil prescindir del almuerzo cuando la carga de trabajo es muy pesada. O, por el contrario, dar prioridad a cuestiones personales cuando el trabajo no apremia y las fechas de entrega parecen lejanas.

Para evitar cualquiera de los dos extremos es importante que los estudiantes que opten por esta modalidad sean capaces de establecer y respetar horarios claros de cursado y estudio. De igual manera, también deben poder delimitar espacios de trabajo. Las distracciones hogareñas fueron reportadas frecuentemente como un factor de bajo rendimiento durante la pandemia (Gutiérrez Mamani, 2021). Por ello, en la medida de lo posible, el cursado a distancia debe llevarse a cabo en espacios adecuados y preparados para tal fin (Expósito & Marsollier, 2021).

Otra fuente de malestar relacionada con la educación virtual en pandemia fueron las relaciones y comunicación con los compañeros, los profesores y la institución.

Los compañeros de clase son una parte importante de cualquier experiencia de aprendizaje. Entre compañeros se forman alianzas, grupos, se establecen redes de ayuda e información. La presencialidad facilita el armado de estas redes, ya que permite el contacto y la interacción cara a cara. Esto facilita la comunicación de pensamientos, emociones y sentimientos (Fuenmayor & Bolaños, 2020). En la virtualidad existen herramientas que posibilitan el armado de redes (grupos de WhatsApp o foros en aulas virtuales) pero la interacción se encuentra limitada.

La comunicación con los docentes también se ve afectada en la educación a distancia. Esto se traduce en que los estudiantes perciben una menor disponibilidad y apertura. Por ejemplo, en relevamientos realizados, se ha encontrado que durante la pandemia los estudiantes universitarios percibían mayores niveles de desidia en sus profesores (Casiano Inga *et al.*, 2022), y señalaban como una de las causas de sus dificultades académicas la falta de acompañamiento y comprensión por parte de los docentes (León Bazán & Sánchez, 2021).

La comunicación con las instituciones académicas también es un punto crítico. Los aspectos administrativos, las reglas académicas propias de cada institución y carrera deben ser comunicadas con claridad. Durante el confinamiento la comunicación institucional fue señalada como dificultosa, y los estudiantes resentían la falta de capacitación técnica por parte de las instituciones (Aguilar Martínez & Chong-Barreiro, 2022; León Bazán & Sánchez, 2021).

Finalmente, el tercer punto crítico en el que nos detendremos es la tecnología. Con la pandemia se puso en evidencia que no todos los estudiantes podían acceder a los dispositivos necesarios para la educación virtual (Gil Villa *et al.*, 2020). Esta modalidad exige que el estudiante tenga acceso a computadoras, en el mejor de los casos, o *tablets* o celulares que tengan acceso a internet. Además, este acceso a internet debe tener el suficiente ancho de banda y la

suficiente estabilidad para que el estudiante pueda conectarse a clases sincrónicas, ver las clases asincrónicas, rendir exámenes orales, entre otras actividades.

Sin embargo, no solo se debe contar con los dispositivos, también es necesario saber utilizarlos. En el traspaso de la educación presencial a la educación virtual, muchas veces se pensó que los estudiantes más jóvenes no tendrían dificultades en la utilización de las nuevas herramientas virtuales. Por el contrario, las investigaciones reportan que, a pesar de ser nativos digitales, los alumnos no estaban habituados a este tipo de herramientas. Las aulas virtuales presentaron baja accesibilidad cognitiva y a los estudiantes les resultó difícil usarlas y entenderlas (Chávez Márquez, 2021; Jiménez & Elías, 2021).

Por otro lado, la educación virtual implica necesariamente un aumento del uso de pantallas. Esto puede conllevar mayor uso de internet y de redes sociales. El uso distractor de aplicaciones como Facebook y WhatsApp está relacionado con un peor rendimiento académico (Vilca-Apaza *et al.*, 2022). Aumenta la hiperestimulación y la sensación de estar todo el tiempo “conectado” (Llanque, 2021). Como consecuencia aparece el tecnoestrés, que puede ser definido como el estrés causado por la necesidad de adaptarnos a las nuevas tecnologías y ante los cambios cognitivos y sociales que esta adaptación requiere (Cuervo Carabel *et al.*, 2018).

Las experiencias de educación a distancia durante la pandemia dejan claro que esta modalidad presenta desafíos específicos para el estudiante. Aprender a partir de programas educativos virtuales reduce contactos sociales e institucionales, aumenta la exposición a nuevas tecnologías y flexibiliza las rutinas. El éxito en este tipo de programas dependerá en mayor medida de la capacidad del estudiante para la organización y la autodirección del proceso. Analizaremos a continuación las herramientas de las que el estudiante se puede valer para optimizar el desempeño en el aprendizaje a distancia.

Los recursos

Para lograr la autodirección del aprendizaje el estudiante necesita desarrollar estrategias específicas. Las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como “procedimientos o mecanismos intencionales y conscientes que se utilizan para el procesamiento, la codificación y la recuperación de la información con la intención de aplicarla y transferirla posteriormente a la obtención de una meta de aprendizaje” (Díaz-García *et al.*, 2023, p. 18). Existen estrategias cognitivas, orientadas a la incorporación de conocimiento; metacognitivas, orientadas a la reflexión sobre el conocimiento adquirido y los procesos mentales; y estrategias de apoyo o autorregulación, vinculadas a aspectos comportamentales.

Las estrategias metacognitivas apuntan a un trabajo más profundo de la información. El uso de este tipo de estrategias está relacionado con un mejor rendimiento académico (Moreno *et al.*, 2020). Son estrategias que apuntan a realizar una valoración sobre la información que se posee, así como de las fuentes de información disponibles en el medio.

Al utilizar estrategias metacognitivas el estudiante puede conocer la adecuación de los conocimientos que posee frente a las tareas a las cuales se enfrenta. Además, puede determinar estrategias para obtener nueva información (¿será mejor buscar en internet? ¿Puedo confiar en la información que me pasó tal compañero? ¿Será necesario preguntar al profesor?). Así como también determinar cuáles son las estrategias cognitivas más apropiadas para resolver determinado problema (estos conceptos será mejor memorizarlos, un ejemplo práctico me ayudaría más a explicar este concepto, esto lo puedo relacionar con el tema visto en otro texto, etc.) (Fuenmayor & Bolaños, 2020).

Las estrategias de autorregulación, por otro lado, son amplias. Pueden abarcar las estrategias metacognitivas, ya que supervisar lo que sé y regular la manera en que voy a adquirir nueva información es una forma de autorregulación (Muñoz Cabana, 2021). También abarca aspectos

motivacionales, como el recordarse por qué o para qué se estudia (Barrera Hernández *et al.*, 2020). Así como aspectos organizativos y de apoyo al estudio (Díaz-García *et al.*, 2023). Parte de regular nuestro propio proceso de aprendizaje implica la planificación de cuándo se va a estudiar, en qué lugar, qué material se necesita y cuánto esfuerzo se pondrá en cada sesión de estudio y en cada material.

Las estrategias de autorregulación están relacionadas con la orientación a futuro. La orientación temporal permite que las personas puedan guiar sus comportamientos en función de sucesos pasados, presentes o futuros. Cuando en una persona predomina la orientación a futuro, sus acciones estarán guiadas por metas y logros que espera obtener más adelante en el tiempo (Barrera Hernández *et al.*, 2020).

En relación con las metas, el rendimiento académico es más alto en aquellas personas con metas de aprendizaje y metas de rendimiento/logro. En el primer caso, el aprendizaje es asociado a un enriquecimiento personal, un medio para mejorar en un determinado aspecto, por lo que esta meta apunta a la motivación intrínseca. En el segundo caso, se asocian los logros académicos al reconocimiento social que estos conllevan, por lo que se apunta a la motivación extrínseca. Por el contrario, quienes tienen como meta la evitación del fracaso, no presentan necesariamente un mejor rendimiento (Enríquez *et al.*, 2020).

La orientación a futuro, además, se ha mostrado relacionada con un patrón de aprendizaje orientado al significado, que implica un procesamiento profundo y crítico de la información (Gaeta-González *et al.*, 2020). Es importante que el estudiante tenga en claro cuáles son las metas a las que aspira durante el proceso de aprendizaje. Metas a corto plazo, como aprobar un parcial o terminar un trabajo práctico; y a largo plazo, que sin duda incluirán el título, pero también abarcan el trabajo o la aplicación práctica que les daremos a estos conocimientos. Tener estas metas presentes ayuda a que el procesamiento de la información sea más crítico y facilita la relación de conceptos. También se

incrementa la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, lo que ayuda a la regulación del esfuerzo y la planificación.

El papel de los docentes

Frente a la necesidad de que los estudiantes desarrollen estrategias que les permitan la autodirección de su aprendizaje, los docentes pueden implementar dos estrategias fundamentales: en primer lugar, trabajar de manera explícita con estrategias que aumenten la motivación de sus alumnos frente al proceso de aprendizaje; en segundo lugar, es necesario que se implementen estrategias de enseñanza que fomenten sus capacidades metacognitivas.

Al verse reducida la interacción entre estudiantes y docentes, es necesario que estos últimos hagan un esfuerzo por comprometer al alumno en el proceso de aprendizaje. El solo hecho de incluir pequeños momentos de reflexión en las clases, acerca de las metas, la aplicación de los conocimientos o los valores que vuelven significativo al aprendizaje, ya puede marcar un cambio. También, en la medida de lo posible, dar espacio para que los estudiantes puedan manifestar sus problemáticas particulares, mostrando un sincero interés, y fomentando un diálogo empático que contribuya al acercamiento y la inclusión (Fuenmayor & Bolaños, 2020).

En este sentido, los programas de tutoría son especialmente importantes en la modalidad de educación a distancia. Los docentes tutores tienen, entre sus funciones, la tarea de monitorear la trayectoria académica de los estudiantes, con el fin de potenciar sus capacidades y fomentar la adquisición de las herramientas necesarias para optimizar el rendimiento académico. Además, conocen la situación particular de cada estudiante, dado que son mediadores entre estos y los recursos que ofrece la institución educativa (Benites, 2020). Se ofrece, de esta manera, un servicio más

personalizado, lo que resulta fundamental en la modalidad de educación a distancia, en la cual los alumnos corren el riesgo de sentirse invisibles o no vistos, por las dificultades en la comunicación.

Por otro lado, se ha puesto en evidencia la necesidad de utilizar estrategias de enseñanza que fomenten las habilidades metacognitivas y la autorregulación del conocimiento. Estas herramientas servirán a los estudiantes para optimizar su proceso de aprendizaje en la modalidad de educación a distancia, para que puedan desarrollar autonomía y creatividad (Lozano Díaz *et al.*, 2020). Pero también aportarán estrategias valiosas para la resolución de problemas en el ejercicio de la vida profesional en un mundo cambiante y desafiante (González Velázquez, 2020).

Existen diferentes estrategias propuestas para fomentar las habilidades metacognitivas y la autorregulación del proceso de aprendizaje. El aprendizaje por resolución de problemas, por ejemplo, ha demostrado mejorar significativamente el rendimiento de los estudiantes en el nivel superior (Gonzales López & Evaristo Chiyong, 2021). La telesimulación, en la cual se entrena a los estudiantes usando actores que representan a pacientes o clientes estándar, no solo mejora el rendimiento académico, sino que mejora la satisfacción con los programas de educación virtual a distancia (Larenas *et al.*, 2022).

El aula invertida también es un modelo que fomenta, principalmente, la autorregulación del proceso de aprendizaje, ya que pone en los estudiantes la tarea de dirigir el desarrollo y aprendizaje de un determinado tema. En una investigación en la cual se relevaron las valoraciones cualitativas de los estudiantes frente a este método, se encontró que en general hay una valoración positiva. Los estudiantes son conscientes de que en esta metodología el rendimiento del aprendizaje depende de la responsabilidad individual y del grupo. Sin embargo, destacan que prefieren que estos métodos sean complementarios a las clases magistrales tradicionales y no un reemplazo (Espada *et al.*, 2020).

Finalmente, también existen programas destinados al entrenamiento en estrategias metacognitivas. Estos se aplican en el contexto de las tareas cotidianas del programa educativo. Es decir, se apunta a la reflexión de qué procesos cognitivos y estrategias conductuales se utilizan para resolver una tarea determinada dentro de una materia específica. Estas intervenciones deben ser explícitas. El profesor debe informar a sus estudiantes por qué es necesaria esta reflexión y cuáles son los beneficios de utilizar la metacognición en el proceso de aprendizaje. No deben ser intervenciones aisladas, sino que tienen que ser aplicadas de manera sistemática. Este tipo de programas mejoran la percepción que los estudiantes tienen de sus propios conocimientos (Manzanas & Valdivieso-León, 2020).

Conclusiones

El aprendizaje a distancia es una modalidad que, después de la pandemia por covid-19, alcanzó gran popularidad. Presenta sus desafíos particulares, como las limitaciones en la comunicación o la sobreexposición a nuevas tecnologías. Pero es un paso necesario que la educación formal debía dar frente a un mundo globalizado e hiperconectado.

En esta modalidad educativa el estudiante deberá tomar el protagonismo de su proceso de aprendizaje. El sistema de andamiaje dado por la presencia de los profesores, la comunicación con los compañeros, así como la pertenencia institucional se ve minimizado. Es el sujeto el que debe crear hábitos y espacios (virtuales, temporales y físicos) que permitan el desarrollo del proceso de enseñanza.

Por ello, el desarrollo de estrategias metacognitivas y de autorregulación será una condición casi imprescindible para el éxito de este proceso. Además, el “aprender a aprender” no solo garantizará el éxito académico, sino que son estrategias necesarias para el ejercicio profesional en un

mundo y un sistema social que cambia vertiginosamente. Será también tarea de los docentes que trabajen en la modalidad a distancia dar lugar, en los espacios educativos, a nuevas estrategias de enseñanza que fomenten el desarrollo de estas capacidades.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Martínez, J. R. & Chong-Barreiro, M. C. (2022). Universitarios y su rendimiento académico durante el confinamiento por covid-19, una mirada desde las teorías del aprendizaje: Ecología del desarrollo humano, constructivista y sociocultural. *MLS Health and Nutrition Research*, 1 (2).
- Barrera Hernández, L. F.; Vales García, J. J.; Sotelo-Castillo, M. A.; Ramos-Estrada, D. Y. & Ocaña-Zúñiga, J. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: Su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico. *Psicumex*, 10 (1), 61-74. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.342>.
- Benites, R. M. (2020). El papel de la tutoría académica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Conrado*, 16(77), 315-321.
- Casiano Inga, D.; Vega, E. C.; Barrientos, M. Z. & Inga, C. C. (2022). Impacto de la covid-19 en el desempeño académico universitario. Un análisis comparativo para la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, en Amazonas (UNTRM-A). *Actualidades Pedagógicas*, 1 (77), 5-28. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss77.2>.
- Chávez Márquez, I. L. (2021). Ansiedad en universitarios durante la pandemia de COVID-19: Un estudio cuantitativo. *Psicumex*, 11, e420. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.420>.
- Cuervo Carabel, T.; Orviz Martínez, N.; Arce García, S. & Fernández Suárez, I. (2018). Tecnoestrés en la Sociedad de

- la Tecnología y la Comunicación: Revisión bibliográfica a partir de la Web of Science. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 21 (1), 18-25. <https://doi.org/10.12961/apr.2018.21.01.4>.
- Díaz-García, A.; Garcés-Delgado, Y. & Feliciano, L. (2023). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación (REIPE)*, 10(1), 15-37.
- Enríquez, E. B.; Blanco, J. C. B.; Mascarenhas, S. & Lozano, A. B. (2020). Metas académicas, estrategias y autoeficacia: Un análisis diferencial entre el rendimiento académico alto y bajo del alumnado de educación secundaria. *Revista Educação e Humanidades*, 1(1, jan.-jun.).
- Espada, M.; Rocu, P.; Navia, J. A. & Gómez-López, M. (2020). Rendimiento académico y satisfacción de los estudiantes universitarios hacia el método flipped classroom. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8710>.
- Expósito, C. D. & Marsollier, R. G. (2021). El impacto del Aislamiento Social por COVID-19 en docentes. Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 24 (1), 1-17. <http://170.210.83.53/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/3095>.
- Fuenmayor, J. G. & Bolaños, C. M. (2020). Estrategias de aprendizaje para mitigar la deserción estudiantil en el marco de la COVID-19. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 2 (especial), 49-55. <https://doi.org/10.47666/summa.2.esp.06>.
- Gaeta-González, M.-L.; Reyes-Vergara, M.-L.; González-Rabino, M.-L.; García-Béjar, L.; Espinosa-Jiménez, M.; Gutiérrez-Niebla, M.-I. & Benítez-Ríos, Y.-T. (2020). Perspectiva de futuro, patrones de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. *Estudios sobre Educación*, 39, 9-31. <https://doi.org/10.15581/004.39.9-31>.

- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28.
- Gil Villa, F.; Urchaga Litago, J. D. & Sánchez Fernández, A. (2020). Percepciones y expectativas en el alumnado universitario a partir de la adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 99-119. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470> | ISSN 1138-5820.
- Gonzales López, E. F. & Evaristo Chiyong, I. S. (2021). Rendimiento académico y deserción de estudiantes universitarios de un curso en modalidad virtual y presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 189-202. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29103>.
- González Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 9(25). <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>.
- Gutiérrez Mamani, J. (2021). Confinamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Investigación e Innovación: Revista Científica de Enfermería*, 1(2). <https://doi.org/10.33326/27905543.2021.2.1221>.
- Jiménez, H. G. & Elías, B. C. (2021). Impactos de la pandemia COVID-19 en el rendimiento académico universitario durante la transición a la educación virtual. *Revista Pedagógica*, 23, 1-29. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.6153>.
- Larenas, J. A.; Castillo, H. B.; Araya, A. M.; Carrasco, K. T. & Narváez, C. M. (2022). Uso de la Telesimulación en la Educación Universitaria: Rendimiento académico y satisfacción en periodo de pandemia por Covid-19. *Revista Chilena de Rehabilitación y Actividad Física*, 2 (1). <https://doi.org/10.32457/reafl.1921>.
- León Bazán, M. J. & Sánchez, M. L. Z. (2021). Actividad física en época de confinamiento por COVID-19 para reducir los niveles de estrés en estudiantes universitarios. *Revista de*

- Investigación Académica Sin Frontera*, 14(35).<https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi35.394>.
- Llanque, R. H. (2021). Tecnoestrés y rendimiento académico en estudiantes de Enfermería en tiempos de COVID-19. *Investigación e Innovación: Revista Científica de Enfermería*, 1(2). <https://doi.org/10.33326/27905543.2021.2.1218>.
- Lozano Díaz, A.; Fernández Prados, J. S.; Figueredo Canosa, V. & Martínez Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 79-104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>.
- Manzanares, M. C. S. & Valdivieso-León, L. (2020). Relación entre rendimiento académico y desarrollo de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.385491>.
- Moreno, J. E.; Chiecher, A. C. & Paoloni, P. V. (2020). Trayectorias de ingresantes universitarios y estrategias de aprendizaje: Sus implicancias en el rendimiento académico. *Revista Educación*, 44(2), 258-278. <https://doi.org/10.15517/revdu.v44i2.40055>.
- Muñoz Cabana, M. Y. (2021). Autorregulación del aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6 (extra 3), 780-789. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1436>.
- Vilca-Apaza, H.-M.; Gutiérrez, F. S. & Mamani-Mamani, Y.-M. (2022). Redes sociales y su relación con el nivel de rendimiento académico en estudiantes universitarios de educación de la región andina de Perú. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, Extra n.º 1. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6551075>.

3

La adopción tecnológica que provocó la pandemia

ENRIQUE RUÍZ BLANCO

Introducción

Existe cierto consenso general acerca de que la pandemia dejó como saldo positivo la adopción de tecnologías en el ámbito educativo (Martínez De Miguel López, 2024; Área y Adell, 2021; Salinas Ibáñez, 2020). Sin embargo, a dos años de la vuelta a las clases presenciales, pueden verse escenarios de baja tecnología tal como se daban antes de la pandemia junto con espacios de alta tecnología que resultan moderadamente innovadores. Cabe preguntarse, entonces, ¿qué tecnologías se adoptaron en el ámbito educativo, con qué criterio y con qué grado de compromiso? En estas líneas revisaremos algunas evidencias para discernir la morfología del cambio tecnológico en la educación.

Una década atrás, el *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014* (López et al., 2014) señalaba que menos del 40 % de los docentes apenas usaba las tecnologías más tradicionales como el procesador de textos y las presentaciones. Se observaban escenarios donde algunos docentes usaban las tecnologías de manera entusiasta, en contraste con una mayoría que seguía una tradición educativa de baja tecnología.

Por un lado, se puede sostener que el uso de tecnologías educativas ha experimentado un notable aumento tras

la pandemia de covid-19, impulsado por la necesidad de adaptar los métodos de enseñanza a un entorno virtual. Este cambio fue forzado por el cierre de instituciones educativas, lo que llevó tanto a docentes como a estudiantes a familiarizarse con diversas herramientas tecnológicas (Carangui-Minchala *et al.*, 2021). La emergencia sanitaria obligó a las instituciones a adoptar plataformas digitales y promovió el desarrollo de habilidades tecnológicas que antes no eran tan prevalentes en el ámbito educativo (Garzón y Tunjano, 2022).

Por otro lado, también puede verificarse que muchos docentes han vuelto a las prácticas de enseñanza con los mismos recursos de baja tecnología que utilizaban antes de la pandemia. Educadores de primaria y secundaria mostraron una resistencia significativa hacia la integración de las TIC en sus prácticas pedagógicas. Esta resistencia puede atribuirse a varios factores, incluyendo la falta de formación adecuada, la sobrecarga de trabajo y la percepción negativa de las TIC como herramientas educativas.

La falta de formación específica para el uso de recursos digitales ha sido un obstáculo importante. Muchos docentes expresaron que los cursos ofrecidos por las administraciones educativas eran insuficientes y no abordaban las necesidades reales de su práctica diaria (Álvarez Núñez *et al.*, 2021). Esto se traduce en una falta de confianza en su capacidad para utilizar las TIC de manera efectiva, lo que, a su vez, alimenta una actitud negativa hacia su implementación en el aula (Gómez-Marí *et al.*, 2023). Investigaciones previas han demostrado que la formación continua y el apoyo técnico son cruciales para fomentar una actitud positiva hacia las TIC (Sosa Díaz y Valverde Berrocoso, 2020).

Por lo tanto, la falta de alfabetización digital parece ser el mayor obstáculo en la adopción de tecnología educativa, tal como lo han evidenciado algunos estudios previos (Prieto y Moreno, 2019; García y García, 2020). Siguiendo esta línea, podría argumentarse la necesidad de programas de formación que se adapten a las necesidades de los docentes

(Bermúdez-Pilligua, 2024). También es necesario considerar que los docentes deben familiarizarse con el uso de herramientas tecnológicas para incentivar el aprendizaje en los estudiantes, quienes, a su vez, también deben estar formados en tecnologías (Vergara-Ruiz y Loor-Navia, 2022)

Lo curioso es que, contrario a lo que cabía esperar, el uso personal de las tecnologías y su adopción en la enseñanza no van a la par. Los docentes son usuarios habituales de tecnologías digitales en su vida personal, pero no implementan cambios significativos en la práctica docente ni en su forma de interactuar con los estudiantes (Freixas *et al.*; 2020).

De acuerdo con Ruder-Parkins (1993, citado en Mendoza Castillo *et al.*, 2020), podemos encontrar tres tipos de actitudes docentes según su grado de apropiación de las innovaciones: a) innovadores, b) resistentes y c) líderes. Al analizar la adopción de tecnologías educativas conviene tener presente que este fenómeno es intrínsecamente heterogéneo.

Por un lado, los docentes refieren que la tecnología es necesaria y que mejora los aprendizajes. Pero, simultáneamente, un porcentaje considerable la considera complicada. Esto sugiere que, aunque las actitudes y opiniones de los docentes hacia la tecnología son en general favorables y han sido aceptadas cognitivamente, persiste la creencia de que las dificultades técnicas de la tecnología no son fáciles de superar (Mendoza Castillo *et al.*, 2020).

Tecnologías educativas y configuraciones didácticas

Por lo visto anteriormente, durante la pandemia los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a la enseñanza virtual, aun cuando muchos no estaban preparados. Téngase presente que de no haber sido una emergencia, un cambio pedagógico de esta magnitud hubiera tomado años de

trabajo y preparación. Sin embargo, ante la necesidad de conectarse con los estudiantes desde cualquier alternativa disponible, los docentes comenzaron a emplear todos los recursos que tenían a su alcance y a reciclar las estrategias didácticas más consolidadas.

Maggio (2021) trae a colación un tema no menor y es que, durante la pandemia, se priorizó el currículo. Podría haber sido diferente, se podrían haber priorizado algunos contenidos básicos y su aprendizaje profundo, o recrear y fortalecer el vínculo docente-alumno a través de medios virtuales, tal como se hace desde las redes sociales. Sin embargo, al convertir el currículo en un objetivo en sí mismo, se estableció un ritmo violento de estudio que avasalló las necesidades de los estudiantes y afectó la calidad de la enseñanza.

Una de las configuraciones didácticas más comunes fue la enseñanza sincrónica, en la que los docentes utilizaron herramientas de videoconferencia para interactuar en tiempo real con sus estudiantes. Esta modalidad permitió mantener una cierta continuidad en la enseñanza, aunque muchos docentes enfrentaron desafíos significativos, como la falta de familiaridad con las plataformas tecnológicas y la necesidad de ajustar sus estrategias pedagógicas a un nuevo formato (Copado y Madrid, 2021). La interacción en tiempo real facilitó el diálogo y el intercambio de ideas, lo que es fundamental para el aprendizaje activo; la contracara es que presentaba nuevas dificultades en la gestión del aula virtual (Santos *et al.*, 2020).

Además, se observó un aumento en el uso de recursos digitales complementarios, como videos, presentaciones interactivas y materiales de lectura que se integraron en las clases virtuales. Esto permitió a los docentes diversificar sus estrategias de enseñanza y adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje (Oroxom, 2022; Huamán, 2021). Los recursos asincrónicos ayudaron a los estudiantes a acceder a los contenidos a su propio ritmo, lo que es especialmente beneficioso en un contexto donde la atención y la motivación

fluctuaron debido a factores externos como el estrés y la ansiedad provocados por la pandemia.

La empatía y la atención emocional también se convirtieron en componentes cruciales de la enseñanza durante este periodo. Los docentes, reconociendo las dificultades que enfrentaban sus estudiantes, comenzaron a implementar estrategias que fomentaban un ambiente de apoyo y comprensión (Gómez-Solís & Abundis, 2022). Esto incluyó la creación de espacios para la discusión abierta sobre las experiencias de los estudiantes durante la pandemia, lo que no solo ayudó a construir una comunidad de aprendizaje, sino que también permitió a los docentes ajustar sus enfoques pedagógicos según las necesidades emergentes de sus alumnos (Guerra Castro, 2023).

Garzón y Tunjano (2022) sostienen que los alumnos obtuvieron mejor rendimiento académico cuando contaron con orientaciones adecuadas por parte de sus docentes, acompañamiento en el hogar y acceso a los recursos tecnológicos.

Pensar al docente en su contexto

A lo dicho anteriormente hay que agregar otros factores de contexto en la vida de los educadores. Debido a las políticas de ASPO y DISPO, el trabajo debió trasladarse a los hogares de los docentes, lo que interfirió con la vida familiar y emocional. Esta situación generó tensiones entre las responsabilidades laborales y familiares, y aumentaron a causa de ello el estrés y la ansiedad (Expósito y Marsollier, 2021).

El lugar de trabajo no es un tema menor, porque el hogar no siempre estaba equipado con las tecnologías necesarias para la educación virtual y muchos docentes tampoco contaban con un ambiente adecuado para realizar sus actividades pedagógicas, lo que impactó negativamente en su desempeño. Del mismo modo, la pandemia puso de

manifiesto las desigualdades sociales existentes. Las diferencias en el acceso a recursos tecnológicos y conectividad afectaron tanto a docentes como a estudiantes, dado que crearon brechas en la educación (Expósito y Marsollier, 2021).

Este cambio repentino no solo implicó la necesidad de adaptar rápidamente sus métodos de enseñanza y recursos tecnológicos, sino que también se sumó a la incertidumbre y ansiedad provocadas por la crisis sanitaria. Además, la falta de preparación y planificación pedagógica, junto con el cierre de escuelas y el confinamiento social, afectó su bienestar emocional y mental, lo que intensificó el estrés y otros riesgos psicosociales (Marsollier y Expósito, 2021a).

Los docentes también tuvieron que lidiar con las desigualdades socio-educativas y la evidente brecha digital. Con todo en consideración y a pesar de las dificultades inherentes a la transición a la educación remota, los docentes desarrollaron mecanismos de afrontamiento que les permitieron manejar el estrés y las demandas laborales (Marsollier y Expósito, 2021a).

Hacia el futuro

Se debe seguir trabajando en la construcción de un sistema educativo capaz de seguir el ritmo de los cambios sociales y tecnológicos, atendiendo a la necesidad de que todos los actores educativos estén bien informados y comprometidos con la misión escolar.

Los programas estatales orientados a la alfabetización digital reconocen la necesidad de desarrollar competencias digitales que involucren tanto a docentes como a alumnos. Asimismo, para sostener un proyecto educativo a largo plazo, es necesario que su objetivo principal sea atender todas las realidades sociales del país, garantizar el acceso a las TIC, pero, antes que nada, cubrir todas las necesidades básicas.

Este propósito no debe quedarse solo en la planificación, la calidad educativa debe ser verdaderamente inclusiva, eficaz y satisfactoria tanto para los beneficiarios del servicio como para el equipo profesional encargado de implementarlo (Ríos y Expósito, 2020).

Asimismo, las necesidades educativas van más allá de lo tecnológico, abarcan además aspectos económicos, familiares y psicoafectivos. Esto sugiere que el sistema educativo debe adoptar un enfoque más holístico que considere todas estas dimensiones al diseñar políticas y programas educativos (Marsollier y Expósito, 2021 b)

Si bien no se ha producido una disrupción tecnológica en el ámbito educativo, por lo menos pueden verse avances alentadores en esta dirección (Area y Adell, 2021). Resta innovar en los métodos y estrategias de enseñanza hacia una educación que acepte la revolución digital como parte de la realidad y no como parches para perpetuar modelos didácticos fosilizados.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Núñez, Q.; López Gómez, S.; Parada Gañete, A. & Gonçalves, D. (2021). Cultura profesional y TIC en la formación del profesorado en tiempos de crisis: la percepción de los docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2). <https://doi.org/10.6018/reifop.470831>.
- Area, M. & Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>.
- Bermúdez-Pilligua, Y. M.; Magallán-Pozo, A. R. & Zuñiga-Delgado, M. S. (2024). Uso de herramientas tecnológicas en el aprendizaje de los estudiantes. Diseño de una guía de estrategias interactivas. *MQRIn-*

- vestigar*, 8 (1), 1834-1847. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.1.2024.1834-1847>.
- Carangui-Minchala, J. R.; García-Herrera, D. G. & Erazo-Álvarez, J. C. (2021). Ausentismo estudiantil a encuentros virtuales en tiempos de pandemia covid-19. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6 (3), 182. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1309>.
- Copado, A. & Madrid, J. R. O. (2021). Clase a distancia en tiempos de pandemia: recomendaciones pedagógicas. *Revista Digital Universitaria*, 22 (5). <https://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.11>.
- Expósito, C. y Marsollier, R. (2021). El impacto del Aislamiento Social por COVID-19 en docentes. Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 24 (1). <https://tinyurl.com/nxa45fs9>.
- Freixas, R.; Domínguez-Figaredo, D. & Gamboa-Rodríguez, F. (2022). La paradoja digital: Análisis de las diferencias en la adopción tecnológica del profesorado dentro y fuera del aula. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 26 (2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.12>.
- García, J. & García, S. (2020). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia por COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 151-173. <https://doi.org/10.5944/REEC.38.2021.27816>.
- Gómez-Mari, I.; Lacruz-Pérez, I. & Sanz-Cervera, P (2023). Percepciones y actitudes del profesorado hacia el uso de la tecnología como una herramienta inclusiva. *REIDOCREA*, 12 (8), 86-97. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/81000>.
- Garzón, J. E. C. & Tunjano, L. O. C. (2022). Incidencia de la disponibilidad de tecnologías en la promoción escolar en tiempos de pandemia. *Academia y Virtualidad*, 15 (1), 45-63. <https://doi.org/10.18359/ravi.5556>.

- Guerra Castro, F. I.; Álvarez Ayala, D.; Méndez Sumba, P. J.; Parrales Morán, M. R. & Calva Aguirre, A. R. (2023). Calidad de la enseñanza-aprendizaje en educación básica superior manabí post-covid-19: necesidades, estrategia y resultados. *Diá-Logos*, 15(27). <https://doi.org/10.61604/dl.v15i27.303>.
- Gómez-Solís, M. & Abundis, M. A. (2022). Retos del profesor novel en la enseñanza virtual durante la pandemia por el covid-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21 (47), 200-2019. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147011>.
- Huamán, N. J. T. (2021). *Enseñanza en tiempos de pandemia*. Centro Sur. <https://doi.org/10.37955/cs.v4i3.177>.
- Lapeyre, J. (2016). *Plan Nacional de Alfabetización Digital (documento de trabajo)*. Gobierno de Perú. <https://tinyurl.com/ypuwzd6s>.
- López, N.; Lugo, M. T. & Toranzos, L. (2014). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. UNESCO. <https://tinyurl.com/ycxyrppm>.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.
- Marsollier, R. & Expósito, C. D. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 10 (1), 35-54. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>.
- Marsollier, R. G. & Expósito, C. D. (2021 b). Nuevas necesidades educativas. Una aproximación a los condicionantes del sistema educativo en épocas de confinamiento social. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 17 (16), 1-10. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i16.579>.
- Martínez De Miguel López, S.; Bernárdez-Gómez, A. & Salmeron Aroca, J. A. (2024). Análisis retrospectivo de la percepción sobre herramientas para el desarrollo de actividades colaborativas en entornos virtuales. *RIED-*

- Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27 (2).
<https://doi.org/10.5944/ried.27.2.38983>.
- Mendoza Castillo, R. A.; Arámbula, R. E.; Fonseca Avalos, M. E. & González Castillo, S. (2020). Actitudes de los docentes: incorporación de las tecnologías en la práctica docente. *EDUCATECONCIENCIA*, 7 (8), 69-81.
<https://doi.org/10.58299/edu.v7i8.349>.
- Oroxom, H. J. Q. (2022). Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del covid-19. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22 (3), 1-35. <https://doi.org/10.15517/ai.e.v22i3.48738>.
- Prieto, D. & Moreno, F. (2019). Relación entre la implementación de las herramientas tecnológicas TIC y el fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, de los docentes de la básica de la Institución Educativa Manuel Murillo Toro (Chaparral-Tolima, 2014) [tesis de Grado]. Universidad Privada Norbert Wiener. <https://tinyurl.com/2s4ddyw>.
- Ríos M. E. & Expósito C. D. (2020). Las tecnologías de la información y la comunicación en educación. Un estudio del marco normativo de la alfabetización digital en Argentina. *PIRQAS. Revista Multidisciplinar de Investigación Educativa*, 1 (2), 5-16. <http://www.pirqas.com/volumen-1-numero-2-2020/>.
- Ruder-Parkins, C. (1993). Teacher type and technology training. *Computers in the Schools*, 9 (2-3), 45-54. https://doi.org/10.1300/J025v09n02_05.
- Salinas Ibáñez, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. *Innovaciones Educativas*, 22 (especial), 17-21. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3173>.
- Santos, V. d. R.; Villanueva, I., Rivera, E. & Vega, E. (2020). Percepción docente sobre la educación a distancia en tiempos de covid-19. *CienciaAmérica*, 9 (3), 126-141. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.352>.

- Sosa Díaz, M. J. & Valverde Berrocoso, J. (2020). Perfiles docentes en el contexto de la transformación digital de la escuela. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72 (1), 151-173. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.72965>.
- Vergara-Ruiz, E. N. & Loo-Navia, E. A. (2022). Herramientas tecnológicas y el aprendizaje significativo de los estudiantes de unidad educativa libertad, Ecuador. *Episteme Koinonia*, 5 (1), 466. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i1.1824>.

El espacio ideal para la docencia virtual

Desafíos y soluciones en el entorno doméstico

CRISTIÁN EXPÓSITO

Introducción

Recuerdo una vez que mi abuelo y yo estábamos trabajando juntos en el jardín de su casa cuando me solicitó que le pasara el martillo. Con prisa, fui a la caja de herramientas y le pasé lo primero que encontré, una llave francesa, pensando que sería suficiente para lo que necesitaba. Con una mirada desconcertada y pensando que yo había comprendido mal su solicitud, mi abuelo me repitió la orden en tono amable pero firme: “Pasame el martillo, no la francesa”. Me sentí turbado por el reclamo y le respondí con una excusa ingenua: “Con cualquier cosa se clava un clavo”. Pero él me respondió con esa sabiduría que solo se logra con la aspereza de los años: “Con cualquier cosa se clava ‘mal’ un clavo, para clavar bien un clavo existe el martillo”.

Esa lección quedó grabada en mi memoria como un recordatorio constante de la importancia de utilizar las herramientas adecuadas para hacer las cosas correctamente, tanto en el trabajo como en la vida. La moraleja de este sencillo debate está en el sentido ontológico que tienen las cosas y su relación con su existencia pragmática. Una escuela no es lo mismo que una casa, y para llevar adelante una

buena educación de los chicos, existe la escuela; para tener una agradable vida familiar, existe el hogar.

Cuando la comodidad no es una opción

En 2020, la pandemia de covid-19 redefinió la manera en que llevábamos adelante nuestras actividades cotidianas, y el ámbito educativo fue testigo de transformaciones por demás significativas (Álvarez *et al.*, 2020). Entre los aspectos menos explorados o analizados por la ciencia, pero de igual relevancia, se encuentra el entorno físico desde el cual los docentes realizaban sus labores pedagógicas.

Una de las tareas que llevamos a cabo con nuestro equipo de trabajo puso en evidencia que la mayoría de los docentes han tenido que adaptar sus hogares para poder realizar sus actividades académicas. ¿En qué sentido se produjo esa adaptación? Es importante señalar que una unidad habitacional generalmente no está diseñada para la enseñanza a distancia, lo que implica que los espacios carecen de insonoridad específica, ventilación e iluminación adecuadas, entre otros problemas. Estas características propias de los espacios del hogar brindan cierto confort para poder desempeñar la tarea pedagógica, ya que sin luz o sin conectividad a internet, la tarea de educar en la virtualidad es inviable (Expósito & Marsollier, 2021).

Durante la investigación, se tomaron en consideración nueve de estas características de confort:

1. Ventilación y circulación de aire

La ventilación es esencial para mantener la calidad del aire interior y evitar la acumulación de contaminantes. Una adecuada ventilación previene enfermedades respiratorias y proporciona un ambiente confortable para trabajar. En la enseñanza a distancia, asegura un entorno propicio para el

trabajo pedagógico al mantener un aire fresco y libre de distracciones (Fuentes Freixanet & Rodríguez Viqueira, 2004).

2. Iluminación

La iluminación adecuada es necesaria para la enseñanza a distancia, dado que impacta directamente en el bienestar y productividad del docente. La luz natural es preferible, ya que reduce la fatiga visual y mejora la concentración. En su ausencia, se requiere iluminación artificial uniforme y brillante para evitar problemas visuales y mantener un ambiente cómodo. Esto favorece la atención y comunicación durante las clases virtuales (Ruiz Ayala, 2024).

3. Calefacción

La calefacción es vital en regiones con inviernos fríos para mantener un ambiente de trabajo cómodo. Durante la pandemia, una calefacción adecuada fue esencial para que los docentes pudieran realizar sus tareas educativas con concentración y productividad. Es fundamental elegir un sistema eficiente en términos de energía y costo, de modo que se asegure su buen funcionamiento para un entorno laboral saludable (Weiss, 2019).

4. Mobiliario

El mobiliario ergonómico es clave para el confort y salud física en el trabajo docente a distancia. Sillas con soporte lumbar y escritorios amplios favorecen una postura saludable y previenen dolores. Un escritorio bien organizado y una adecuada elección de materiales reducen el desorden y mejoran la eficiencia. Un entorno armonioso contribuye al bienestar emocional, lo que mejora el rendimiento y satisfacción laboral de los docentes (Morales & Gutiérrez Cruz, 2021).

5. Equipamiento

El equipamiento adecuado es esencial para los docentes que trabajan desde casa. Se requiere una computadora o portátil con acceso a internet para tareas y comunicación, junto con un sistema de conexión estable y rápida para las clases virtuales. Periféricos como dispositivos de audio y cámaras web mejoran la calidad de las clases, mientras que herramientas como agendas electrónicas y *software* de gestión optimizan la planificación y colaboración.

6. Conectividad

La conectividad en el hogar debe ser estable y rápida para que los docentes accedan a recursos en línea, se comuniquen con estudiantes y colegas, y participen en formación profesional. Una conexión confiable facilita la colaboración en proyectos y el acceso a comunidades de aprendizaje en línea. Es crucial asegurar una buena cobertura *wifi* en el área de trabajo para evitar interrupciones (Castillo Perez & Sánchez, 2021).

7. Aire acondicionado

El aire acondicionado es esencial en regiones con temperaturas extremas, ya que al regular la temperatura y controlar la humedad, crea un entorno de trabajo cómodo y productivo. Esto contribuye al bienestar del docente puesto que evita la fatiga y mejora la concentración, lo cual incrementa la efectividad en sus tareas educativas (Campos *et al.*, 2017).

8. Insonoridad

La insonoridad es importante para reducir la transmisión de ruidos no deseados y crear un ambiente de trabajo tranquilo y libre de distracciones. Un buen aislamiento acústico permite al docente concentrarse sin interrupciones y evita que el ruido de las clases en línea perturbe a otros miembros

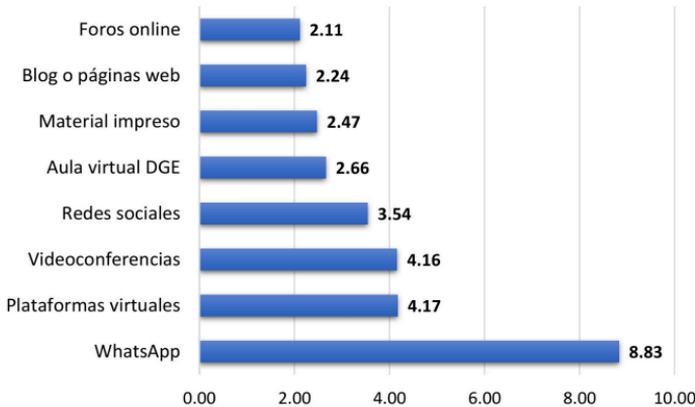
del hogar. Mejora tanto la concentración del docente como el bienestar de quienes comparten el espacio (Castro Pérez *et al.*, 2015).

9. Aislamiento de otras personas de la casa

El aislamiento de otras personas en el hogar es muy relevante para que el docente trabaje con privacidad y concentración, sin interrupciones. Asignar un área específica como espacio de trabajo y establecer reglas claras para minimizar las interrupciones ayuda a mantener un ambiente profesional y respetuoso durante las horas laborales (Expósito & Marsollier, 2021).

En consideración a todas estas variables de confort, se les solicitó a los docentes que puntuaran su espacio de trabajo y el resultado obtenido fue el siguiente:

Figura 11. Puntaje asignado a cada elemento de confort del espacio físico de trabajo



Nota: rango de puntaje de 1 a 10.

Fuente: encuesta “Educación en tiempos de pandemia”, 2020.

Los resultados de la figura 11 presentan las puntuaciones promedio para diferentes aspectos del espacio de trabajo doméstico durante la pandemia de covid-19. Cada ítem evalúa una característica clave para asegurar un entorno laboral cómodo y funcional para los docentes que trabajan desde casa.

En general, los docentes disfrutaron de una buena ventilación, lo que indica que la mayoría de los espacios de trabajo en el hogar contaban con adecuada circulación de aire, lo cual contribuye a un ambiente saludable. También se observó una buena iluminación, gracias a ello se reduce la fatiga visual. Sin embargo, el aire acondicionado fue el factor de confort más comprometido, lo que sugiere que este tipo de climatización era menos común o menos satisfactorio en los espacios de trabajo domésticos. La insonoridad también mostró puntuaciones bajas. Esto indica que muchos espacios de trabajo estaban expuestos a ruidos externos, lo que podría afectar la concentración y el rendimiento. Además, el aislamiento de otras personas en el hogar obtuvo puntuaciones bajas, aspecto que revela que muchos espacios no estaban adecuadamente separados, de modo que resultaban afectadas la privacidad y la concentración. Los demás aspectos del confort presentaron valores medios; ello sugiere que los docentes tenían acceso a los muebles y herramientas necesarios para trabajar de manera efectiva.

La búsqueda del espacio perfecto

La adaptación del espacio para mejorar la eficiencia laboral implica reorganizar el entorno físico para aumentar la productividad y el rendimiento. Esto incluye ajustes en la disposición del mobiliario, optimización de la iluminación, incorporación de tecnología adecuada y creación de

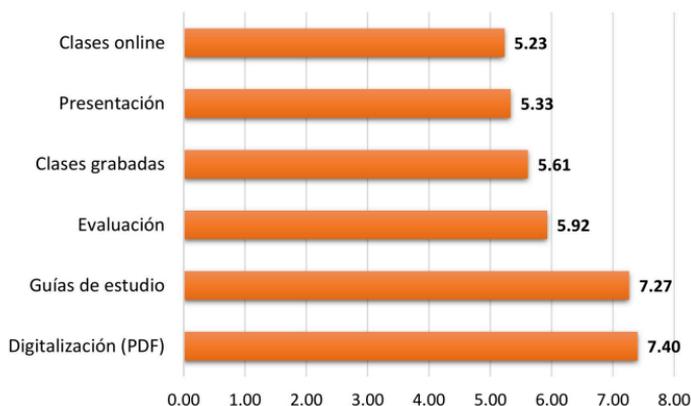
un ambiente propicio para la concentración y el trabajo efectivo.

Esta adaptación considera dos variables principales: el espacio físico y el ritmo familiar. Por ejemplo, un docente que trabaja desde un área de servicio, como una lavandería, puede carecer de comodidades básicas como calefacción, ventilación o iluminación adecuadas. Además, es necesario ajustar el uso del espacio según el ritmo familiar para evitar actividades disruptivas, como encender la lavadora durante las horas de clase. A continuación, se analizarán los diferentes espacios del hogar utilizados por los docentes para sus clases virtuales.

El estudio

La elección del espacio físico es importante, ya que impacta directamente en la eficacia, el bienestar del docente y la calidad de su trabajo. En nuestra investigación, el espacio denominado “estudio” destaca como uno de los ambientes más adecuados para el trabajo pedagógico, mostrando altos puntajes en confort (cf. figura 11), este incluye ventilación, iluminación, equipamiento específico, insonoridad y aislamiento del resto de la casa. Sin embargo, este espacio también enfrenta desafíos en términos de climatización, se subraya la importancia de considerar aspectos prácticos como la ventilación y la iluminación. Además, se considera un lujo para el hogar poseer un espacio exclusivo para realizar una tarea lucrativa, cuando prácticamente no se estilaba trabajar desde casa antes de la pandemia (cf. figura 12).

Figura 12. Puntaje asignado a cada espacio físico del hogar según el nivel de confort



Nota: rango de puntaje de 1 a 5.

Fuente: encuesta “Educación en tiempos de pandemia”, 2020.

El estar

Desde una perspectiva similar, el “estar” se define como un espacio destinado al ocio, la relajación y la interacción social en el hogar. Situado centralmente, está diseñado para ser cómodo y acogedor, permitiendo actividades como conversar, ver televisión o descansar. A menudo se integra con la cocina o el comedor para crear un ambiente fluido. Aunque el “estar” presenta altas calificaciones en ventilación, iluminación, calefacción, mobiliario, equipamiento, conectividad y aire acondicionado, su puntuación en insonoridad y aislamiento es baja, lo que sugiere que no ofrece la privacidad ni evita las distracciones auditivas de manera óptima (cf. figura 12).

El comedor

El comedor es un espacio diseñado para comer y socializar, suele estar equipado con mesa, sillas y mobiliario

para almacenamiento de utensilios y vajilla. Durante la pandemia de covid-19, muchos docentes adaptaron este espacio para usarlo como oficina y dar clases virtuales (cf. figura 11). Sin embargo, muestra puntuaciones por debajo del promedio en aspectos de confort como iluminación y calefacción, y enfrenta problemas de aislamiento debido a la presencia de otras personas durante las clases (cf. figura 12). Estas deficiencias afectan tanto la concentración del docente como la calidad de la experiencia educativa para los estudiantes.

Otros espacios

La categoría “otros espacios” abarca áreas como pasillos, garajes, sótanos, lavanderías, quinchos y otros rincones del hogar que los encuestados utilizaron como lugares de trabajo durante la pandemia (cf. figura 11). Estos espacios varían ampliamente en diseño y función, con puntuaciones moderadas en aspectos como ventilación y conectividad, pero bajas en confort térmico y acústico, así como en aislamiento. Esto sugiere que, aunque pueden ser funcionales para ciertas tareas laborales, a menudo enfrentan desafíos en términos de comodidad y privacidad (cf. figura 12).

La cocina

Durante la pandemia, muchos adaptaron sus cocinas para utilizarlas como espacios de trabajo, para realizar tareas pedagógicas, impartir clases virtuales y preparar material educativo (cf. figura 11). En general, la cocina ofrece un nivel moderado de comodidad y funcionalidad para estas actividades, con buenos puntajes en ventilación, iluminación y conectividad. Sin embargo, presenta deficiencias en mobiliario, climatización, insonoridad y aislamiento, lo que puede afectar la comodidad y la privacidad (cf. figura 12). Estos factores indican que la

cocina puede no ser ideal para jornadas laborales prolongadas, dado que impacta negativamente en el bienestar y la productividad del docente.

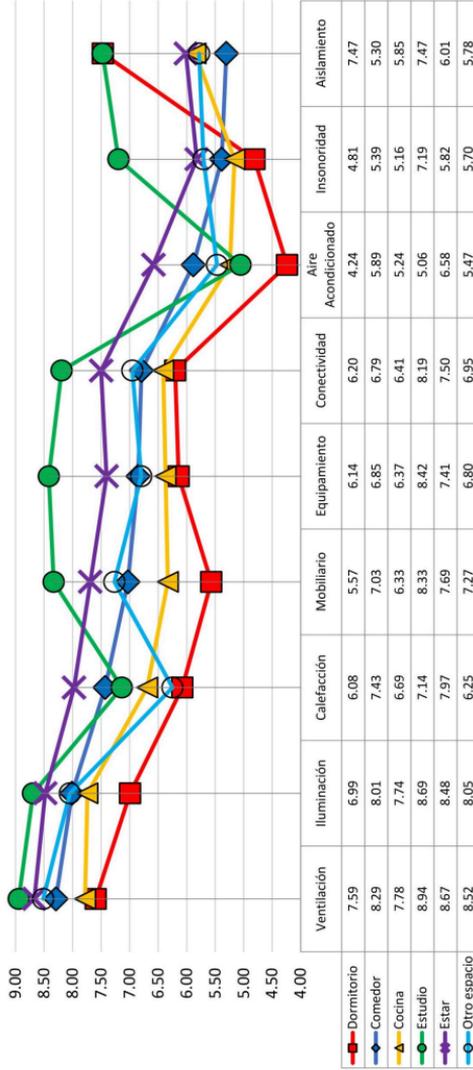
El dormitorio

El “dormitorio” es el espacio destinado al descanso y al sueño. Durante la pandemia, algunos docentes lo adaptaron como área de trabajo para tareas pedagógicas (cf. figura 11). Los resultados muestran que el dormitorio es el menos adecuado para esta función, con puntajes bajos en iluminación, climatización, mobiliario, insonoridad y aislamiento, lo que sugiere importantes desafíos en términos de confort y funcionalidad (cf. figura 12). No obstante, la ventilación y la conectividad presentan puntajes moderados, lo cual indica que estos aspectos pueden ser menos problemáticos en comparación con otros espacios de la casa.

El mejor lugar para dictar clases desde casa: la utopía

Luego de un detallado análisis del confort y de los espacios que cada docente utilizó durante la pandemia para llevar a cabo su labor pedagógica, hemos unificado las variables para evaluar cuál es el mejor lugar de la casa para impartir clases. La figura 13 muestra la puntuación obtenida por cada espacio de la casa en términos de confort.

Figura 13. Características de confort de cada espacio de la casa



Fuente: encuesta "Educación en tiempos de pandemia", 2020.

Los resultados indican que el “estudio” (línea 4) es el espacio más adecuado para la enseñanza desde casa, destaca por su buen equipamiento, mobiliario y conectividad. Aunque presenta problemas con la climatización, especialmente con el aire acondicionado, estos se ven compensados por una ventilación adecuada. El “estar” (línea 5) también se muestra como una opción viable, aunque presenta debilidades en insonoridad y aislamiento.

En contraste, el comedor (línea 2) exhibió puntajes medios en la mayoría de los indicadores, siendo el aislamiento su punto más bajo debido a que suele ser compartido con otras personas durante las actividades docentes. La “cocina” (línea 3) presenta deficiencias en insonoridad y aislamiento, mientras que el “dormitorio” (línea 1) recibe las calificaciones más bajas debido a problemas con el mobiliario, la climatización y la insonoridad, a pesar de ofrecer mayor privacidad.

Estos hallazgos sugieren que el “estudio” y el “estar” son los espacios más adecuados para la enseñanza a distancia. El “comedor” y otros espacios son aceptables, pero no son óptimos. La “cocina” y el “dormitorio” presentan problemas significativos que afectan a muchos docentes. El aislamiento emerge como una variable relevante, ya que los espacios exclusivos como el dormitorio no están bien equipados para actividades virtuales, mientras que los entornos más adecuados carecen de la privacidad necesaria. Esto subraya la importancia de contar con un entorno que equilibre comodidad y privacidad para la enseñanza a distancia.

El lugar donde la mayoría de los docentes dictó clases: la realidad

El desafío de adaptar los espacios del hogar para la enseñanza durante la pandemia ha sido una realidad para muchos docentes. En este contexto, tanto el “estudio” como el “estar”

emergieron como los lugares más propicios para llevar a cabo la tarea pedagógica a distancia. Sin embargo, esta opción no estuvo disponible para todos los profesores, lo que revela una brecha entre la idealización y la realidad.

Figura 14. Características de confort de cada espacio de la casa



Fuente: encuesta “Educación en tiempos de pandemia”, 2020.

El gráfico de torta (cf. figura 14) ilustra la distribución de los docentes según el espacio físico utilizado para llevar a cabo sus tareas. Sorprendentemente, más del 50 % de ellos convirtieron su “comedor” en un improvisado salón de clases. ¿La razón? La amplitud del lugar y la presencia de una mesa grande, elementos clave que facilitaron la organización y realización de tareas académicas en este desafiante periodo de educación a distancia.

Solo una décima parte de los profesores elige su “estudio” (11,58 %) como su espacio laboral, seguido de cerca por el “dormitorio” y el “estar” (ambos con un 10,17 % de preferencia).

El “estudio”, aunque menos frecuente que el “comedor”, proporciona un ambiente tranquilo y dedicado exclusivamente al trabajo. Este lugar de la casa es específico y puede contribuir significativamente a la concentración y productividad, brindando un refugio de calma en medio del ajetreo cotidiano del hogar.

Es interesante notar que una proporción significativa de profesores (10,17 %) recurre al “dormitorio” como su lugar de trabajo. Esta elección sugiere que algunos docentes han adaptado su espacio de descanso para llevar a cabo sus labores profesionales, posiblemente debido a la falta de alternativas en otras áreas de la casa.

Similarmente, un porcentaje de docentes (10,17 %) utiliza el “estar” como su espacio de trabajo. Esto resulta de la necesidad de tener un espacio aislado de la casa que evite la interacción con otros miembros del hogar mientras se desempeña en el trabajo.

Quiero hacer un paréntesis para resaltar la diferencia entre el “estudio” y el “dormitorio”. Ambos representan dos extremos opuestos en términos de confortabilidad como espacios de trabajo, según los datos que hemos examinado en esta investigación. Sin embargo, en la gráfica (cf. figura 13) podemos observar que ambos espacios confluyen en el aislamiento del resto de los miembros del hogar. En este punto, los dos presentan niveles muy elevados, razón por la cual el docente que trabaja desde su “dormitorio” sacrificó todo el confort que disponía en otros espacios. Este escenario también evidencia la diversidad de situaciones socioeconómicas que tuvieron que enfrentar los docentes en su entorno laboral hogareño durante la pandemia, lo cual resalta la importancia de contar con espacios adecuados y cómodos para garantizar la eficacia y el bienestar en el trabajo remoto.

Si avanzamos con el análisis, no podemos pasar por alto la elección de la “cocina” como espacio de trabajo. Aunque menos frecuente en comparación con otros lugares, un porcentaje notable de docentes (7,98 %) opta por utilizar este

espacio. Este descubrimiento, aunque menos común, sigue siendo relevante, posiblemente influenciado por la presencia de una mesa o encimera adecuada para llevar a cabo las tareas laborales.

Para completar nuestro análisis, debemos examinar la categoría que hemos denominado “otros espacios”. Este grupo representa el menor porcentaje de docentes (4,12 %) y se distingue por su diversidad de ubicaciones. Desde un encantador quincho cerrado o una dependencia de servicio a una lavandería (como comentábamos más arriba) o una sala donde se guardan los trastos. Este abanico de espacios muestra una amplia gama de opciones utilizadas por los docentes para llevar a cabo sus tareas durante la pandemia.

La distribución de los docentes según el espacio físico laboral refleja la diversidad de situaciones y recursos disponibles en los hogares durante el confinamiento. Mientras que algunos tienen la suerte de contar con un estudio bien provisto, otros se ven obligados a utilizar áreas multifuncionales, como el “comedor”, la “cocina” o la “lavandería”. Esta variabilidad en los espacios de trabajo impactó en la comodidad, la productividad y el bienestar de los docentes, lo cual destaca la importancia de adaptar los entornos domésticos para satisfacer las demandas laborales en tiempos difíciles.

Conclusión

Tanto el arquitecto, el ingeniero civil, el contador, el escribano o el abogado sueñan con tener un estudio propio para desempeñar su tarea profesional; sin embargo, este anhelo no está presente en los estudiantes de profesorado. La anécdota del abuelo y el martillo resuena con fuerza al analizar la adaptación de los espacios en el hogar para la enseñanza durante la pandemia. Si bien antes de la coyuntura actual, el docente no pensaba en tener a disposición un estudio

propio, similar al martillo con su función específica, la realidad lo obligó a improvisar con herramientas no diseñadas para el fin deseado, como la llave francesa para clavar el clavo.

La pandemia puso en evidencia que el hogar no era solo un espacio para la vida familiar, sino que, en tiempos excepcionales, también puede convertirse en un aula de trabajo a distancia. Sin embargo, así como la llave francesa no reemplaza al martillo, el hogar no siempre está preparado para satisfacer las demandas de la escuela. Además, la situación de pandemia evidenció la importancia de disponer de un entorno privado y adecuado para llevar a cabo la enseñanza a distancia.

Cabe destacar que desde hace décadas la tarea docente, por su propia naturaleza, se extiende más allá de las aulas. La preparación de clases, la corrección de trabajos y la atención a estudiantes de manera particular, entre otras responsabilidades, se venían desarrollando en el hogar. La pandemia evidenció la complejidad de adaptar estos espacios domésticos para la enseñanza a distancia, y puso de relieve la importancia de encontrar un equilibrio entre comodidad, funcionalidad y bienestar en el entorno laboral doméstico.

Diversidad de realidades, desafíos comunes

Este capítulo ha ofrecido una mirada profunda a la adaptación de los espacios en el hogar y las propias condiciones laborales de los docentes durante la pandemia. Desde la búsqueda del lugar ideal hasta las realidades de las decisiones tomadas por los docentes, se observa una compleja interacción entre las necesidades de confort, funcionalidad y privacidad en este nuevo entorno laboral.

Si bien el estudio y el estar se perfilaron como los espacios más idóneos, la mayoría de los docentes se vieron obligados a utilizar áreas multifuncionales, como el comedor, la cocina o incluso rincones improvisados. Esta diversidad de situaciones refleja las diferentes realidades socioeconómicas

y las limitaciones de espacio en los hogares, lo que impactó en la comodidad, la productividad y el bienestar de los docentes durante este período desafiante.

Repensar el espacio de trabajo pedagógico desde el hogar

La pandemia ha servido como catalizador para repensar el espacio de trabajo docente en el hogar. Más allá de la coyuntura de la crisis pasada, es fundamental considerar la necesidad de contar con un espacio adecuado para el desarrollo de la labor docente, incluso en tiempos de normalidad.

Este espacio debe reunir características que promuevan el confort físico, la privacidad y la funcionalidad. La ergonomía, la iluminación, la organización y la dotación de recursos tecnológicos son aspectos clave a considerar en el diseño de este espacio.

En definitiva, la adaptación de los entornos domésticos para satisfacer las demandas laborales en tiempos difíciles ha puesto de manifiesto la importancia de repensar el diseño de los espacios de trabajo en el hogar, no solo para los docentes, sino para cualquier profesional que desarrolle su actividad en este ámbito. Un enfoque integral que considere el confort físico, la privacidad y la funcionalidad permitirá crear entornos que propicien la productividad, el bienestar y el desarrollo profesional óptimo. El martillo, la herramienta adecuada para la tarea específica, es una metáfora del espacio de trabajo bien diseñado, que brinda al docente las condiciones necesarias para desempeñar su labor con excelencia.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M.; Gardyn, N.; Iardelevsky, A. & Robello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento

- social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>.
- Campos, A. M.; Michel, B. V. & Mendoza, C. R. (2017). Condiciones de la infraestructura física educativa de las escuelas primarias multigrado federalizadas del estado de Chihuahua. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(2), 1003-1011. <https://doi.org/10.33010/RECIE.V3I2.1887>.
- Castillo Perez, V. M. & Sánchez, G. B. (2021). De aliados a corresponsables: Una experiencia de gestión escolar con los padres de familia. En *Retos de la educación en tiempos de pandemia: Integración de experiencias, reflexiones y desafíos* (p. 287). REDEM. <https://editorial.redem.org/wp-content/uploads/2021/05/978-612-48041-3-7.pdf#page=49>.
- Castro Pérez, M.; Morales Ramírez, M. E.; Castro Pérez, M. & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 132-163. <https://doi.org/10.15359/REE.19-3.11>.
- Expósito, C. & Marsollier, R. (2021). El impacto del Aislamiento Social por COVID-19 en docentes. Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 24 (1), 1-17. <https://tinyurl.com/nxa45fs9>.
- Fuentes Freixanet, V. A. & Rodríguez Viqueira, M. (2004). *Ventilación natural: cálculos básicos para arquitectura*. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://doi.org/10.16/CSS/JQUERY.DATATABLES.MIN.CSS>.
- Morales, D. R. & Gutiérrez Cruz, M. (2021). Educación virtual en pandemia: Conectividad y adaptación de estudiantes universitarios de Perú. En *Retos de la educación en tiempos de pandemia: Integración de experiencias, reflexiones y desafíos* (p. 287). REDEM. <https://tinyurl.com/kk8pvw6n>.
- Ruiz Ayala, J. (2024). La importancia de la iluminación en la educación superior. *Know And Share Psychology*, 5 (1), 7-20. <https://doi.org/10.25115/KASP.V5I1.9384>.

Weiss, A. (2019). Infraestructura educativa y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Paraguaya de Educación*, 8 (1), 75-88. <https://tinyurl.com/23prj7jy>.

5

Cuando la llama se apaga

El impacto del burnout en la salud docente

ROXANA MARSOLLIER

Introducción

Como docentes, hemos experimentado alguna vez ese agotamiento que nos invade al finalizar una jornada laboral exigente. Momentos de cansancio e incluso de desilusión que, sin embargo, se disipan con el descanso y la recarga de energía.

Pero ¿qué sucede cuando estas sensaciones se prolongan en el tiempo y se intensifican? Cuando la pasión por enseñar se transforma en una carga pesada, la conexión con los alumnos y colegas se desvanece, la irritabilidad se apodera ante cualquier pequeño inconveniente y las noches se convierten en una batalla contra el insomnio, es posible que estemos frente a un problema más profundo: el síndrome de *burnout* o del trabajador quemado.

Esta historia la padecen miles de docentes en todo el mundo, el desgaste laboral es un enemigo silencioso que afecta la salud física, mental y emocional de las personas en relación con su trabajo.

Además, el impacto del *burnout* se extiende a la calidad de la educación. Los docentes agotados y desmotivados pueden tener dificultades para preparar sus clases, gestionar

el aula y mantener una relación positiva con sus estudiantes. Esto, a su vez, afecta el rendimiento y el bienestar de los alumnos, lo que crea un ciclo negativo que es difícil de romper.

Nos comenta una docente de nivel secundario sobre su experiencia de enseñanza durante la pandemia:

Me sentía como si estuviera en una carrera sin fin, daba todo de mí y aun así no alcanzaba, a duras penas lograba cumplir con mi tarea durante la pandemia. El cambio fue duro para los que somos docentes. Sentía mi mente agotada todo el tiempo. La cabeza me iba a estallar, pero no podía detenerme, el trabajo me pasaba por encima. Quería estar sola y salir, para tener tiempo para despejarme, pero no se podía. Todo el tiempo tenía la sensación de que había perdido el control y de que por más que me esforzara, hiciera lo que hiciera, no alcanzaba... Me sentía harta, ya no quería más.

¿Qué es el síndrome de *burnout*?

El concepto de *burnout* proviene del inglés “burn-out”, que significa consumirse, apagarse como una llama que se extingue o un leño que se quema. En el ámbito hispanoamericano, se le conoce como síndrome de quemarse por el trabajo.

Muchos lo confunden con el estrés, piensan que es lo mismo, pero con otro nombre, sin embargo, son problemáticas totalmente diferentes. Mientras que el estrés es una respuesta de la persona frente a los desafíos de la vida en todas sus dimensiones, el *burnout* es una problemática más compleja y es exclusiva del entorno laboral. Por otra parte, quienes desarrollan *burnout* presentan un estado de agotamiento emocional, físico y mental que se produce como consecuencia de un estrés laboral prolongado en el tiempo (Zabala, 2008). En este sentido, el *burnout* tiene un impacto negativo en la salud y calidad de vida de la persona y es un

proceso de malestar docente mucho más difícil de revertir que el estrés.

Un poco de historia sobre el *burnout*

El síndrome de *burnout* fue identificado por Freudenberger (1974), un psiquiatra neoyorquino, que acuñó este término para caracterizar la pérdida de motivación, apatía y frustración provocadas por el trabajo.

Desde mediados de la década de 1970 comenzó a investigarse, especialmente porque se consideraba una enfermedad asociada a las profesiones de ayuda, es decir, aquellas que implican contacto directo con personas, tales como enfermeras, médicos o docentes. Estas profesiones tienen en común que generan una intensa carga emocional, generalmente acompañada de una alta exigencia interpersonal, falta de reconocimiento y apoyo, así como la responsabilidad por el progreso académico y emocional de los estudiantes. Esta combinación de factores puede generar un agotamiento tanto físico como emocional, lo que hace a los docentes especialmente vulnerables al síndrome de desgaste profesional (Salanova y Llorens Gumbau, 2008).

Actualmente, a 50 años de investigación, el síndrome de *burnout* se ha extendido a prácticamente todos los campos laborales en los distintos rincones del mundo, de modo que se lo considera una problemática transcultural (Gil-Monte, 2007).

El *burnout* es un problema grave que marca un desequilibrio entre la persona y su entorno laboral y que puede tener un impacto significativo en la vida de los trabajadores, afectando su salud física y mental, sus relaciones personales y su desempeño laboral. Maslach y Jackson (1981) definieron el *burnout* como un síndrome caracterizado por altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización, junto con una reducción de la sensación de realización personal.

El síndrome de *burnout* no es un evento repentino que surge de la noche a la mañana. Por el contrario, se trata de un proceso gradual y silencioso que, como una lenta erosión, va debilitando las reservas físicas y psíquicas del trabajador. Es un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo, acumulando los efectos del estrés crónico y la exposición prolongada a condiciones laborales adversas. Una analogía podría ser un tronco de madera colocado en el fuego, que al principio enciende con fuerza, liberando luz y calor, pero que, sin embargo, si no es cuidado, comienza a carbonizarse para convertirse finalmente en cenizas. De la misma manera, si un trabajador se expone a un estrés crónico y a condiciones laborales desfavorables durante un período prolongado, comenzará a experimentar síntomas de desgaste.

Investigación sobre *burnout* docente durante la pandemia y sus posibles causas

En la actividad laboral, pueden surgir ciertos riesgos que promueven el desarrollo del estrés, ocasionados por el deterioro o disfunción en las características de la tarea, del empleo y la carga laboral (Gil Monte, 2012). Estos potenciales riesgos adquirieron connotaciones diferentes a causa de la pandemia. Así, el entorno del trabajo y la sobrecarga laboral, el uso de nuevas tecnologías, la incertidumbre por la duración y consecuencias de la pandemia, la gestión de la institución educativa y las relaciones con el entorno del alumno se convirtieron en estresores que dieron origen al *burnout* (Santa Cruz Espinoza *et al.*, 2022)

A continuación, compartimos algunos resultados de un estudio que investigó los niveles de desgaste entre los docentes debido a la crisis, en el cual participaron 421 educadores de diversos niveles educativos de la provincia de Mendoza.

Los principales estresores durante la pandemia

A partir de las experiencias relatadas por los docentes participantes del estudio, pudimos identificar algunos desafíos a los que debieron enfrentarse durante la pandemia: desafíos tecnológicos, pedagógicos y comunicacionales, así como dificultades para conciliar la vida laboral y familiar (Marso-llier, Expósito, Márquez Terraza & Azpilcueta, 2024). Podemos identificar así distintos estresores que emergieron ante la situación de confinamiento y pandemia, entre los que se destacan los siguientes:

Tecnoestrés: a muchos sorprendió la necesidad de tener que mediar sus clases con el uso de la tecnología. En numerosos casos, esto generó tecnoestrés, debido a la falta de competencias para su uso o, por el contrario, ante la necesidad de hacer de la tecnología un uso excesivo o compulsivo. El tecnoestrés incrementa la ansiedad, la fatiga mental, el escepticismo, la creencia de ineficacia (Ventura, Salanova y Llorens, 2015).

Teletrabajo y carga laboral: se intensificó la carga de trabajo para los docentes, y se detecta además una mayor dificultad en muchos casos al incorporar las nuevas tecnologías, al tener que afrontar solos la situación de cambio, con sus propios recursos, capacidades y limitaciones. Los horarios se desdibujaron, ya que más allá de aquellos establecidos para las clases, el tiempo que demandó la adaptación al sistema virtual de enseñanza y del material multiplicó el tiempo dedicado a la preparación de las clases. Por otra parte, la flexibilidad en las comunicaciones hizo que en muchos casos los docentes recibieran mensajes de estudiantes o de las familias en cualquier momento del día.

Desafíos comunicacionales: junto con los cambios en educación virtual y enseñanza a distancia, se cambiaron los medios y los códigos comunicacionales. Durante la pandemia, los medios digitales se volvieron indispensables y tiñeron la forma de comunicación. Así, las plataformas, las redes

sociales y la mensajería instantánea, también las formas de comunicación asincrónica, tales como el correo electrónico o los foros, se volvieron indispensables. Surgieron, además, nuevos medios de comunicación tales como los *webinars*, los eventos virtuales, las plataformas de *streaming*.

Aislamiento social y profesional: esto impactó en las formas en que se configuraron las relaciones interpersonales, en algunos casos de manera positiva, dado que aumentó la cohesión de los grupos debido a la flexibilidad ante las nuevas formas comunicacionales. Sin embargo, esto en numerosas ocasiones tuvo un impacto negativo, debido al aislamiento y las medidas de confinamiento que limitaron la interacción social y generaron dificultades en la comunicación a nivel jerárquico y en cuanto a la colaboración y contención entre colegas. Ello intensificó la sensación de soledad y aislamiento.

Falta de conciliación trabajo-familia: durante la pandemia, al tener el trabajo en casa se hizo difícil mantener conciliadas la vida familiar y la vida laboral. Las tensiones y desacuerdos en el entorno familiar pueden aumentar el nivel de estrés y ansiedad, de ese modo se exagera el agotamiento emocional y mental. Además, las emociones negativas, como la frustración, la tristeza y la ira, alimentan el ciclo de desgaste psíquico, y así afectan la capacidad de las personas para manejar eficazmente sus responsabilidades laborales y personales (Oros *et al.*, 2020).

Los niveles de desgaste laboral docente durante la pandemia

La pandemia por covid-19 exacerbó las condiciones laborales preexistentes (bajos sueldos, falta de recursos, etc.) e introdujo nuevos estresores que incrementaron significativamente los niveles de *burnout*, tal como describimos en el apartado anterior.

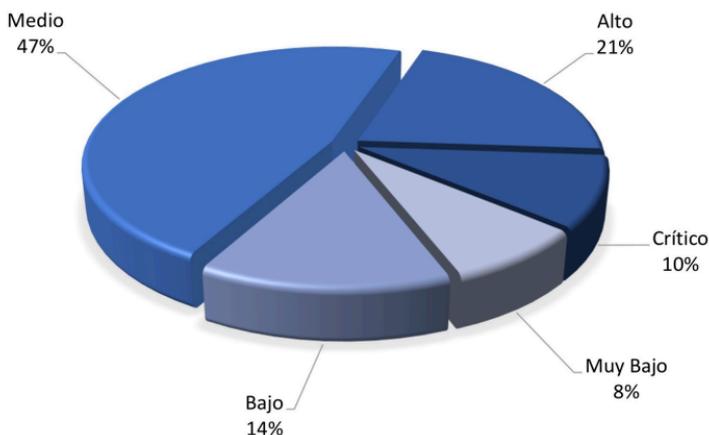
Para medir los niveles de desgaste laboral, utilizamos el “Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse

por el trabajo” (CESQT) de Gil Monte (2011). Este test permite medir cuatro aspectos que identifican a quienes están desgastados por su trabajo, a saber:

1. La pérdida de ilusión por el trabajo: se define como la ausencia de deseo en el individuo para alcanzar las metas laborales, ya que no las percibe como una fuente de satisfacción personal. El individuo no encuentra su trabajo atractivo y no siente que alcanzar las metas profesionales le brinde una sensación de realización personal, lo que también implica una baja percepción de autoeficacia profesional.
2. Desgaste psíquico: se refiere al agotamiento emocional y físico que experimenta una persona cuando su trabajo implica interactuar diariamente con individuos que no aprecian el esfuerzo invertido en las tareas y que, además, generan conflictos y dificultades constantes. Este tipo de desgaste se agrava por la falta de reconocimiento y la presencia continua de situaciones problemáticas, lo que puede llevar a una disminución significativa del bienestar y la motivación del trabajador.
3. La indolencia: se define por la presencia de actitudes o comportamientos negativos en relación con los destinatarios de su tarea (alumnos, padres, etc.), a modo de una respuesta cínica, fría, distante ante una realidad que se convierte en fuente de estrés.
4. El sentimiento de culpa: cuando las actitudes negativas hacia los demás, el desgaste psíquico y la falta de ilusión por el trabajo se combinan surge el *burnout*. Sin embargo, a veces está acompañado por un sentimiento de culpa, que lleva el desgaste a un estado crítico. La culpa tiene un efecto destructivo y provoca un deterioro gradual de la autoestima. Sin embargo, no todas las personas con *burnout* desarrollan culpa; es más frecuente en aquellas con una estructura axiológica centrada en valores morales y sociales.

Los resultados ponen en evidencia que la mayoría de los docentes (67,99 %) presentan niveles medios y altos de *burnout*. El 10,16 % restante representa a quienes se encuentran en un estado crítico de *burnout*, del cual el 2 % corresponde, además, a altos niveles de desgaste y niveles críticos de culpa, lo que agrava aún más el cuadro (cf. figura 15).

Figura 15. Niveles de burnout en docentes según el CESQT



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la relación entre los niveles de *burnout* y las variables sociodemográficas, un hallazgo significativo indica que las mujeres presentaron mayor prevalencia de la dimensión “desgaste psíquico”. Esto sugiere que las docentes de género femenino experimentaron durante el confinamiento niveles más altos de desgaste emocional y mental. Este fenómeno puede deberse a diversos factores, como la doble carga laboral (trabajo y responsabilidades domésticas, cuidado de los hijos, etc.), expectativas sociales y laborales más altas y diferencias en la percepción y manejo del estrés.

Por otra parte, el desgaste psíquico mostró una relación significativa con los conflictos en la convivencia familiar y con la presencia de emociones negativas.

Estrategias para prevenir el *burnout* en docentes

En todos los ambientes de trabajo existen distintos aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que llevan a los empleados a sentirse sobreexigidos y que actúan como estresores (Baker y Demerouti, 2013). Así, las condiciones laborales preexistentes, caracterizadas por la precariedad salarial, la sobrecarga de trabajo y la falta de apoyo institucional, son demandas contextuales que crearon un terreno fértil para el desarrollo del síndrome de *burnout* entre los docentes. A su vez, la pandemia por covid-19 actuó como un amplificador de estos factores de estrés, intensificó el malestar docente y favoreció el desarrollo de síntomas de *burnout*.

Por otra parte, frente al regreso a la presencialidad, la mayoría de los docentes se encontró con numerosas falencias preexistentes de su contexto laboral. Es fundamental tomar medidas urgentes para abordar las condiciones laborales estructurales que afectan a los docentes y brindarles el apoyo necesario para enfrentar los desafíos actuales y futuros. Sin embargo, se evidenció la falta de apoyo en términos de recursos, formación y propuestas para garantizar la inclusión y la igualdad. Esto destaca la necesidad urgente de políticas educativas integrales que fortalezcan las instituciones educativas, desde un enfoque global que promueva el desarrollo sostenible de la educación en todas sus facetas.

Pero ¿qué se puede hacer para prevenir el *burnout* en los docentes?

Diariamente, los docentes se ven expuestos a estresores que exceden su buena voluntad y predisposición. Las condiciones laborales que enfrentan los docentes, caracterizadas

por sueldos precarios, sobrecarga de trabajo, falta de recursos y apoyo institucional, han sido documentadas ampliamente en distintas investigaciones y representan una fuente constante de estrés y agotamiento.

En este sentido, es relevante comprender que el *burnout* es una consecuencia de dichas condiciones laborales y organizacionales que rodean a los docentes, las que, en muchos casos, exceden los recursos personales y emocionales que las personas poseen para afrontar esas demandas.

No obstante, planteamos algunas estrategias preventivas que se podrían implementar para atenuar el estrés y evitar un mayor desgaste.

A nivel individual

Establecer límites claros entre la vida laboral y personal. Muchos de los estresores surgen por no mantener espacios y tiempos diferenciados entre familia y trabajo. Esto se vio potenciado durante la pandemia al tener el trabajo en casa. Establecer límites al respecto implica definir momentos específicos para dedicarse al trabajo y otros momentos para desconectar y dedicarse al cuidado personal y a las relaciones familiares. Por ejemplo, no realizar tareas laborales durante el fin de semana ni pensar obsesivamente en ellas supone no revisar el correo electrónico o las redes sociales relacionadas con el trabajo fuera del horario laboral. La calidad de vida laboral está en gran medida influenciada por la calidad de vida personal; la conciliación es la principal fuente para recuperarse del estrés laboral (Maslach, 2009).

Buscar apoyo. También es importante la contención emocional por parte de amigos y familiares. Encontrar un espacio seguro donde expresar preocupaciones y emociones puede ayudarnos a canalizar estrés y afrontar los problemas de manera más efectiva. Compartir lo que nos pasa no solo nos brinda consuelo en momentos difíciles, sino que también puede ser una fuente valiosa de ideas y recursos para

afrontar los desafíos profesionales. De igual manera, podemos convertirnos en personas de confianza de alguien más.

Cuidar la salud física y mental. Es importante tener hábitos saludables de alimentación, ejercicio y relajación. Además, aprender a identificar los elementos que generan estrés y poder trabajar sobre ellos. En este sentido, pedir ayuda a tiempo es fundamental.

A nivel institucional

Es de vital importancia generar un clima institucional emocionalmente saludable, a fin de brindar un ambiente de trabajo positivo y solidario donde los docentes se sientan apoyados por sus colegas y directores.

Un aspecto importante a considerar por las instituciones es ofrecer capacitación a sus docentes sobre el manejo del estrés y el desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas frente a situaciones difíciles.

A nivel político-legal

En 2019, la OMS incorporó el *burnout* en su Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) bajo el código QD85, reconociéndolo como un fenómeno de desgaste ocupacional. Esta clasificación entró en vigor a nivel mundial en 2022, y gracias a ello aumentó la concientización global sobre la problemática del *burnout*. Sin embargo, en Argentina, aunque el reconocimiento del *burnout* entre los docentes está en aumento, aún falta avanzar en términos de legislación específica y políticas gubernamentales sostenidas para abordarlo eficazmente.

A modo de cierre

En conclusión, es necesario que la problemática del *burnout* docente sea abordada desde un enfoque holístico, que

contemple tanto la prevención como la intervención a nivel individual, institucional y político. Las condiciones laborales favorables, el apoyo emocional y la capacitación continua son esenciales para mitigar los efectos del *burnout* y mejorar la calidad de vida de los docentes.

El *burnout* no solo afecta la salud física y mental de los educadores, sino que también tiene repercusiones en la calidad de la educación que reciben los estudiantes. Reconocer y valorar el papel fundamental de los educadores en la sociedad es crucial para fomentar un entorno educativo positivo y sostenible. Solo cuidando a los docentes podremos garantizar una educación de calidad y un futuro prometedor para las nuevas generaciones.

Referencias bibliográficas

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29 (3), 107-115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>.
- Freudenberger, H. (1974). Staff *burnout*. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Gil-Monte, P. (2007). El síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) como fenómeno transcultural. *Información Psicológica*, 91-92, 4-11. <https://tinyurl.com/cype2kwh>.
- Gil-Monte, P. (2011). *CESQT. Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo: Manual*. TEA.
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29 (2), 237-278.
- Marsollier, R.; Expósito, C.; Márquez Terraza, A. & Azpilcueta, S. (2024). Experiencias docentes frente a la virtualidad. Principales desafíos y estrategias de afrontamiento claves. *Revista Voces y Silencios* (en prensa).

- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el *burnout*. *Ciencia y Trabajo*, 11 (32), 37-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3013987>.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of Organizational Behavior*, 2 (2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/JOB.4030020205>.
- Organización Mundial de la Salud (2022). *CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad*. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/es#129180281>.
- Oros, L. B.; Vargas Rubilar, N. & Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Sociedad Interamericana de Psicología; Revista Interamericana de Psicología*, 54 (3); 1-29.
- Salanova, M. & Llorens Gumbau, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del *burnout*. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1), 59-67. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/10573>.
- Santa-Cruz-Espinoza, H.; Chávez-Ventura, G.; Domínguez-Vergara, J.; Castañeda Paredes, J. & Araujo Robles, E. (2022). *Burnout* y estresores en docentes durante la pandemia por COVID-19. *Bordon Revista de Pedagogía*, 74 (3), 67-81. <https://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/2615>.
- Ventura, M.; Salanova, M. & Llorens, S. (2015). El tecnoestrés: un estudio del desarrollo de diferentes instrumentos de medida. *Fórum de Recerca* (11), 5. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78748/forum_2005_5.pdf?seq.
- Zavala, J. Z. (2008). Estrés y *burnout* docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17 (32), 67-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.200801.004>.

6

Victimización docente durante la pandemia

ROXANA MARSOLLIER

Llevo muchos años enseñando, pero en la pandemia me sentía humillada. En las clases virtuales los chicos apagaban sus cámaras, dejándome hablando sola. También me pasó que me pedían que tocara ciertas teclas; no hay conexión [de internet] me decían, y eso era para sacarme de la clase... fueron muy crueles.

Docente de nivel secundario, Mendoza

Introducción

Este capítulo explora un tema sumamente importante y del cual poco se habla: cómo la victimización docente durante la pandemia, especialmente a través del *mobbing* y el *ciberbullying*, ha impactado profundamente en los educadores. A través de los resultados obtenidos y de experiencias concretas, exploraremos cómo estas formas de acoso han afectado a los docentes en un contexto de creciente presión y aislamiento. Este análisis no solo revela la gravedad de la situación, sino que también subraya la necesidad de abordar estas problemáticas de manera integral en el ámbito educativo.

Cuando pensamos en violencia en educación, lo asociamos al acoso entre pares, comúnmente entre estudiantes.

Sin embargo, existe un fenómeno menos investigado que también puede ser considerado como violencia u hostigamiento en el ámbito educativo y que tuvo especial relevancia durante la pandemia: el acoso hacia los docentes. Este acoso no solo provino de los estudiantes, sino que también se reportaron situaciones de hostigamiento de los padres hacia los docentes, así como casos de acoso por parte de directivos (*mobbing* vertical) o de colegas (*mobbing* horizontal) de la institución educativa.

De acuerdo con el informe de la OIT (2023) titulado “Experiencias de violencia y acoso en el trabajo: Primera encuesta mundial, 2022”, más de una de cada cinco personas empleadas ha sufrido violencia y acoso durante su carrera profesional. Este problema no se restringe a un entorno laboral específico (oficinas, fábricas, comercios, escuelas, etc.), sino que también puede ocurrir durante los desplazamientos al trabajo, en el ámbito digital de las comunicaciones laborales, en eventos o actividades sociales relacionadas con el trabajo e incluso en oficinas ubicadas en el hogar (*home office*).

En 2019, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) marcó un hito en la lucha por un entorno laboral libre de violencia y acoso al aprobar el Convenio N.º 190 y la Recomendación N.º 206. Estos instrumentos internacionales establecen el derecho fundamental de toda persona a un trabajo seguro y libre de hostigamiento. Argentina ratificó la normativa de la OIT el 15 de febrero de 2022, y así se convirtió en uno de los primeros países en adoptar este instrumento internacional que busca erradicar la violencia y el acoso en el mundo del trabajo. La ratificación fue un paso importante para alinear la legislación nacional con los estándares internacionales y reforzar de ese modo el compromiso del país con la protección de los derechos laborales.

Para comprender la problemática de la victimización, es esencial contextualizarla dentro de ciertos marcos teóricos que

nos permiten comprender qué es y cuáles son las implicancias del acoso laboral o *mobbing* en la profesión docente.

Violencia u hostigamiento laboral

El *mobbing*, o acoso laboral, se refiere a una serie de conductas hostiles y sistemáticas dirigidas hacia un individuo en su lugar de trabajo. El término fue introducido por Konrad Lorenz en la década de los 70 y proviene del verbo inglés “*to mob*”, que significa maltrato, hostigamiento, ataque o persecución por parte de una muchedumbre (*mob*) hacia un individuo, en analogía con el comportamiento de manadas. Es significativo que la misma palabra con mayúscula, “*the Mob*”, signifique mafia, se resalta su connotación de violencia organizada.

Heinz Leymann, en los años 90, adaptó este término para referirse a situaciones en las que un trabajador es acosado sistemáticamente por compañeros o superiores. Leymann (1996) define el *mobbing* como un comportamiento hostil y deshumanizante que se repite de manera sistemática contra una persona en el lugar de trabajo. El *mobbing* también es conocido como acoso psicológico laboral o como proceso de victimización. Los elementos clave del *mobbing* según este autor incluyen:

- Hostigamiento y violencia extrema: el acoso se manifiesta a través de conductas hostiles que pueden incluir violencia verbal y psicológica.
- Prolongación en el tiempo: estas conductas no son incidentes aislados, sino que se extienden durante un período prolongado.
- Carácter sistemático: el acoso implica acciones repetitivas, no esporádicas, que buscan debilitar y desgastar a la víctima.

- Intención de dañar psíquica o moralmente al trabajador: el objetivo del *mobbing* es causar daño psicológico o moral, lo que afecta la autoestima y el bienestar del trabajador.

Impacto del *mobbing* en los docentes

El *mobbing* provoca diversas perturbaciones emocionales y psicológicas en las víctimas. Según Wieclaw *et al.* (2006), existe una asociación entre sufrir violencia y el estrés, dado que esta incrementa la ansiedad y afecta negativamente el bienestar del docente.

Diferentes estudios sostienen que uno de los riesgos psicosociales emergentes de nuestro tiempo es el *mobbing* en el contexto de instituciones educativas, donde, generalmente, las situaciones de hostigamiento a los docentes se mantienen de manera encubierta, permeando hasta cierto punto la motivación y el sentido de pertenencia de los docentes con la institución (Villagrán Rueda y Puente Garnica, 2015).

Durante la pandemia, se reportaron numerosos casos de *mobbing* entre docentes, por parte de directivos y padres de familia, lo que exacerbó el estrés y la sensación de inseguridad. El *mobbing* en el contexto educativo durante la pandemia ha sido un fenómeno complejo, intensificado por la virtualización del trabajo y la presión adicional sobre los docentes. Estas manifestaciones de acoso incluyeron la exclusión de reuniones importantes y la imposición de tareas excesivas y poco razonables.

Estas experiencias de hostigamiento no solo afectaron la salud mental de los docentes, sino que también impactaron negativamente en el clima laboral y en la eficacia educativa.

Ciberacoso docente

El ciberacoso, una forma específica de acoso que utiliza tecnologías digitales, ha sido estudiado principalmente en poblaciones jóvenes, pero también afecta a los docentes (Cox *et al.*, 2017). Definido como una actividad deliberada, repetida y dañina dirigida a una o más personas mediante el uso de dispositivos electrónicos (Hinduja & Patchin, 2015), el ciberacoso incluye conductas como:

- Compartir material degradante de docentes en redes sociales.
- Crear perfiles falsos con contenido ofensivo.
- Enviar amenazas o mensajes vulgares.
- Grabar y difundir reacciones provocadas intencionalmente.

Si bien algunos estudios reportan casos de violencia contra los docentes, cabe señalar que, durante la pandemia, debido al aumento en la utilización de tecnologías digitales, se dio un aumento de los casos de ciberacoso en las instituciones educativas. A diferencia del acoso presencial, el acoso virtual permite a los agresores actuar desde el anonimato, y así evitan ser sancionados. Otro factor que ha contribuido a la proliferación de estos ciberataques es el uso de *smartphones* y redes sociales por parte de los estudiantes, que se intensificó con la transición a la enseñanza virtual durante la pandemia (Pereira Hernández, 2023).

Relación entre ciberacoso y *burnout*

Los efectos del ciberacoso en los docentes son múltiples y severos. Entre los efectos mayormente indicados encontramos:

- Estrés y agotamiento psicológico.

- Problemas de bienestar físico, como dolores de cabeza y alteraciones del sueño.
- En casos extremos, depresión y ansiedad.

El vínculo entre el *bullying* laboral y el *burnout* es bien conocido en el ámbito de la salud ocupacional. Diversos estudios han demostrado que quienes son víctimas de *bullying* tienen más probabilidades de sufrir *burnout*, especialmente agotamiento emocional. Durante la pandemia, esta conexión se mantuvo y el *ciberbullying* se intensificó (Varela *et al.*, 2024). Sin embargo, el apoyo social puede ayudar a mitigar el impacto del ciberacoso en el *burnout* docente. Por ejemplo, un estudio encontró que los docentes que recibieron más apoyo de sus escuelas durante la pandemia experimentaron menores niveles de estrés y agotamiento emocional (Sheikh *et al.*, 2020).

Resultados obtenidos y experiencias concretas de victimización docente

Durante la pandemia, los docentes de Mendoza enfrentaron diversas formas de victimización provenientes de múltiples actores en la comunidad educativa. Del análisis de los datos aportados por 421 docentes que realizaron educación virtual durante la pandemia, se observó que un 12,11 % aseguró ser víctima de hostigamiento, y de allí se reveló una amplia gama de experiencias de acoso.

Las experiencias de acoso y hostigamiento durante la pandemia pueden ser agrupadas según las diferentes fuentes que generaron procesos de victimización docente, entre las que se destacan las siguientes:

1. Situaciones de acoso de estudiantes a docentes

Se identificaron las siguientes situaciones en las que los docentes fueron víctimas de conductas de hostigamiento o acoso por parte de sus estudiantes:

1.1. Acoso en redes sociales y mensajería

- Hacer *stickers* de WhatsApp de la profesora.
- Comentar estados personales de WhatsApp del docente.
- Apagar las cámaras para dejar hablando solo al docente como una burla.
- Publicar mensajes ofensivos e insultos en redes sociales durante el confinamiento.
- Hacer capturas de pantalla del docente durante sus clases con expresiones ridiculizantes que luego circulaban por las redes.

1.2. Hostigamiento por horarios y comunicación inadecuada

- El uso de grupos de WhatsApp facilitó el acceso al teléfono personal del docente, lo que derivó en el envío permanente de mensajes.
- Solicitudes de reuniones por Meet fuera del horario laboral.
- Comunicaciones insistentes y generadoras de malestar por parte de padres y alumnos, realizadas en horarios inapropiados.
- Mensajes de consulta al celular personal en cualquier momento del día y de la semana (incluidos fines de semana).

2. Situaciones de acoso de padres a docentes

- **Exigencias inapropiadas y falta de respeto:** los padres exigían atención a cualquier hora, incluso después de

las 22 h, insultaban y trataban mal a los docentes cuando no eran atendidos.

- **Conducta inapropiada durante clases virtuales:** los padres capturaban imágenes de algunos docentes sin su consentimiento y mostraban falta de respeto y de empatía en sus interacciones en el grupo de padres o de estudiantes.
- **Hostigamiento y agresiones durante reuniones:** docentes de nivel primario y secundario reportaron ser hostigados por las exigencias de los padres y agredidos durante reuniones virtuales por desacuerdos con los informes finales. En un caso de nivel primario, la madre de un estudiante escribió amenazando al docente que lo iba a esperar en la escuela, cuando volvieran a la presencialidad.

3. Situaciones de acoso entre pares docentes

También se da cuenta de situaciones de *mobbing* horizontal entre pares docentes.

- **Amenazas:** un docente relató cómo su colega corregía su área sin permiso y amenazaba a los padres para que cumplieran con sus trabajos primeramente, en lugar de los que solicitaba su colega, lo que generó confusión y conflicto con padres y estudiantes.

4. Situaciones de acoso a nivel institucional (directivos o superiores)

- **Exigencias desmesuradas y falta de apoyo:** algunos directivos imponían cargas laborales excesivas y requerían actividades no remuneradas, aprovechando su posición asimétrica para amenazar con sanciones y ordenar tareas absurdas.
- **Discriminación en el trabajo:** un directivo obligaba a un docente a dar clases de consulta presenciales

mientras los demás lo hacían virtualmente. Por otra parte, dividió en tres días diferentes la carga horaria que este docente realizaba en una jornada, sin consultarle y de manera injusta. De la misma manera, otros docentes señalaron cambios de horarios de clases sin consentimiento previo.

- **Inflexibilidad en métodos de enseñanza:** las autoridades impusieron un modelo rígido de trabajo que no consideraba la diversidad de materias y estrategias, lo que obligó a los docentes a grabar clases y enfrentar problemas por no seguir el mismo modelo que los demás.
- **Hostigamiento por exposición:** se exigía a los docentes editar y exponer videos de sus clases, a pesar de la incomodidad de muchos frente a la cámara y la invasión a su vida privada. Una anécdota relata que una directora de escuela secundaria desmotivó a una practicante externa con su maltrato en instancias virtuales, lo que afectó su interés por la docencia.
- **Ghosting laboral:** hostigamiento en forma de *ghosting* por parte de directivos (terminar abruptamente la comunicación con alguien sin previo aviso, simplemente no responder o contestar un pedido del docente), sumando presión con tareas innecesarias durante el confinamiento.

5. Situaciones de acoso a nivel administrativo

- **Exigencia de documentación y papeleo:** las autoridades exigían la entrega de documentación en tiempos y formas anteriores a la pandemia, sin tener en cuenta las demoras ocasionadas por la situación sanitaria.
- **Falta de apoyo técnico y económico:** la Dirección General de Escuelas pedía múltiples informes y planes de trabajo sin brindar el apoyo necesario para el funcionamiento de las instituciones educativas.

- **Presiones administrativas:** profesores de avanzada edad fueron presionados para firmar documentos que los obligaban a volver al colegio, bajo amenaza de perder su empleo.

Estos testimonios ilustran la variedad y gravedad de las experiencias de victimización que los docentes enfrentaron durante la pandemia, y a su vez reflejan un ambiente laboral hostil y desafiante que afectó su salud y bienestar.

Conclusión

La victimización docente en forma de *mobbing* y ciberacoso aumentó significativamente durante la pandemia, y ello afectó gravemente la salud mental y el bienestar de los docentes. Esta situación puso de manifiesto la necesidad urgente de implementar políticas efectivas y proporcionar apoyo psicológico para mejorar tanto el ambiente laboral como la calidad educativa.

Es esencial que las instituciones educativas no solo desarrollen y apliquen políticas claras contra el *mobbing* y el ciberacoso, sino que también promuevan una cultura de respeto y apoyo mutuo. La capacitación continua para docentes y personal administrativo sobre el manejo de situaciones de acoso, junto con la provisión de recursos de apoyo psicológico, son pasos cruciales para abordar estas problemáticas. La implementación de grupos de apoyo entre pares puede proporcionar un espacio seguro para que los docentes compartan sus experiencias y estrategias de manejo del estrés.

Además, fortalecer la convivencia institucional mediante un clima escolar proactivo es esencial para reducir el acoso y mejorar el ambiente educativo. Fomentar el respeto y la empatía, organizar actividades de *team building* (formación de trabajo en equipo) y colaborar estrechamente con padres

y la comunidad pueden fortalecer el sentido de pertenencia y cohesión. Estas acciones contribuyen a construir un ambiente escolar positivo, donde los estudiantes se sientan valorados y respetados, lo que al mismo tiempo contribuirá a reducir las incidencias de acoso y conflictos.

Este capítulo subraya la necesidad de más investigación y acción en el ámbito de la victimización docente para proteger y apoyar a los docentes en sus roles más importantes. Solo mediante un enfoque integral que combine políticas claras, apoyo psicológico y una cultura de respeto se podrá garantizar un ambiente laboral saludable y seguro para todos los docentes, así se mejorará la calidad de la educación en nuestra provincia y en el país.

Referencias bibliográficas

- Cox, T.; Marczak, M., Teoh, K. & Hassard, J. (2017). New directions in intervention: Cyber-bullying, schools and teachers. En *Educator Stress* (pp. 411-435). Springer.
- Giumetti, G. W. & Kowalski, R. M. (2016). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. En R. Navarro, S. Yubero & E. Larranaga (eds.), *Cyberbullying across the globe: Gender, family and mental health* (pp. 117-130). Basel, CH: Springer International Publishing. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1>.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying* (2nd edition). Sage Publications.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 165-184.
- Organización Internacional del Trabajo (2023). *Experiencias de violencia y acoso en el trabajo: primera encuesta mundial*

2022. <http://www.relats.org/documentos/OIT.Recientes.2022.ViolenciaGenero.pdf>.
- Pereira Hernández, M. L. (2023). Violencia al docente: Una revisión sistémica de la circulación del conocimiento. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. X (3), 1-22. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i3.3628>.
- Sheikh, M. K.; Chaudahry, N. & Ghogare, A. (2020). Depression in teachers due to cyberbullying who are working in covid-19 pandemic: A cross-sectional study. *International Journal of Current Research and Review*, 12(20), 98-102. <http://dx.doi.org/10.31782/IJCRR.2020.122015>.
- Varela, J.; Álamos, P.; Guzmán, P.; Marsollier, R.; Expósito, C.; Romo, F.; López, C. y Miranda, R. (2023). Cyberbullying Against Teachers in Latin America During the Pandemic: The Negative Effects on Their Levels of Well-being Through *burnout*. *Journal of School Violence* (en prensa).
- Villagrán Rueda, S. & Puente Garnica, L. E. (2015). Mobbing: su afectación en la motivación y pertinencia laboral del docente universitario. *Revista DIGITAL CIENCIA@UAQRO*. <https://tinyurl.com/2vbpfczz>.
- Wieclaw, J.; Agerbo, E.; Mortensen, P. B. & Bonde, J. P. (2006). Risk of affective and stress related disorders among employees in human service professions. *Occupational and environmental medicine*, 63 (5), 314-319.

7

La convivencia y el respeto en las comunidades educativas

Una perspectiva integral

ALEJANDRO CASTRO SANTANDER

A diferencia del alimento, el respeto no cuesta nada. Entonces, ¿por qué habría de escasear?

Richard Sennet (2003)

Introducción: el respeto como base de la convivencia humana

En el ámbito escolar, la convivencia no es solo un requisito para el buen funcionamiento institucional, sino un escenario indispensable para la formación integral de seres humanos capaces de vivir juntos en armonía, respetando y celebrando la diversidad. La convivencia debe concebirse no como un mero conjunto de normas, sino como un espacio dinámico de aprendizaje, en el que se cultivan valores éticos y habilidades interpersonales que trascienden lo académico.

El respeto, más que una simple manifestación de cortesía, es un pilar ético que sostiene la vida en comunidad y promueve la dignidad de cada persona. En un ambiente escolar donde el respeto prevalece, no solo se eleva el bienestar

de todos los involucrados, sino que también se favorece el crecimiento académico y social de los estudiantes. Para que la convivencia sea verdaderamente enriquecedora, es necesario valorar las diferencias, estableciendo normas claras basadas en principios universales como la responsabilidad, la justicia, la solidaridad y la paz. Estas deben estar acompañadas por el desarrollo de competencias socio-afectivas, indispensables para una interacción humana saludable.

La educación no debe limitarse a la mera transmisión de conocimientos; debe formar ciudadanos críticos que comprendan el valor del respeto como un pilar de la libertad. Este no implica sumisión a la autoridad ni condescendencia, sino un profundo reconocimiento de la dignidad humana. Significa entender que cada persona, sin importar su edad, origen o rol en la comunidad educativa, posee un valor intrínseco y debe ser tratada como un fin en sí misma.

En una comunidad educativa, el respeto entre estudiantes y adultos debe practicarse de manera activa, y no solo limitarse a prevenir o resolver conflictos. Se requiere reconocer al otro como un ser autónomo, con derechos y responsabilidades que, al ser honrados, garantizan una convivencia justa. Este respeto no es solo una herramienta para evitar la violencia, sino el primer paso para construir relaciones afectuosas dentro de la escuela. Este espacio plural no solo es un lugar para aprender asignaturas, como matemáticas o historia; es un laboratorio ético donde los estudiantes deben practicar las virtudes necesarias para la vida en común.

Educar para la libertad implica enseñar el respeto por la libertad ajena. En un contexto donde las relaciones humanas son cada vez más inestables y efímeras, y donde las normas tradicionales de convivencia se erosionan, el respeto se convierte en una necesidad urgente para asegurar una comunidad educativa cohesionada. Los adultos en la escuela tienen una responsabilidad fundamental como modelos de conducta. Enseñar el respeto no puede limitarse a imponer reglas; debe transmitirse a través del ejemplo. Solo

cuando los adultos encarnen este principio ético, será posible fomentar una convivencia efectivamente democrática y empática¹ en el ámbito escolar.

El rol clave de los adultos

Los adultos, especialmente los docentes, no son simples transmisores de información. Son formadores de seres humanos. Esto significa que el respeto no puede enseñarse solo mediante normas y sanciones, sino, sobre todo, a través del ejemplo. Los estudiantes observan, cuestionan y aprenden de las actitudes de los adultos a su alrededor. Si los docentes, directivos y padres no muestran respeto entre ellos o hacia los estudiantes, cualquier discurso sobre convivencia quedará vacío y contradictorio.

El docente no es solo una figura de autoridad; es un educador que guía a los estudiantes hacia la libertad mediante su ejercicio responsable. Escuchar las preocupaciones de los estudiantes, valorar sus opiniones y reconocer su autonomía son gestos fundamentales de respeto. No se trata de indulgencia, sino de equilibrio entre exigencia y comprensión.

Debemos subrayar la importancia del “entrenamiento en la virtud”, un concepto aristotélico que sugiere que las virtudes se adquieren mediante la repetición de buenos actos hasta que se convierten en hábitos. Los docentes deben fomentar en los estudiantes la práctica constante del respeto, no como una obligación impuesta, sino como una virtud interiorizada.

¹ Hoy aceptamos que la empatía sea tanto un valor ético como una habilidad social decisiva para la convivencia. Como valor, implica un compromiso profundo con el reconocimiento de los sentimientos y experiencias de los demás, que tiene como consecuencia actuar de manera comprensiva y compasiva. Como habilidad, se refiere a la capacidad de identificar y comprender la afectividad de los demás (N. del A.).

La convivencia como aprendizaje moral

Uno de los pilares más descuidados y, sin embargo, fundamentales para la formación integral del ser humano es la inteligencia moral. Este concepto se refiere a la capacidad de actuar éticamente, discernir entre lo correcto y lo incorrecto, y orientar la conducta hacia el bien común. La convivencia escolar, entendida como un proceso de interacción continua entre individuos diversos, requiere una comprensión profunda de lo que implica la inteligencia moral. El respeto, en este contexto, no puede ser simplemente un acto de cumplimiento con normas externas, sino que debe nacer de una conciencia profunda de las razones que las sostienen y de su valor no solo en la vida personal, sino en la creación de una comunidad.

La escuela, más allá de su función de transmitir conocimiento, se convierte en un espacio de aprendizaje moral constante, donde cada interacción –sea en el aula, el patio o los pasillos– representa una oportunidad para enseñar y aprender los valores que sustentan una sociedad democrática. En este sentido, la escuela no es solo una institución formativa en el plano académico, sino también una micro-sociedad en la que se ensayan y desarrollan las competencias necesarias para la ciudadanía. Los estudiantes, en este contexto, aprenden que la convivencia pacífica no es un estado pasivo que se da por sentado, sino una construcción dinámica que requiere de esfuerzo, cooperación y una constante negociación de intereses y valores.

Imponer reglas externas para mantener el orden puede generar obediencia superficial, pero no garantiza una convivencia auténtica basada en el respeto. Es fundamental promover una “ética de la virtud”, en la cual los valores no sean impuestos, sino internalizados por los estudiantes y los adultos, quienes deben actuar conforme a esos valores no por obligación, sino por convicción profunda. La educación, en este sentido, no se limita a la transmisión de

conocimientos teóricos, sino que tiene el poder de transformar a las personas, ayudándolas a desarrollar una moral autónoma que guíe sus decisiones y acciones en el futuro.

Sennett, en su obra *El respeto*, resalta la importancia de este valor como un reconocimiento de la dignidad del otro, especialmente en un mundo donde las diferencias socioeconómicas, culturales y personales pueden generar distancias y desconfianza. En el contexto escolar, los estudiantes no solo deben aprender a gestionar sus emociones y sentimientos, sino también a resolver los conflictos de manera pacífica, reconociendo siempre la dignidad del otro. Este proceso de aprendizaje no puede quedar al azar; es esencial que la escuela estructure un programa educativo que desarrolle competencias éticas como la empatía y la justicia. Estas virtudes no son innatas, sino que deben ser cultivadas deliberadamente a través de un entorno educativo que valore y promueva el respeto como una herramienta para el bienestar colectivo.

El respeto como cultivo del talento social

El respeto, como ya dijimos, lejos de ser una norma de comportamiento impuesta, debe ser comprendido como una habilidad social clave que facilita la creación de relaciones interpersonales sólidas y significativas. El respeto no es solo un acto de reconocimiento externo, sino una forma de construir dignidad en el otro. Este valor, si se practica correctamente, es una fuerza transformadora en la vida social, ya que promueve relaciones basadas en la confianza, el reconocimiento mutuo y la cooperación.

En una sociedad marcada por la superficialidad y la fluidez de los vínculos, el respeto adquiere un valor estratégico. No es simplemente una regla de cortesía o un formalismo, sino una habilidad fundamental que permite construir vínculos estables y duraderos. La convivencia escolar,

en este sentido, debe ser vista como una oportunidad para desarrollar este talento social. Los estudiantes, al convivir con la diversidad de pensamientos, sentimientos y perspectivas presentes en el aula, tienen la posibilidad de crecer socialmente al aprender a relacionarse con el otro desde el respeto y el reconocimiento genuino.

Sin embargo, la modernidad, con su tendencia a generar indiferencia y desarraigo, amenaza la posibilidad de construir relaciones profundas y auténticas. El respeto, en este contexto, no puede limitarse a una tolerancia superficial de las diferencias. El verdadero respeto implica un reconocimiento activo de las diferencias, no solo como algo que debe ser soportado, sino como una fuente de riqueza y crecimiento personal y colectivo.

La escuela, como laboratorio social, debe estar comprometida con el desarrollo de esta inteligencia social que va más allá de la mera interacción. La capacidad de mantener vínculos sólidos en un mundo en constante cambio depende, en gran medida, de nuestra habilidad para construir relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo. No es suficiente enseñar normas de comportamiento; es necesario crear un espacio donde los estudiantes experimenten cómo el respeto construye comunidad. Así, el respeto no solo beneficia a quien lo recibe, sino también a quien lo otorga, ya que, en el acto de respetar, uno reafirma su propia humanidad y su compromiso con el bienestar colectivo.

Por lo tanto, el enfoque de la escuela debe estar alineado con un proyecto de transformación social más amplio, donde la enseñanza del respeto y la convivencia se conciben como bases para una ciudadanía activa, crítica y solidaria. Las instituciones educativas, en este sentido, no deben limitarse a formar individuos académicamente competentes, sino que tienen la responsabilidad de formar personas que entiendan el respeto como un valor esencial para la cohesión social y el progreso comunitario.

Cuando el respeto y la buena convivencia no son prioridades

Una comunidad educativa donde el respeto y la buena convivencia no son prioridades, ni desde la gestión ni desde la formación, es un escenario que tendría consecuencias negativas tanto en el clima escolar como en el desarrollo de los estudiantes y los adultos.

En un entorno donde el respeto no es una prioridad, los conflictos surgirían con frecuencia y estarían mal gestionados o ignorados por completo. Las disputas entre estudiantes, y entre estos y los adultos, podrían volverse habituales, lo que deterioraría el ambiente de aprendizaje. Al no haber un modelo de respeto y herramientas para la gestión pacífica de los conflictos, las disputas podrían derivar en comportamientos violentos o agresivos, tanto verbales como físicos. Además, al no promoverse la justicia y el respeto como valores fundamentales, ciertos grupos o individuos podrían ser tratados de manera desigual, lo que agravaría sentimientos de marginación y exclusión.

Un ambiente de tensión y conflicto afectaría directamente la motivación de los estudiantes y su desempeño académico. Un entorno con constantes disputas genera estrés en los estudiantes, lo que dificulta la concentración y reduce el rendimiento académico. El aprendizaje dejaría de ser una prioridad para los estudiantes, al estar más preocupados por las relaciones tensas dentro del aula o el miedo a ser agredidos o marginados. Además, en este tipo de ambiente, el trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo se verían obstaculizados por la falta de respeto entre los estudiantes, lo que desincentivaría la colaboración y el intercambio de ideas.

Cuando la gestión no prioriza el respeto, las relaciones entre estudiantes, docentes y directivos tienden a fragmentarse, y se crea así un ambiente de desconfianza y aislamiento. Si los docentes no modelan el respeto ni lo promueven en sus interacciones, los estudiantes pueden desconfiar de

ellos, lo que genera una barrera en el proceso educativo. La relación docente-estudiante sería autoritaria, basada en el miedo o la indiferencia, en lugar de la colaboración y el respeto mutuo. En lugar de un sentimiento de pertenencia y cooperación, podría surgir una cultura de envidia y competitividad destructiva, donde cada estudiante busque sobresalir individualmente, sin preocuparse por el bienestar de los demás.

En una escuela donde el respeto no es una prioridad, el *bullying* y las conductas disruptivas probablemente aumentarían. El acoso verbal, físico y social podría volverse común y hasta naturalizarse, ya que sin un liderazgo que modele el respeto, los estudiantes podrían aprender que la violencia y la intimidación son formas aceptables de interacción. Además, una gestión ineficaz que no prioriza el respeto probablemente evitaría intervenir en conflictos o imponer consecuencias claras por conductas irrespetuosas, lo que fomentaría un ciclo de comportamientos disruptivos.

Sin un rumbo en la formación ética y la convivencia, los estudiantes perderían oportunidades concretas para desarrollar habilidades socio-afectivas que les permitan ser ciudadanos responsables. Los estudiantes no tendrían la posibilidad de ser formados en valores, virtudes y habilidades para la vida, lo que afectaría no solo sus relaciones en el presente, sino también su capacidad de construir relaciones saludables y éticas en el futuro, de modo que se reforzaría una visión que coloca el interés propio por encima del bien común.

Las consecuencias de un ambiente educativo sin respeto y convivencia no se limitarían a la escuela, sino que tendrían un impacto a largo plazo en la sociedad. Los estudiantes que crecen en un entorno donde el respeto no es valorado tendrían dificultades para funcionar en una sociedad que requiere habilidades de convivencia, empatía y cooperación, lo que aumentaría la polarización social, el conflicto y la intolerancia. Una comunidad educativa que no fomenta

el respeto, la justicia y la empatía difícilmente podrá formar ciudadanos comprometidos con los valores democráticos, lo que podría traducirse en una sociedad donde el egoísmo y la falta de consideración por el otro dominarán.

Un proyecto educativo basado en el respeto y la buena convivencia

Educar no es solo entregar conocimientos, es transformación en la convivencia.

Humberto Maturana

Al reflexionar sobre la importancia de la buena convivencia y el respeto mutuo como fundamentos del desarrollo personal y social, es imprescindible que las instituciones educativas construyan sus proyectos sobre estos pilares. Un proyecto educativo sólido, que coloque la convivencia y el respeto en el centro de su misión, favorece no solo el bienestar de los estudiantes, sino también su formación como ciudadanos responsables y empáticos.

El respeto como base de la seguridad personal

Para que los estudiantes puedan desarrollarse plenamente, deben sentirse seguros, no solo física, sino psicológicamente. El respeto, entendido como la consideración genuina hacia los demás, crea un ambiente donde cada estudiante siente que su dignidad es valorada. En una institución que prioriza el respeto, se establece una atmósfera de confianza y bienestar, en la cual las personas pueden aprender y crecer sin temor a ser juzgadas o marginadas. Este entorno no solo fomenta el desarrollo académico, sino que enseña a los estudiantes a ser sensibles a la afectividad y necesidades de los demás, cultiva la empatía como una habilidad esencial.

Relaciones basadas en la empatía

El respeto no puede ser una formalidad vacía; debe estar profundamente vinculado con la empatía, esa capacidad de reconocer y comprender la dignidad del otro. En un entorno educativo donde la empatía es promovida como un valor central, las relaciones entre estudiantes, docentes y personal administrativo se transforman. La escucha activa y el diálogo constante se convierten en herramientas poderosas para gestionar conflictos y promover un ambiente de cooperación. En lugar de evitar los conflictos, se aboga por su gestión responsable y constructiva, que permita comprender que los desacuerdos forman parte de la vida cotidiana y que su resolución respetuosa fortalece el tejido social de la institución.

La resolución pacífica de conflictos como práctica de libertad

El verdadero ejercicio de la libertad no es la ausencia de reglas, sino la capacidad de gestionarse a uno mismo de manera responsable, entendiendo que la propia libertad termina donde comienzan los derechos de los demás. En este sentido, la resolución pacífica de conflictos debe ser una enseñanza central en las escuelas. La gestión de los desacuerdos no solo permite evitar confrontaciones destructivas, sino que ofrece a los estudiantes una lección práctica de ciudadanía. En este proceso, los estudiantes aprenden que sus acciones tienen consecuencias y que las libertades individuales siempre están enmarcadas en el respeto a los demás. Esto desarrolla la inteligencia moral, una capacidad clave en la toma de decisiones éticas y responsables.

Liderazgo respetuoso y participativo

Un liderazgo efectivo en las instituciones educativas debe ir más allá de la mera autoridad. En lugar de un enfoque jerárquico basado en la imposición, los líderes deben

modelar la libertad responsable a través de la integridad y el respeto mutuo. Un liderazgo que involucra a estudiantes, docentes y familias en la toma de decisiones fomenta una cultura democrática donde todas las voces son escuchadas y valoradas. Los estudiantes, en particular, aprenden a participar activamente en la vida escolar, comprenden que su opinión importa y que tienen un papel en la construcción de la comunidad educativa.

Normas justas como fundamento del carácter

Lejos de ser limitaciones a la libertad, las normas son las reglas que la hacen posible. En una institución donde el respeto es valor central, las normas deben ser el fruto de un consenso participativo y deben ser claras y accesibles para todos los miembros de la comunidad. Estas normas no solo regulan el comportamiento, sino que ayudan a los estudiantes a comprender el valor del respeto en la convivencia diaria. A través de este proceso, los estudiantes no solo aprenden a seguir normas, sino que las interiorizan como parte de su desarrollo moral y ético, lo que contribuye a la formación de un carácter fuerte y responsable.

La diversidad como riqueza educativa

Una convivencia verdaderamente respetuosa debe estar fundamentada en el reconocimiento y la celebración de la diversidad. Las instituciones educativas no pueden permitirse ser homogéneas o dogmáticas en sus enfoques; deben ser espacios donde se valoren y respeten las diferencias, ya sean culturales, religiosas o de cualquier otro tipo. La pluralidad no es vista como una amenaza, sino como una oportunidad para el enriquecimiento personal y colectivo. El respeto a la diversidad es esencial para la construcción de una ciudadanía plural y democrática, donde los estudiantes aprenden que las diferencias son fuente de conocimiento y crecimiento.

El docente como modelo de inteligencia moral

Los docentes no solo deben ser transmisores de conocimientos académicos, sino modelos vivos de cómo el respeto se traduce en comportamiento diario. Sus interacciones con los estudiantes y entre ellos mismos deben reflejar cómo se construyen relaciones basadas en la dignidad compartida. Este tipo de liderazgo ético es esencial para que los estudiantes comprendan lo que realmente significa el respeto, viéndolo encarnado en las personas que tienen a su alrededor como figuras de referencia.

El refuerzo positivo como herramienta de crecimiento

El respeto no debe ser impuesto a través de sanciones, sino promovido mediante el refuerzo positivo. Las instituciones educativas deben celebrar el buen comportamiento, la colaboración y la empatía, no solo como actos deseables, sino como virtudes que contribuyen al bienestar personal y colectivo. Al reconocer los logros no solo académicos, sino también éticos, se envía un mensaje poderoso: el respeto y la buena convivencia son elementos esenciales para una vida satisfactoria y plena.

Un currículo que forma ciudadanos

El respeto no debe ser tratado como un tema aislado, sino como un valor transversal que permea todo el currículo. Cada asignatura y actividad educativa debe ofrecer oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y éticas. De esta manera, el proyecto educativo no solo se enfoca en la formación de estudiantes responsables, sino en la creación de ciudadanos comprometidos, preparados para participar activamente en una sociedad diversa y compleja.

Familias como aliadas en la formación moral

La educación del respeto no termina en las aulas; es un esfuerzo conjunto que involucra a las familias. Las instituciones educativas deben colaborar con estas “escuelas más pequeñas” y primeras educadoras en el desarrollo de la inteligencia moral de los estudiantes. Mediante un diálogo frecuente entre la escuela y el hogar, se asegura que los valores promovidos en el ámbito educativo se refuercen en el entorno familiar, así se crea una comunidad más cohesionada y orientada hacia los mismos objetivos éticos.

Reflexión y autoconocimiento como claves del crecimiento moral

Un aspecto esencial del desarrollo de la inteligencia moral es la capacidad de los estudiantes para *reflexionar sobre sus propios valores* y comportamientos. La escuela debe ofrecer espacios dedicados a esta introspección, donde los estudiantes puedan examinar sus acciones, cuestionar sus creencias y desarrollar una ética sólida basada en la autorreflexión. Solo a través de este proceso de autoconocimiento es posible crear una conciencia ética coherente y sólida.

Un clima escolar que fomente la colaboración y el bienestar

Un clima de bienestar y cooperación es esencial para la convivencia respetuosa. Poder estar bien con otros debe ser una prioridad, y las instituciones educativas deben trabajar activamente para mantener un clima escolar donde no haya lugar para el hostigamiento o la discriminación. Los estudiantes deben aprender que el bienestar personal y social no es un fin individualista, sino un proyecto común, construido en comunidad y cimentado en el respeto mutuo.

La convivencia respetuosa como proyecto de mejora continua

Finalmente, la educación debe ser vista como un proceso dinámico que requiere mejora constante. El respeto no debe

ser un valor estático, sino un objetivo en continua revisión y evolución, que se adapte a los desafíos de nuestro mundo cambiante. Todos los actores de la comunidad educativa –estudiantes, docentes, familias– deben participar activamente en la evaluación y mejora de las prácticas escolares, asegurando que el respeto siga siendo un valor central que guía el desarrollo de la institución.

Conclusión: una educación

Una comunidad educativa centrada en el respeto, la empatía y el cuidado ofrece a los responsables de políticas educativas y a los gestores institucionales una base sólida para construir, junto a quienes son sus destinatarios, proyectos educativos que promuevan una comunidad cohesionada y justa. Esta visión integral no solo forma a los estudiantes en el conocimiento, sino que también asegura el desarrollo de habilidades esenciales para una vida plena en esta sociedad compleja.

La calidad educativa, entendida en este contexto, no se limita a los resultados académicos, sino que se mide por la capacidad de la institución para crear un entorno de convivencia donde todos se sientan apreciados y cuidados. Un proyecto y una gestión así no solo mejoran el clima escolar, sino que garantizan que los estudiantes se preparen para un futuro en el que el respeto y la empatía sean valores cardinales.

De esta manera, la calidad educativa trasciende el rendimiento académico; involucra la creación de un ámbito donde el bienestar social y el desarrollo ético son pilares sólidos para formar ciudadanos que participen con sabiduría, perseverancia y honestidad en la fundación de una sociedad más equitativa y solidaria.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2003). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de Cultura Económica.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2016). *Bienestar escolar. Calidad basada en la convivencia*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. (2017). *8 valores claves para convivir. Ser y estar con los demás*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. (coord.) (2024). *Claves para gestionar la convivencia. Clima escolar, aprendizaje y prevención de la violencia*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Dávila, X. & Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Paidós.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Editorial Anagrama, Barcelona.

8

Bullying y ciberbullying: propuesta integral de prevención y mínimo normativo para la convivencia escolar

Primera parte

ALEJANDRO CASTRO SANTANDER

Ningún país puede lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad si sus estudiantes son víctimas de violencia y acoso en las escuelas.

Stefania Giannini¹ (UNESCO, 2021)

Introducción

El *bullying* y el *ciberbullying* son fenómenos de gran impacto en la vida escolar, que afectan tanto a los que lo sufren como a la comunidad educativa en su conjunto. Estos comportamientos agresivos no solo erosionan la autoestima y el bienestar de los estudiantes, sino que también dañan el ambiente escolar, dado que impactan en el rendimiento académico y las relaciones interpersonales.

Una buena escuela no es aquella que carece de conflictos, sino la que sabe resolverlos adecuadamente y gestionar

¹ Subdirectora General de Educación en UNESCO.

la indisciplina y la violencia de manera competente. De este modo, se crea un clima social escolar que favorece el sentimiento de pertenencia, disminuye el abandono escolar y, como han demostrado diversos estudios, mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es fundamental reconocer y respetar la diversidad generacional que nos demanda cambios y evitar la improvisación en aspectos decisivos de la convivencia. Así, las escuelas pueden convertirse en un ejemplo vivo del país que aspiramos a ser.

La intención de este trabajo es presentar un enfoque integral para la prevención de las diversas formas de violencia y hostigamiento, con el fin de promover un clima escolar positivo, basado en investigaciones recientes y políticas educativas efectivas. Esta propuesta tiene como objetivo identificar los factores de riesgo y fortalecer tanto los aspectos protectores personales, por ejemplo la resiliencia y el respeto mutuo, así como los aspectos institucionales, tales como las normas y la formación continua de docentes y directivos, de modo que permitan una gestión competente de la convivencia escolar.

Objetivo general de la propuesta

Proporcionar a los responsables de políticas educativas, directivos y a la comunidad educativa un marco normativo y un conjunto de herramientas prácticas basadas en evidencia, que les permita desarrollar y adaptar sus propios programas, proyectos y estrategias para mejorar la convivencia escolar. El propósito es prevenir y abordar de manera eficaz el *bullying* y el *ciberbullying*, promoviendo entornos educativos seguros, inclusivos y respetuosos.

Diagnóstico de la situación actual

Prevalencia del *bullying* y el *ciberbullying*

Los estudios indican que el *bullying* afecta a un porcentaje significativo de estudiantes a nivel global, con una prevalencia que varía entre el 10 % y el 30%, dependiendo de los contextos socioculturales. En cuanto al *ciberbullying*, aunque menos común, su incidencia ha aumentado con la creciente digitalización de la vida social y educativa. Aproximadamente un tercio de los jóvenes que experimentan *bullying* también son víctimas de *ciberbullying*.

Durante la pandemia de covid-19, se observó un incremento en los casos de *ciberbullying* debido al mayor uso de plataformas digitales para la educación a distancia y la interacción social. Este fenómeno plantea desafíos específicos para las instituciones educativas, que deben adaptar sus estrategias de prevención e intervención para abarcar tanto el espacio físico como el digital.

La Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) lanzó una encuesta en 2022 a sus seguidores en Twitter y LinkedIn para saber qué es lo que más les preocupa de la actividad de los niños en línea.

Se les pidió que clasificaran tres amenazas comunes en la red: el ciberacoso, las deficiencias en la protección de datos y el *grooming*, que se refiere a la captación de niños en línea con fines sexuales.

Aproximadamente el 40 % de los encuestados mencionó el ciberacoso como la principal preocupación, mientras que las otras dos cuestiones obtuvieron el 27 % y el 26 % respectivamente (Naciones Unidas, 2022).

Hallazgos clave

El informe *¿Cómo perciben la convivencia escolar los alumnos y directores de secundaria?* (Castro Santander, 2022) de Argentina por la Educación revela una discrepancia notable entre

la percepción de los estudiantes y los directores en cuanto a los problemas de convivencia. Más de la mitad de los estudiantes reportan haber presenciado episodios de discriminación (75,4 %) y agresiones entre compañeros (54,5 %) en sus escuelas, aunque solo un pequeño porcentaje considera que esto ocurre con regularidad. En contraste, los directores tienden a subestimar la frecuencia de estos incidentes, especialmente en lo que respecta a la violencia física y la discriminación, aunque perciben con más preocupación las agresiones en redes sociales.

El informe también destaca que la percepción del clima escolar varía considerablemente según la provincia, siendo más alta la percepción de dificultades en provincias como Jujuy, La Rioja y Catamarca, en comparación con otras regiones como CABA, La Pampa y Misiones. Estas diferencias subrayan la importancia de adaptar las políticas de convivencia escolar a los contextos locales.

Por otro lado, el informe *Un desafío para la vuelta a clases* (Argentinos por la Educación, 2022) subraya cómo las secuelas de la pandemia, particularmente en el aumento de la violencia digital y el *ciberbullying*, han transformado las dinámicas de convivencia escolar. La vuelta a clases presenciales ha traído nuevos retos, ya que los estudiantes que han pasado largos periodos interactuando en entornos digitales presentan dificultades para restablecer relaciones saludables y respetuosas en el entorno escolar. Este informe sugiere que el impacto de la pandemia ha agravado los problemas preexistentes de convivencia y requiere estrategias urgentes y específicas para gestionar tanto el *bullying* presencial como el ciberacoso.

Estos datos refuerzan la necesidad de implementar un programa integral que aborde tanto el *bullying* tradicional como el *ciberbullying*, con una especial atención a las diferencias contextuales en la convivencia escolar a lo largo del país.

Fundamento teórico

Clima escolar y su relación con el *bullying*

El clima escolar se refiere a la calidad y carácter de la vida escolar, incluyendo las relaciones interpersonales (clima social escolar), los valores compartidos y la estructura organizativa. Un clima escolar de bienestar está directamente relacionado con la disminución de la violencia escolar, incluido el *bullying*. En cambio, un ambiente caracterizado por una gestión deficiente de la convivencia y la falta de empatía y cuidado tiende a facilitar los conflictos y las agresiones.

El acoso entre estudiantes ocurre con más frecuencia en instituciones educativas con poca disciplina y donde los docentes tratan a los estudiantes de forma injusta. La proporción de alumnos que son víctimas de acoso frecuente es un 7 % más alta en las instituciones con un mal clima disciplinario en el aula que en aquellas escuelas con un buen clima. Los datos de los países de la OECD (2018) también muestran que el acoso escolar es un 12 % mayor en los centros educativos donde los estudiantes manifiestan sufrir un trato injusto por parte de sus profesores.

Teorías explicativas de la conducta agresiva

Las teorías que explican el *bullying* y el *ciberbullying* abarcan tanto factores individuales como contextuales:

- Teoría del aprendizaje social (Bandura): sugiere que los comportamientos agresivos son aprendidos a través de la observación e imitación de modelos de conducta. En el caso del *ciberbullying*, la exposición constante a violencia digital puede normalizar la agresión.
- Desensibilización a la violencia: la exposición repetida a la violencia, tanto en los medios de comunicación como en la vida cotidiana, puede llevar a una falta de

sensibilidad que reduce la empatía y aumenta la tolerancia hacia el comportamiento dañino.

- Naturalización de la violencia: en ciertas culturas o contextos, la violencia puede ser percibida como una parte inevitable de la vida social, lo que favorece su persistencia en entornos escolares.

Principales hallazgos respaldados por investigaciones globales

El ámbito experto de la salud mental a nivel internacional ha presentado evidencia significativa sobre los daños profundos y duraderos que el *bullying* y el *ciberbullying* pueden causar en el bienestar psicológico, el funcionamiento orgánico, neurológico y en la capacidad de los individuos para construir proyectos de vida. A continuación, se enumeran los principales hallazgos respaldados por investigaciones globales, que reflejan el consenso en este campo:

1. Impacto en el bienestar psicológico

Ansiedad y depresión

- Estudios longitudinales han demostrado que las víctimas de *bullying* y *ciberbullying* presentan tasas significativamente más altas de ansiedad y depresión. Según el informe *La victimización por acoso en la infancia* de la Universidad de Cambridge (2015), estas condiciones suelen perdurar a largo plazo, incluso después de que el acoso finaliza, es decir que afectan la vida adulta.
- El acoso constante provoca una sensación de indefensión, que desencadena síntomas relacionados con el trastorno de estrés postraumático (TEPT), con recuerdos constantes del acoso sufrido, dificultades para dormir y una hiperreactividad emocional.

Autoestima baja y autoconcepto

- Las víctimas suelen desarrollar una baja autoestima, debido a las constantes críticas, burlas o exclusión que experimentan. La incapacidad de defenderse o revertir la situación perpetúa un autoconcepto negativo, esto afecta la autoimagen y las relaciones interpersonales futuras.
- Estos efectos en la autoestima también contribuyen a la creación de un patrón de desconfianza social, donde las personas sienten una mayor dificultad para establecer relaciones saludables y seguras en su vida adulta.

2. Consecuencias en la salud física y orgánica*Somatización y problemas de salud físicos*

- Investigaciones han señalado que el *bullying* y el *ciberbullying* también tienen efectos psicósomáticos. Las víctimas suelen reportar dolores de cabeza, problemas digestivos y dolores musculares recurrentes debido al estrés crónico.
- Según un estudio publicado en la Universidad de Cambridge, el estrés generado por el acoso continuo puede elevar los niveles de cortisol, lo que contribuye a la aparición de problemas cardiovasculares y debilita el sistema inmunológico, lo cual hace a las víctimas más susceptibles a infecciones.

Problemas de sueño

- La privación del sueño es un efecto frecuente en víctimas de *bullying* y *ciberbullying*. Los pensamientos intrusivos y la ansiedad nocturna dificultan el descanso, lo que afecta el rendimiento escolar o laboral y empeora la salud física general. La International Society for Traumatic Stress Studies (ISTSS) ha destacado la relación

entre el acoso y los trastornos del sueño, como insomnio o pesadillas recurrentes (Wolke & Dantchev, 2024):

Los estudiantes que reportaron estar frecuentemente expuestos al acoso escolar también manifestaron sentirse tristes, asustados y menos satisfechos con sus vidas que aquellos que no reportaron dichas experiencias. Asimismo, los estudiantes de escuelas con una alta prevalencia de acoso escolar tenían más probabilidades de informar un sentido de pertenencia más débil en la escuela y un peor clima disciplinario, en comparación con sus pares en escuelas con una baja prevalencia de acoso escolar (OECD, 2019).

3. Daño neurológico

Desarrollo neurológico y cognitivo

- El *bullying*, especialmente cuando ocurre en edades tempranas, tiene un impacto significativo en el desarrollo neurológico. El cerebro en desarrollo de los niños y adolescentes es altamente sensible al estrés crónico, lo que afecta áreas clave como la amígdala, responsable del procesamiento emocional, y el hipocampo, que regula la memoria y la respuesta al estrés.
- Un estudio de la Universidad de Duke encontró que las víctimas de acoso escolar presentan alteraciones en la conectividad entre la corteza prefrontal y el sistema límbico, lo que se traduce en una mayor vulnerabilidad a problemas de regulación de la afectividad, control de impulsos y mayor sensibilidad al rechazo social.

Trastornos del Eje HPA (hipotálamo-pituitaria-adrenal)

- El estrés prolongado que genera el *bullying* afecta el eje HPA, que regula las respuestas al estrés en el cuerpo. Las investigaciones han revelado que el acoso escolar crónico puede producir una sobreactivación del eje

HPA, lo que provoca una respuesta desproporcionada al estrés, que persiste incluso después de que la experiencia de acoso haya finalizado.

- Esto puede generar alteraciones en la producción de neurotransmisores y hormonas como la dopamina y la serotonina, vinculadas a la regulación del estado de ánimo, lo cual aumenta el riesgo de desarrollar depresión clínica y otros trastornos afectivos a largo plazo.

4. Impacto en la construcción de proyectos de vida

Afectación en el desarrollo de habilidades sociales y académicas

- Las víctimas de *bullying* y *ciberbullying* tienen mayores dificultades para desarrollar habilidades sociales, lo que afecta sus relaciones a lo largo de la vida. Esta carencia de habilidades puede generar aislamiento social, y a causa de ello dificultar la inserción en el mercado laboral, la vida universitaria o la creación de redes de apoyo.
- Además, el acoso escolar y digital tienen un impacto negativo en el rendimiento académico. Las víctimas tienden a evitar la escuela, tienen dificultades para concentrarse y experimentan bajo rendimiento en pruebas y tareas, lo que afecta sus oportunidades futuras de educación y desarrollo profesional.

Trastornos de conducta y riesgo suicida

- Diversos estudios han demostrado que los jóvenes que experimentan *bullying* tienen un mayor riesgo de desarrollar conductas autodestructivas, incluyendo autolesiones y, en casos graves, suicidio. El informe *Behind the Numbers* (2021) de la UNESCO destaca que el *bullying* aumenta de manera significativa el riesgo de ideación suicida y tentativas de suicidio, especialmente en adolescentes.

- Según la American Foundation for Suicide Prevention (AFSP), el *ciberbullying* es particularmente dañino debido a su capacidad de exposición constante, lo que eleva el riesgo de suicidio en jóvenes, especialmente en aquellos que pertenecen a grupos vulnerables.

5. Efectos a largo plazo en la vida adulta

Persistencia de trastornos psicológicos

- Los efectos del *bullying* y *ciberbullying* se extienden más allá de la adolescencia. Investigaciones longitudinales, como las realizadas por la Royal Society for Public Health en el Reino Unido, han encontrado que las personas que han sufrido acoso en la infancia tienen un mayor riesgo de desarrollar trastornos de ansiedad y depresión en la vida adulta, incluso décadas después del acoso.
- Estos efectos también impactan la autoconfianza y la capacidad de las personas para alcanzar sus metas personales y profesionales. Las víctimas adultas de *bullying* suelen tener dificultades para mantener relaciones laborales y sentimentales estables, lo que afecta negativamente su proyecto de vida.

Dificultades en la construcción de identidad y proyectos de vida

- El impacto en la autoestima y la autoeficacia afecta la capacidad de los jóvenes para proyectarse hacia el futuro y desarrollar planes a largo plazo. Las víctimas de *bullying* tienen menos probabilidades de desarrollar un sentido claro de identidad y propósito, y suelen enfrentar más desafíos al definir metas personales y profesionales.
- En muchos casos, el acoso prolongado genera un sentido de fracaso personal, impide que las víctimas se

visualicen como personas capaces de alcanzar sus aspiraciones, lo que las lleva a limitar sus opciones académicas, laborales y personales.

Conclusión para los responsables de políticas sociales, educativas y de salud

La evidencia científica sobre los efectos del *bullying* y el *ciberbullying* es contundente: estos fenómenos no solo dañan el bienestar psicológico y físico de los individuos, sino que también interfieren en su desarrollo neurológico y la construcción de proyectos de vida. Las consecuencias a largo plazo pueden ser devastadoras, afectar la salud general de las víctimas, sus relaciones interpersonales y su capacidad para desarrollar un proyecto de vida pleno y satisfactorio.

Es fundamental que las políticas públicas en general aborden el *bullying* y el *ciberbullying* como un problema multidimensional, que requiere intervención temprana y sostenida para disminuir sus efectos en el presente y en su vida futura.

Estrategias de intervención propuestas

Educación socioafectiva y resolución de conflictos

El desarrollo de competencias o habilidades socioafectivas es un enfoque clave para prevenir el *bullying* y mejorar la convivencia escolar. Estas habilidades incluyen, entre otras estrategias, el manejo de emociones, sentimientos, la empatía (como valor y habilidad), la capacidad para resolver conflictos de manera pacífica y la toma de decisiones responsables.

En el caso de la resiliencia, entendida como la capacidad de recuperarse de situaciones adversas, esta habilidad

es un factor protector clave ante el *bullying*. Promoverla en los estudiantes puede ayudarlos a superar situaciones complejas y reducir el impacto del acoso.

Actividades propuestas

- Talleres de desarrollo personal y social: dirigidos a estudiantes de todos los niveles, estos talleres enseñarán a los jóvenes a reconocer y gestionar sus emociones y sentimientos, mejorar su autoconcepto y desarrollar habilidades de comunicación asertiva.
- Juegos de roles y dinámicas de grupo: estas actividades ayudarán a los estudiantes a ponerse en el lugar del otro, con el fin de fomentar la empatía y la comprensión mutuas.
- Programas de mediación escolar: formación de equipos de mediadores entre estudiantes, capacitados para ayudar en la resolución de conflictos de manera pacífica y constructiva.
- Talleres de resiliencia: enseñar a los estudiantes habilidades de afrontamiento y gestión del estrés, ayudándolos a desarrollar una mentalidad de crecimiento.
- Programas de tutoría entre pares: estudiantes mayores apoyan a los más jóvenes, de modo que se crea una red de apoyo entre pares que facilita la integración y el sentido de pertenencia.

Uso responsable de la tecnología

Dado el aumento del *ciberbullying*, es esencial enseñar a los estudiantes sobre el uso seguro y responsable de la tecnología. Conocer sobre “netiqueta” o etiqueta en línea y privacidad digital ayudan a prevenir el ciberacoso y promueven un comportamiento ético en el entorno digital.

Actividades propuestas

- Charlas sobre netiqueta: enseñar las normas de comportamiento en línea y cómo interactuar de manera respetuosa en plataformas digitales.
- Talleres para padres y docentes: proporcionar a las familias herramientas y recursos para supervisar de manera efectiva la actividad en línea de sus hijos, con énfasis en el establecimiento de límites y la promoción de un uso responsable y sano de las redes sociales.

Formación para el personal docente y las familias

La capacitación regular de los docentes y de las familias en la detección y gestión del *bullying* y el *ciberbullying* es fundamental para asegurar una respuesta rápida y eficaz ante cualquier situación de acoso.

Actividades propuestas

- Capacitación en identificación temprana: cursos para docentes sobre cómo reconocer señales de *bullying* y *ciberbullying*, cómo intervenir y cómo apoyar a las víctimas.
- Talleres para padres: formar a las familias para que sean capaces de identificar cambios en el comportamiento de sus hijos que puedan estar relacionados con el *bullying*, así como estrategias para abordarlo en casa.

Protocolos institucionales de intervención

Las instituciones deben contar con protocolos claros y accesibles para la intervención rápida en casos de *bullying*. Esto incluye establecer mecanismos de denuncia confidenciales y un sistema de apoyo psicológico para los involucrados.

Actividades propuestas

- Desarrollo de un protocolo formal: crear un protocolo institucional para la gestión de casos de *bullying* y *ciberbullying*, en colaboración con la comunidad educativa.
- Creación de un buzón de denuncias anónimas: facilitar un espacio seguro y de confianza donde los estudiantes puedan denunciar incidentes y se les garantice confidencialidad y una respuesta rápida y efectiva.

Evaluación y seguimiento

Para asegurar la eficacia del programa, se recomienda realizar evaluaciones periódicas que permitan ajustar las estrategias y actividades según los resultados obtenidos. Estas evaluaciones deben medir la prevalencia del *bullying* y el *ciberbullying*, así como la percepción del clima escolar por parte de estudiantes, docentes y familias.

Indicadores de éxito

- Reducción de casos de *bullying* y *ciberbullying* reportados en la institución.
- Mejoras en las habilidades socioafectivas de los estudiantes, evaluadas mediante encuestas y observaciones.
- Percepción positiva del clima escolar, evaluada a través de cuestionarios anuales a estudiantes, docentes y familias.

Bibliografía

Argentinos por la Educación (2022). *¿Cómo perciben la convivencia escolar los alumnos y directores de secundaria?*

- Argentinos por la Educación. <https://tinyurl.com/y7kscydc>.
- Castro Santander, A. (2012). *Conflictos en la escuela de la era digital. Tecnología y violencia*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. (2022). *Un desafío para la vuelta a clases*. Argentinos por la Educación. <https://tinyurl.com/52bvch5f>.
- Castro Santander, A. (2024). *Claves para gestionar la convivencia. Clima escolar, aprendizaje y prevención de la violencia*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2014). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2016). *Bienestar escolar. Calidad basada en la convivencia*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. y Varela torres, J. (2013). *Depredador escolar. Bully y cyberbully*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Naciones Unidas (2022, 8 de febrero). El ciberacoso, la mayor preocupación en el Día de Internet Segura. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2022/02/1503792>.
- OECD (2019). *Bullying*. Informe PISA. iLibrary PISA 2018 Results, Volume III. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://tinyurl.com/23pjpdc5>.
- OECD (2020). *Bullying. En PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives* (pp. 45-64). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://doi.org/10.1787/cd52fb72-en>.
- Takizawa, R.; Danese, A.; Maughan, B. & Arseneault, L. (2015). La victimización por acoso en la infancia predice la inflamación y la obesidad en la mediana edad: un estudio de cohorte de nacimiento de cinco

décadas. *Psychological Medicine*, 45 (13), 2705-2715. doi:10.1017/S0033291715000653. Prensa de la Universidad de Cambridge.

Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf.

UNESCO (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>.

Wolke, D. & Dantchev, S. (2024). Global perspectives: Bullying and the consequences for mental health and well-being. *International Society for Traumatic Stress Studies*. <https://tinyurl.com/hhud7ha6>.

Bullying y ciberbullying: propuesta integral de prevención y mínimo normativo para la convivencia escolar

Segunda parte

ALEJANDRO CASTRO SANTANDER

Creo que la humanización se inauguró el día en que alguien en vez de pensar en singular pensó en plural.

José Miguel Valle Bilbao (2024)

Informe para responsables de políticas educativas: prevención e intervención en *bullying* y *ciberbullying*

Este documento está diseñado para guiar a responsables de políticas educativas y micropolíticas institucionales en la implementación de estrategias integrales y basadas en evidencia para combatir el *bullying* y el *ciberbullying* en las escuelas.

Introducción

El *bullying* y el *ciberbullying* son fenómenos cada vez más preocupantes en los entornos educativos. Afectan el bienestar

general de los estudiantes, crean ambientes escolares inseguros y perjudican el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En las últimas décadas, las investigaciones han avanzado significativamente en la comprensión de estos fenómenos y han generado propuestas para prevenir e intervenir eficazmente. Este informe tiene como objetivo proporcionar a los responsables de políticas educativas un resumen experto de las investigaciones actuales, así como de los programas y políticas que han demostrado ser exitosos a nivel nacional e institucional.

1. Avances en la investigación sobre *bullying* y *ciberbullying*

Las investigaciones sobre *bullying* y *ciberbullying* han identificado tres elementos centrales en la dinámica de estos fenómenos:

- Desequilibrio de poder: los agresores se sitúan en una posición dominante, ya sea por razones físicas, sociales o psicológicas.
- Repetición de la agresión: las conductas de acoso no suelen ser aisladas, sino que se repiten a lo largo del tiempo.
- Intencionalidad del daño: el agresor puede buscar deliberadamente causar daño físico, psicológico o social a la víctima, pero es fundamental indagar sobre la cultura de maltrato del grupo y la naturalización de la violencia.

Los estudios también han mostrado que los efectos de ambos tipos de acoso son a largo plazo. Las víctimas suelen presentar mayor riesgo de desarrollar trastornos mentales como ansiedad, depresión y, en casos extremos, conductas suicidas. Los agresores, por su parte, tienden a desarrollar comportamientos antisociales, mientras que los testigos del acoso pueden sufrir distinto tipo de consecuencias al vivir en un ambiente escolar hostil.

En el caso del ciberbullying, se agravan los siguientes aspectos

- Anonimato del agresor: el uso de medios digitales permite a los agresores ocultar su identidad, lo cual aumenta el impacto en la víctima.
- Difusión rápida: los episodios de *ciberbullying* pueden llegar a una audiencia mucho mayor, y así ampliar el daño psicológico.
- Disponibilidad constante: a diferencia del *bullying* tradicional, el *ciberbullying* puede ocurrir en cualquier momento del día, lo que prolonga la exposición de la víctima.

2. Políticas nacionales: un marco integral para la prevención y la intervención

Las políticas nacionales para la prevención y el manejo del *bullying* y el *ciberbullying* deben estar alineadas con un enfoque de derechos humanos, reconociendo que todos los estudiantes tienen derecho a un entorno educativo seguro, inclusivo y libre de violencia. Las mejores prácticas internacionales muestran que la legislación nacional y las políticas públicas pueden ser efectivas cuando se implementan con enfoques integrales que aborden tanto la prevención como la intervención.

Ejemplos de políticas nacionales exitosas

- Finlandia: Programa KiVa. Este es uno de los programas más reconocidos a nivel mundial, implementado en todas las escuelas finlandesas. Basado en investigación científica, KiVa aborda la prevención a través de educación socioemocional y juegos didácticos, mientras que su intervención incluye equipos de acción especializados en las escuelas para gestionar casos de acoso.
- Estados Unidos: Programa Olweus. Este programa ha sido implementado en miles de escuelas y se basa en

la creación de climas escolares positivos. Combina la capacitación docente con la implicación de toda la comunidad escolar y las familias para prevenir y manejar el acoso.

Medidas claves de políticas nacionales

1. Legislación que proteja los derechos de los estudiantes: es esencial contar con leyes que reconozcan explícitamente el *bullying* y el *ciberbullying* como formas de violencia que deben ser abordadas en las escuelas. Estas leyes deben incluir mecanismos claros de denuncia y sanción.
2. Capacitación a docentes y personal educativo: la formación continua para los educadores es fundamental para detectar y manejar casos de *bullying*. El personal docente debe estar capacitado no solo para identificar situaciones de acoso, sino también para fomentar ambientes de respeto y apoyo entre los estudiantes.
3. Involucrar a toda la comunidad educativa: la prevención del *bullying* no puede ser una tarea exclusiva de los docentes. Los padres, el personal administrativo y los mismos estudiantes deben estar involucrados en la promoción de un entorno escolar respetuoso e inclusivo.
4. Sistemas de denuncia y seguimiento: las plataformas de denuncia en línea, como el Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (Siseve) en Perú, han demostrado ser una herramienta efectiva para que las víctimas y testigos puedan denunciar casos de acoso de manera confidencial y recibir asistencia.

3. Micropolíticas institucionales: prevención e intervención desde las escuelas

A nivel institucional, las escuelas pueden implementar micropolíticas basadas en el fomento de la convivencia y el respeto. Estas acciones deben estar alineadas con las

políticas nacionales, pero, a la vez, adaptarse a las características y necesidades específicas de cada comunidad escolar.

Recomendaciones para las instituciones educativas

1. Fomentar la participación de los estudiantes: crear espacios donde los estudiantes puedan expresar sus inquietudes y participar activamente en la promoción de la convivencia. Los comités de convivencia o consejos estudiantiles son herramientas útiles para promover el liderazgo estudiantil y la resolución pacífica de conflictos.
2. Monitoreo constante del clima escolar: realizar evaluaciones periódicas del ambiente escolar, utilizando encuestas anónimas para conocer el nivel de satisfacción y seguridad que perciben los estudiantes. Esto permite detectar tempranamente problemas de acoso y tomar medidas antes de que se agraven.
3. Protocolos de intervención claros: las escuelas deben contar con protocolos bien definidos para actuar en caso de *bullying* o *ciberbullying*. Estos protocolos deben incluir procedimientos de investigación, medidas disciplinarias, apoyo psicológico para las víctimas y reintegración para los agresores.
4. Uso responsable de la tecnología: con el aumento del *ciberbullying*, es necesario educar a los estudiantes en el uso responsable de las redes sociales y las plataformas digitales. Programas como Con Vos en la Web en Argentina, que se centran en la alfabetización digital, son un ejemplo de cómo abordar el *ciberbullying* desde la perspectiva del uso adecuado de las tecnologías.

4. Buenas prácticas internacionales en prevención del *bullying* y *ciberbullying*

Las experiencias internacionales han demostrado que las mejores prácticas en la prevención del *bullying* y el *ciberbull-*

ying incluyen un enfoque integral que combine la intervención temprana, el desarrollo de competencias socioafectivas y la participación activa de la comunidad educativa.

Ejemplos de buenas prácticas

- Nueva Zelanda: el programa Positive Behaviour for Learning (PBL) se enfoca en enseñar a los estudiantes conductas positivas, lo que mejora el ambiente escolar de manera proactiva. El programa ha mostrado resultados efectivos en la reducción de conflictos entre estudiantes y en la mejora del rendimiento académico.
- Reino Unido: el Anti-Bullying Alliance trabaja en colaboración con el gobierno para promover estrategias de prevención del acoso, combinando campañas de concienciación con el desarrollo de habilidades socioafectivas en los estudiantes. El enfoque se centra en la construcción de relaciones saludables y la resolución de conflictos.

5. Recomendaciones para el diseño de políticas educativas

1. Adopción de un enfoque de derechos humanos: todas las políticas deben estar basadas en el reconocimiento de que el *bullying* y el *ciberbullying* son formas de violencia que vulneran los derechos de los niños y jóvenes. Un enfoque de derechos permite a las políticas priorizar la protección de los más vulnerables, como estudiantes pertenecientes a distintas minorías.
2. Fomento de la convivencia escolar: las políticas deben centrarse en la promoción de una convivencia inclusiva y respetuosa. Esto incluye la capacitación docente en resolución de conflictos, el fomento de relaciones basadas en la equidad y el respeto, y el uso de prácticas restaurativas como herramientas de intervención.

3. Integración de la tecnología en la prevención del *ciberbullying*: a medida que el uso de las tecnologías digitales continúa creciendo, es fundamental que las políticas educativas aborden de manera clara y directa el uso responsable de internet y las redes sociales. Además, deben establecer sistemas de monitoreo y denuncias accesibles para las víctimas de *ciberbullying*.
4. Monitorización y evaluación continua: las políticas deben incluir mecanismos claros para evaluar su efectividad, adaptándose a los cambios en el entorno escolar y digital. La recopilación de datos periódicos es esencial para ajustar las estrategias de intervención y mejorar su impacto:

La implementación de políticas nacionales y micropolíticas institucionales efectivas para prevenir y abordar el *bullying* y *ciberbullying* es un paso fundamental para garantizar entornos escolares seguros y saludables.

Aspectos del *bullying* y el *ciberbullying* que no reciben la suficiente atención

Hay varios aspectos del *bullying* y el *ciberbullying* que, aunque son cruciales para abordar de manera efectiva estos fenómenos, no siempre reciben la suficiente atención en los debates y estrategias actuales. Considerando los cambios generacionales, particularmente en la generación Z (11 a 27 años) y la generación Alfa (0 a 10 años), y el impacto de la violencia en la calidad educativa, estos puntos merecen mayor enfoque e innovación. A continuación, presento algunos de los aspectos que considero relevantes y subestimados.

1. *Cyberbullying* en espacios privados y difíciles de monitorear

Uno de los principales desafíos que ha emergido con las generaciones Z y Alfa es el uso de plataformas digitales privadas, donde el acoso es difícil de detectar y controlar. Aplicaciones de mensajería como WhatsApp, Snapchat, Discord o las funciones de mensajes privados en plataformas como Instagram y TikTok, permiten que el *cyberbullying* ocurra fuera de la vista de los padres, docentes e incluso de las propias plataformas.

Innovación y estrategias necesarias

- Mejores herramientas de monitoreo para padres y educadores: existen pocas herramientas eficaces que permitan a los adultos supervisar adecuadamente los intercambios en estas plataformas, especialmente en términos de privacidad y protección de los menores.
- Campañas para educar a los jóvenes sobre privacidad y acoso: las intervenciones educativas deben innovar hacia enfoques que permitan a los estudiantes identificar, denunciar y evitar el acoso digital en estas plataformas privadas, lo que fomenta una cultura digital ética.
- Colaboración con desarrolladores de plataformas: las empresas tecnológicas que desarrollan estas plataformas deben ser parte activa de la solución, creando entornos más seguros y desarrollando herramientas de detección automatizada de acoso.

2. El impacto del *cyberbullying* en el desarrollo de la identidad y autoestima

Las generaciones Z y Alfa viven gran parte de su proceso de desarrollo de identidad en entornos digitales. Las plataformas sociales, donde la imagen, los *likes* y los seguidores son medidores de estatus, amplifican el impacto del *cyberbullying*

en la autoestima y el autoconcepto. El acoso en línea no solo afecta la salud mental de los jóvenes, sino también la manera en que se perciben a sí mismos y su lugar en el mundo.

Innovación y estrategias necesarias

- Programas de alfabetización afectivo-digital: es necesario diseñar currículos específicos que eduquen a los estudiantes sobre cómo las interacciones en línea pueden influir en su autoestima, y brindarles herramientas para proteger su salud mental y autoestima frente a la presión social y el acoso.
- Intervenciones en redes sociales sobre autoestima y bienestar: las plataformas sociales podrían colaborar en la creación de contenido sobre bienestar, con *influencers* juveniles que modelen comportamientos saludables y rechacen el acoso como medio de validación social.

3. Rol de los testigos en el *ciberbullying* y el *bullying*: pasividad y complicidad

La conducta de los espectadores o testigos del *bullying* y el *ciberbullying* sigue siendo una de las áreas más subestimadas y donde hay gran trabajo por hacer. En muchos casos, la pasividad o complicidad de quienes observan el acoso sin intervenir refuerza el poder de los agresores, y así se perpetúa la conducta.

Innovación y estrategias necesarias

- Programas de empoderamiento para los testigos: crear programas que incentiven a los estudiantes a actuar como agentes de cambio, interviniendo de manera segura para detener el *bullying*. Esto puede incluir entrenamiento en habilidades de mediación, el uso de herramientas para denunciar de manera anónima

o participar en campañas de concienciación lideradas por estudiantes.

- Uso de tecnología para el apoyo de víctimas: desarrollar aplicaciones o plataformas donde los estudiantes puedan intervenir de manera discreta o anónima para reportar casos de *ciberbullying*, con el fin de crear un sentido de comunidad donde no se tolera la pasividad ante la violencia.

4. La relación entre violencia escolar y entorno digital

El *bullying* y el *ciberbullying* no ocurren en espacios separados, sino que se alimentan mutuamente. Los conflictos y la violencia que surgen en el entorno escolar físico son amplificados en el mundo digital y viceversa. Sin embargo, muchas intervenciones aún no logran integrar estos dos mundos de manera efectiva.

Innovación y estrategias necesarias

- Estrategias de intervención híbrida: se deben crear programas que traten tanto el *bullying* escolar como el *ciberbullying* en un enfoque integral, reconociendo que los estudiantes se mueven de manera fluida entre los entornos físico y digital. Es necesario capacitar a los docentes y orientadores para que comprendan que los incidentes en la escuela pueden tener repercusiones en las redes sociales y viceversa.
- Incorporar la realidad digital en las políticas de convivencia escolar: las políticas escolares sobre convivencia no siempre contemplan cómo los conflictos digitales afectan el ambiente en la escuela. Se deben integrar mecanismos para lidiar con situaciones que se inician en las redes y acaban afectando el rendimiento y la salud emocional de los estudiantes en la escuela.

5. Ausencia de educación en ciudadanía digital y ética digital

A pesar del aumento de la vida digital entre las nuevas generaciones, muchos sistemas educativos no han implementado de manera eficaz programas que enseñen ciudadanía digital y ética digital. La falta de comprensión sobre los límites del comportamiento en línea y la falta de empatía digital agravan el problema del *ciberbullying*.

Innovación y estrategias necesarias

- Currículos obligatorios sobre ciudadanía digital: es crucial implementar programas que aborden el comportamiento ético en línea, el impacto de las palabras y acciones digitales, y los riesgos de compartir información privada o involucrarse en dinámicas de acoso.
- Involucrar a padres y cuidadores en la educación digital: los esfuerzos para enseñar ciudadanía digital no deben limitarse a las escuelas. Es fundamental que los padres y cuidadores estén formados en los riesgos y oportunidades del mundo digital, para que puedan guiar a sus hijos en el uso responsable de la tecnología.

6. Impacto del *bullying* y el *ciberbullying* en la calidad educativa y el futuro de los estudiantes

El *bullying* y el *ciberbullying* pueden llegar a producir un impacto devastador en la calidad educativa. Los estudiantes que son víctimas de acoso tienen mayores tasas de ausentismo escolar, rendimiento académico bajo y abandono escolar. Sin embargo, en muchos sistemas educativos, la conexión entre *bullying* y calidad educativa no se aborda con suficiente énfasis.

Innovación y estrategias necesarias

- Monitoreo del impacto del *bullying* en el rendimiento académico: es fundamental desarrollar mecanismos que permitan evaluar de manera continua el impacto del *bullying* en los resultados académicos y ajustar las políticas de convivencia escolar para reducir el impacto en la calidad educativa.
- Apoyo personalizado para estudiantes afectados: crear programas de tutoría, tanto en los aspectos académicos como en los que hacen a su afectividad, dirigidos específicamente a aquellos estudiantes afectados por *bullying*, para asegurar que su rendimiento escolar y desarrollo personal no se vean invariablemente dañados.

7. Diversidad de víctimas

Los estudiantes de minorías (LGBTQ+, étnicas, con discapacidades, etc.) sufren acoso de manera considerable. Aunque muchas políticas reconocen la necesidad de proteger a estos grupos, los esfuerzos para abordar el hostigamiento basado en estas características aún son limitados y poco efectivos.

Innovación y estrategias necesarias

- Políticas inclusivas de protección escolar: desarrollar e implementar políticas específicas que protejan a los grupos más vulnerables y que promuevan la inclusión y el respeto por la diversidad desde edades tempranas.
- Capacitación especializada para educadores: los docentes necesitan capacitación especializada sobre cómo manejar situaciones de acoso que se centran en el sexo, la identidad de género, la raza o las discapacidades, con el fin de promover una cultura escolar verdaderamente inclusiva.

En un mundo cada vez más conectado y complejo, aspectos como el rol de los testigos, la privacidad en plataformas digitales, el desarrollo de la identidad en línea y la relación entre violencia y calidad educativa necesitan atención urgente.

Mínimo normativo para la prevención y tratamiento del bullying y el ciberbullying en el marco de la convivencia escolar

Esta propuesta de norma recoge los principios y estrategias que las investigaciones y los planes nacionales de convivencia en Iberoamérica coinciden en promover.

I. Objetivo y alcance

La presente propuesta tiene como objetivo establecer los lineamientos mínimos que deben observar las instituciones educativas para prevenir, detectar, intervenir y sancionar el *bullying* y el *ciberbullying*, con el objetivo de promover un clima de convivencia escolar seguro, inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes. Esta norma está alineada con los principios establecidos en los Planes Nacionales de Convivencia de México, Colombia, Chile, Perú, Argentina, Uruguay, entre otros países iberoamericanos, y se basa en la evidencia científica sobre la efectividad de las políticas y estrategias preventivas y de intervención.

La norma debe ser de aplicación obligatoria en todos los establecimientos educativos de educación básica, media y superior, tanto públicos como privados, y comprende a toda la comunidad educativa, incluyendo directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y personal administrativo.

II. Definiciones

1. *Bullying* o acoso escolar: comportamiento agresivo intencionado y repetido, que se da en una relación de desequilibrio de poder, donde uno o más estudiantes someten a otro a actos de violencia física, verbal, psicológica o social, lo cual afecta su bienestar emocional, su desarrollo académico y su integración en el entorno escolar.
2. *Cyberbullying*: uso de medios digitales y redes sociales para realizar actos de agresión intencionada y repetida hacia uno o más estudiantes, lo que genera humillación, exclusión o intimidación. El *cyberbullying* incluye el acoso en plataformas de redes sociales, mensajería instantánea, foros y cualquier medio de comunicación digital.
3. Convivencia escolar: conjunto de relaciones interpersonales que se desarrollan en la comunidad educativa, orientadas al respeto mutuo, la equidad, el diálogo y la solución pacífica de conflictos, con el fin de crear un ambiente que favorezca el bienestar físico, psicológico y social de todos los estudiantes.
4. Comunidad educativa: conjunto de actores que forman parte de la escuela, incluyendo estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, padres y madres, así como la comunidad en general que interactúa con el establecimiento.

III. Principios rectores

1. Derechos humanos y protección infantil: la protección de los estudiantes contra el *bullying* y el *cyberbullying* está directamente relacionada con la salvaguardia de sus derechos fundamentales, tales como el derecho a la educación, la dignidad y la integridad física y emocional, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989).

2. Enfoque preventivo: el principal objetivo de esta norma es prevenir la ocurrencia de actos de *bullying* y *ciberbullying* mediante la promoción de una convivencia respetuosa y pacífica. Se deben fomentar valores como la empatía, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos desde una edad temprana.
3. Responsabilidad compartida: la prevención y gestión del *bullying* y el *ciberbullying* es una responsabilidad conjunta de toda la comunidad educativa. Todos los actores tienen un papel fundamental en la construcción de ambientes escolares seguros y en la intervención oportuna en caso de incidentes.
4. Inclusión y diversidad: las políticas y medidas preventivas y de intervención deben reconocer y respetar la diversidad de sexo, género, etnia, orientación sexual, capacidades y contextos socioeconómicos, asegurando que no existan discriminaciones de ningún tipo en el manejo del *bullying* y el *ciberbullying*.

IV. Obligaciones de los establecimientos educativos

1. **Política de convivencia escolar:** cada establecimiento debe contar con una política de convivencia escolar que incluya medidas específicas para la prevención, intervención y sanción del *bullying* y el *ciberbullying*. Esta política debe estar publicada y ser de conocimiento de toda la comunidad educativa.
2. **Plan de prevención:** los centros educativos deberán desarrollar e implementar un plan de prevención del *bullying* y el *ciberbullying*, que deberá contemplar:
 - a. Programas de formación en habilidades socioafectivas (emociones y sentimientos) para estudiantes y docentes.
 - b. Campañas de concientización sobre las consecuencias del *bullying* y el *ciberbullying*.
 - c. Espacios de diálogo y reflexión sobre la convivencia escolar.

- d. Actividades que promuevan el respeto y la inclusión dentro y fuera del aula.
 - e. Formación en ciudadanía digital para el uso seguro y responsable de las tecnologías.
3. **Sistema de detección temprana:** los establecimientos deberán contar con mecanismos formales de detección temprana de casos de *bullying* y *ciberbullying*, tales como:
- a. Encuestas periódicas para estudiantes y docentes sobre el clima escolar.
 - b. Cajas de denuncia anónima o plataformas digitales donde los estudiantes puedan reportar situaciones de acoso sin miedo a represalias.
 - c. Observación directa de conductas agresivas por parte del personal educativo.
4. **Capacitación a docentes y directivos:** todos los docentes, directivos y personal administrativo deberán recibir formación obligatoria sobre:
- a. Detección, prevención e intervención en situaciones de *bullying* y *ciberbullying*.
 - b. Técnicas de resolución de conflictos y mediación escolar.
 - c. Gestión de dinámicas grupales y fomento de la convivencia pacífica.
 - d. Uso de la tecnología de forma segura y estrategias para prevenir el *ciberbullying*.

V. Protocolo de intervención

1. **Procedimientos de denuncia:** los centros educativos deben contar con un protocolo de denuncia y actuación frente al *bullying* y el *ciberbullying*, que debe incluir:
- a. Canales formales de denuncia accesibles para estudiantes, padres y personal educativo.
 - b. Protección de la identidad de las víctimas y denunciantes.

- c. Plazos claros para la investigación y resolución de los casos.
- 2. **Intervención multidisciplinaria:** los casos de *bullying* y *ciberbullying* deben ser abordados por un equipo multidisciplinario que incluya directivos, orientadores, psicólogos y docentes capacitados, quienes deben realizar una evaluación exhaustiva de la situación e implementar medidas adecuadas tanto para la víctima como para el agresor.
- 3. **Sanciones:** las sanciones para los agresores deben ser proporcionadas y educativas, promover la reflexión sobre su comportamiento y ofrecer oportunidades de reparación del daño causado. Las medidas sancionatorias podrán incluir:
 - a. Consejería obligatoria para el agresor.
 - b. Prácticas restaurativas que promuevan la reconciliación entre las partes afectadas.
 - c. Suspensiones o cambios de grupo en casos graves y reiterados.
- 4. **Apoyo a las víctimas:** la escuela debe garantizar que las víctimas reciban apoyo psicológico y emocional inmediato, con acceso a orientadores y consejeros especializados. El establecimiento debe asegurar que las víctimas no sufran represalias ni aislamiento tras la denuncia.
- 5. **Seguimiento del caso:** se deberá realizar un seguimiento continuo de los casos de *bullying* y *ciberbullying* para evaluar el éxito de las medidas implementadas y evitar recurrencias. El equipo multidisciplinario debe monitorear el bienestar de la víctima, la rehabilitación del agresor y el impacto en la comunidad escolar.

VI. Participación de los padres y la comunidad

- 1. **Participación activa de los padres:** los padres deben ser incluidos en la implementación de las políticas de convivencia escolar y deben participar en programas de formación sobre:

- a. Identificación de señales de *bullying* y *ciberbullying*.
 - b. Estrategias para la gestión de la afectividad (emociones y sentimientos) y la resolución pacífica de conflictos en el hogar.
 - c. Uso seguro y responsable de las tecnologías digitales.
2. **Consejos de Convivencia Escolar:** los establecimientos deben crear o fortalecer los Consejos de Convivencia Escolar, en los cuales participen representantes de estudiantes, docentes, padres y directivos. Este consejo tendrá como objetivo la promoción de la convivencia pacífica y la evaluación periódica del clima escolar.

VII. Monitoreo y evaluación

1. **Recolección de datos:** cada establecimiento debe realizar una evaluación anual del clima escolar, que incluya encuestas anónimas a estudiantes, docentes y padres sobre la percepción de la convivencia, la incidencia de *bullying* y *ciberbullying*, y la eficacia de las medidas preventivas y de intervención.
2. **Informes de evaluación:** los directivos deberán presentar un informe semestral a las autoridades educativas competentes sobre la implementación de las políticas de prevención y el manejo de los casos de *bullying* y *ciberbullying*. Este informe deberá incluir datos sobre incidentes reportados, medidas adoptadas y resultados observados.

Basado en la evidencia científica y las mejores prácticas implementadas en la región, este mínimo normativo promueve un enfoque preventivo y de corresponsabilidad entre todos los actores de la comunidad educativa, con el fin de construir entornos escolares seguros, inclusivos y libres de violencia.

Carta a los estudiantes que sufren o han sufrido *bullying* o *ciberbullying*: ¿cómo pueden usar su experiencia para prevenir y apoyar a otros?

Querido estudiante,

Sé que pasar por una situación de *bullying* o *ciberbullying* puede hacer que sientas miedo, soledad o dudas sobre ti mismo. Lo más importante es que no estás solo y que esto no define quién eres. Lo que estás viviendo no es tu culpa, y mereces ser tratado con respeto y dignidad, siempre.

Aquí tienes algunos mensajes que espero puedan darte fuerza y convertir esta experiencia en algo que no solo te fortalezca, sino que también te permita apoyar a otros:

Tu valor no depende de lo que otros digan o hagan

El *bullying* y el *ciberbullying* son formas de violencia que reflejan los problemas de los agresores, no el valor de la persona que las sufre. Las palabras o acciones que te han lastimado no disminuyen tu valor como ser humano. Eres valiente por enfrentarte a esto cada día, y tu valor no se mide por la forma en que otros te tratan. Lo que otros digan o hagan no define quién eres, sino cómo decides responder a las dificultades.

Hablar es poderoso

Puede ser difícil hablar sobre lo que te está pasando, pero compartir lo que sientes con alguien de confianza (un amigo, un padre, un profesor, un consejero) es el primer paso para cambiar la situación. No estás obligado a enfrentar esto solo. Hay personas que están dispuestas a escucharte, apoyarte y ayudarte a encontrar soluciones. Al hablar, no solo te ayudas a ti mismo, también das a otros la oportunidad de aprender a ayudar.

La resiliencia es una habilidad que se construye

La resiliencia no significa que no sientas dolor o tristeza. Significa que, a pesar de lo difícil que puede ser el momento, eliges seguir adelante, buscar apoyo y no dejar que esta experiencia te defina de manera negativa. Cada día que superas, cada vez que te levantas después de un mal día, estás fortaleciendo tu personalidad. Usa cada pequeño logro como un recordatorio de tu fortaleza.

Convierte el dolor en empatía

Tu experiencia te ha dado una perspectiva única sobre el sufrimiento que el *bullying* puede causar. Si alguna vez observas que otra persona está siendo víctima de *bullying* o *ciberbullying*, puedes usar tu experiencia para apoyarla, mostrando empatía y comprensión. A veces, una palabra amable, estar allí para escuchar o defender a alguien en una situación difícil puede hacer una gran diferencia. Tú puedes ser la persona que ayude a otros a no sentirse solos.

Tu futuro está lleno de posibilidades

Aunque el dolor de hoy sea difícil de ver más allá, quiero recordarte que esta experiencia no define tu futuro. Las personas más fuertes y compasivas son aquellas que han pasado por dificultades y han aprendido de ellas. Tu futuro está lleno de posibilidades: proyectos, sueños y oportunidades. Usa esta experiencia para construir una versión de ti mismo que sea más fuerte y consciente del valor de la empatía y la bondad.

La comunidad es el antídoto

A medida que te fortaleces y te conviertes en una persona más resiliente, puedes ayudar a crear una comunidad escolar o digital más positiva. Participar en campañas contra el *bullying*, formar parte de grupos de apoyo o simplemente

ser un amigo o amiga que esté allí para otros puede ayudar a cambiar la cultura de la escuela o la comunidad. Puedes ser parte del cambio que ayude a que otros no pasen por lo que tú has pasado.

Denunciar no es debilidad sino fortaleza

Si el *bullying* continúa o el *ciberbullying* se vuelve insostenible, denunciar no es un acto de debilidad, es un acto de valentía. Pedir ayuda o reportar el acoso a las autoridades escolares, a un adulto de confianza o en plataformas digitales es parte de poner un alto a la violencia. Te protege a ti y también envía un mensaje claro de que el acoso no es aceptable y no será tolerado.

Cada día es una nueva oportunidad

Recuerda que cada día es una nueva oportunidad para ser más fuerte y más amable contigo mismo. Si hoy fue difícil, mañana puedes intentarlo de nuevo. Sigue adelante sabiendo que lo que estás viviendo pasará, y lo que aprendas te convertirá en una persona con más recursos para enfrentar la vida.

No estás solo. Tu valor no cambia por lo que otros digan o hagan, y eres más fuerte de lo que crees. Tu experiencia, por dolorosa que sea, te está preparando para ser una persona resiliente y compasiva, capaz de hacer una diferencia en la vida de otros.

¡Puedes superar esto, fortalecerte y convertirte en el cambio que otros también necesitan!

Bibliografía

Argentina (n.d.). *Convocatorias en la web*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://tinyurl.com/bdhfu2cm>.

- Castro Santander, A. (2012). *Conflictos en la escuela de la era digital. Tecnología y violencia*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. (2024). *Claves para gestionar la convivencia. Clima escolar, aprendizaje y prevención de la violencia*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2014). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. y Reta Bravo, C. (2016). *Bienestar escolar. Calidad basada en la convivencia*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- Castro Santander, A. y Varela torres, J. (2013). *Depredador escolar. Bully y cyberbully*. Editorial Bonum, Buenos Aires.
- OECD (2019). *Bullying*. Informe PISA. iLibrary PISA 2018 Results, Volume III. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://tinyurl.com/23pjpdc5>.
- Takizawa, R.; Danese, A.; Maughan, B. & Arseneault, L. (2015). *La victimización por acoso en la infancia predice la inflamación y la obesidad en la mediana edad: un estudio de cohorte de nacimiento de cinco décadas*. *Psychological Medicine*, 45 (13), 2705-2715. doi:10.1017/S0033291715000653. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Publicación de las Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf.
- UNESCO (2021). *Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://tinyurl.com/dhedacfh>.
- Valle Bilbao, J. M. (2024). *Espacio Suma NO Cero*. <https://espaciosumanocero.blogspot.com/>.

Humor y violencia

Desafíos de la resiliencia en niños de contextos vulnerables

NANCY CABALLERO

Nos acostumbramos a la violencia y esto no es bueno para nuestra sociedad. Una población insensible es una población peligrosa.

Isaac Asimov

Introducción

Si bien la violencia ha estado presente a través de toda la historia, siempre fue dirigida a quien se consideraba enemigo o una amenaza para sí mismo o su entorno. Sin embargo, en la actualidad se ha naturalizado la violencia como forma de comunicarse, hacer bromas e incluso acercarse a un grupo o persona. Obviamente también se utiliza la violencia como forma de ataque, pero a veces es difícil distinguir si se está bromeando o atacando a otra persona. Esto se observa en todas las clases sociales, pero los niños privados cultural y económicamente cuentan con menos herramientas para conceptualizar emociones como la ira o plantear desde el humor situaciones dramáticas.

Ante esto se plantea: ¿qué ocurrió para que los niños pensarán que son humorísticas situaciones violentas? ¿Encuentran alternativas y otras formas comunicacionales? ¿Cuántas de las personas con sentido del humor serán capaces de aplicarlo como un recurso que les permita observar desde otra perspectiva las circunstancias adversas que les toque vivir? ¿Y cuántas dentro de este grupo serán capaces de instrumentar conductas concretas que les permitan modificar dichas circunstancias? La respuesta será negativa si el humor se manifiesta como violencia.

De acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es de vital importancia abordar la erradicación de la pobreza y la exclusión, al mismo tiempo que se busca empoderar a los ciudadanos para que desempeñen un papel activo en la construcción de ciudades más justas y libres de violencia. Esto nos lleva a reconocer la necesidad de trabajar en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, contribuyendo así a promover el desarrollo saludable de estas comunidades.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en un barrio vulnerable de Godoy Cruz, caracterizado por una comunidad que rara vez sale de sus límites, con códigos propios y donde se observaron alianzas y enfrentamientos entre grupos. Durante el confinamiento, los niños no podían permanecer en sus hogares, debido a que estos eran pequeños y sobrepoblados, por lo que pasaban mucho tiempo en las calles del barrio y en el Hogar de Cristo. Esta situación exacerbó los intercambios agresivos entre ellos, pero también los expuso, y eso facilitó su observación.

Nuestro estudio fue realizado con niños de 6 a 13 años de un barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, a fin de conocer la relación entre el sentido del humor y el desarrollo de la resiliencia. En relatos sobre qué los hacía reír respondían sobre situaciones donde alguien de su familia se caía, se lastimaba o sufría situaciones de humillación. Mientras que, cuando se realizaron entrevistas en profundidad a los adultos de la misma comunidad, la violencia familiar surgía como estilo comunicacional permanente (Caballero, 2024).

Esto puede relacionarse con los estudios sobre los estilos de crianza, cuando los padres que muestran un adecuado control paterno mantienen comunicación fluida y constante, los niños son menos ansiosos, serenos y capaces de afrontar dificultades. Con padres poco asertivos se genera lo contrario. Estos pequeños han naturalizado la agresividad como una forma de comunicación con su entorno.

Naturalización de la violencia

En aquellos contextos deprivados socioculturalmente, la violencia suele ser primero aceptada, luego naturalizada y finalmente se establece como forma comunicacional.

Se intentó identificar las competencias comunicativas y generar estrategias que erradiquen la violencia como forma comunicacional. Ello implica hacer uso de la palabra para poder expresar todo, aun el enojo.

En el trabajo permanente con estos jóvenes descubrimos que pueden llegar a simbolizar y reflexionar. Sin embargo, les resulta muy difícil hacer chistes, bromas o reírse de situaciones difíciles. En los grupos de autoayuda para superar el consumo relatan los momentos de hilaridad producidos, por ejemplo, por el consumo de cannabis, asumen que es la risa sin motivo alguno, pero pasado ese efecto, les cuesta mucho reír por algo que no sea la caída de alguien, un sobrenombre (a veces grosero) o situaciones que pueden verse incluso como agresivas.

Se observó que, tanto en niños como en adultos, el sentido del humor simbólico y sanador era casi inexistente. Al consultar sobre las situaciones que generan risa, estas estaban relacionadas con las caídas, la humillación o los sobrenombres dirigidos hacia otros, en lugar de situaciones humorísticas o bromas.

Las respuestas de los niños indican: *“No me río nunca”*; *“Nada me hace reír”*; *“Cuando alguien se cae”* o *“No me gustan*

los chistes”. Sin embargo, en pequeños relatos, los niños identifican cuestiones de humor asociadas con situaciones predominantemente negativas: *“Me hizo reír cuando mi hermana le hace burla a mi abuela”* o *“Con mi hermana que se cayó y se sacó los dientes, no la ayudé, me reí mucho”*.

Es interesante destacar que los niños destacan como graciosos programas tales como “El Chavo del 8” y “La Pantera Rosa”, predomina un humor burlesco y descalificador, caracterizado por la constante repetición de situaciones negativas, como caídas y golpes. Esta repetición limita la creación de situaciones nuevas y positivas, y refleja en la vida cotidiana un modelo de humor basado en la burla del indefenso.

Por otra parte, los adultos también describen situaciones muy parecidas a las respuestas de sus hijos. Por ejemplo, madres que describen a sus hijos como *“es re idiota”*, *“no se ríe y cuando le decís algo se enoja..., bueno, yo también”*. *“El padre lo hace llorar con sus chistes porque se burla (descripción sexual peyorativa o algún defecto físico)”*. *“Más se enoja, más le digo/dice”*.

En opinión de algunos colaboradores del centro barrial, también observan que, en general, se sienten humillados frente a las bromas que se les hace.

En este contexto, los niños y adolescentes en situación vulnerable económico-socialmente poseen un sentido del humor y juegos con poca simbolización y esto condiciona el desarrollo de uno de los pilares formadores de resiliencia.

Así, el trabajo preventivo del centro barrial es fundamental. Se está trabajando desde las ludotecas, en la “Copa de leche” se pasan videos con contenidos graciosos (que no incluyan violencia) y se realizan talleres sobre juegos que incluyen a sus padres. Talleres para niños, padres y abuelos sobre el sentido del humor como sanador y creador de capacidad de afrontamiento. Con las madres jóvenes: vínculos tempranos, manejo de emociones, comunicación asertiva y empatía.

Expresión de emociones y necesidades. Valor del lenguaje

El aprendizaje de la comunicación emocional se desarrolla en el vínculo con el ambiente. Cuando la palabra no se vehiculiza y se produce una escisión mente-cuerpo, los afectos, temores, ansiedades, miedo, rabia con sus correlatos fisiológicos irán dejando sus huellas en el cuerpo e irán conformando una forma de funcionamiento psíquico.

La madre juega un rol fundamental en la habilitación del niño para comprender la realidad y las experiencias. A través de ella, se transmite un lenguaje verbal que permite al niño aprender a expresar sus necesidades e identificar y nombrar sus emociones y sentimientos.

La palabra facilita la descarga y el alivio de la tensión y abre la posibilidad de buscar estrategias para la modificación de aquello que produce malestar.

En las primeras etapas de la vida se desarrollará la motricidad, el lenguaje, el pensamiento lógico y la música. Estas etapas de la vida infantil se denominan “ventanas neuronales”. Los padres deben estimular estas etapas, ya que durante ellas se establecen las conexiones neuronales que desarrollan los afectos tanto negativos como positivos.

Vínculo de apego. Períodos críticos

Las conductas de apego del niño, es decir, cómo busca y se relaciona con un adulto significativo (como un padre, madre o cuidador), generan en ese adulto respuestas emocionales sensibles. Estas respuestas, a su vez, crean un ciclo repetitivo: la sensibilidad emocional del adulto refuerza las conductas de apego del niño, lo que a su vez reduce los sentimientos de inseguridad en el niño.

Según Bowlby (1980), las pautas de interacción a las que conducen los modelos, una vez que se han vuelto

habituales, generalizados y en gran medida, inconscientes, persisten más o menos invariables incluso cuando el individuo, en años posteriores, se relaciona con personas que lo tratan de maneras totalmente diferentes a las adoptadas por sus padres. Esto significa que las experiencias tempranas de apego influyen en cómo se desarrollan las interacciones y relaciones futuras.

El ser humano tiene la necesidad de vivenciar espejamiento y aceptación. Por ejemplo, la necesidad de ser reconocido y admirado, presente en el niño que busca esa mirada en los padres, estará presente en toda nuestra vida. De haber habido fallas en su satisfacción en épocas tempranas esta necesidad podrá perdurar bajo las formas de la infancia, formas ilusorias de mirada permanente de los padres que no podrá encontrarse de igual forma en la vida adulta, lo que ocasionará una permanente frustración e insatisfacción.

La infancia: período de alta vulnerabilidad

Se podría decir que “la violencia es una enfermedad de la ternura”, ya que esta surge cuando faltan abrigo, alimento y arrullos. Como si la violencia fuera una forma de escapar de la intemperie del hambre.

El niño depende del adulto y de su capacidad empática para la satisfacción de sus necesidades. Es en general la madre quien cumple la función de principal cuidador, sustituida en su defecto por la figura paterna o por algún otro adulto significativo. La madre con capacidad empática oficiará además de “barrera de paraexcitación”, como moderadora ante ciertos estímulos que puedan afectar nocivamente al niño (Lenarduzzi, 1997).

La violencia como forma comunicacional

La pregunta que surge es: ¿cómo llega la violencia a transformarse en forma comunicacional?

La violencia verbal aparece siempre como una provocación, que conlleva una respuesta similar. La violencia física es aceptada como la forma de resolver cualquier conflicto. En algunos casos, la violencia física es considerada “necesaria” en tanto manifestación para generar respeto en el grupo o defensa de alguien de su familia o amigos. Así, la agresividad se convierte en una forma comunicacional naturalizada y hasta esperable, por lo que se justifica y no se percibe como negativa.

La comunicación asertiva no se desarrolla y, por lo tanto, no se aprende. La falta de habilidades sociales, como empatía, cordialidad y solidaridad, lleva a que estas personas sean rechazadas en entornos escolares o laborales fuera de su barrio. Esta dificultad para relacionarse con los demás limita su disposición para salir del barrio y poder interactuar con otras personas, dificulta así la socialización en diferentes ámbitos y la adaptación fuera del entorno familiar. Esto da como resultado una baja tolerancia a la frustración y la falta de habilidades para afrontar desafíos y superar adversidades en su vida diaria.

Las instituciones sociales desempeñan un papel estratégico en proponer las alternativas posibles, tales como brindar apoyo y herramientas adecuadas para fortalecer la resiliencia infantil, lo que les permitirá adaptarse, recuperarse y crecer a pesar de las dificultades que enfrenten. El Hogar de Cristo surgió como respuesta a grupos de adolescentes con problemas de consumo, pero con el tiempo se ha convertido en un centro barrial que ofrece talleres preventivos, grupos de autoayuda y actividades recreativas. Además, ludotecas dirigidas a la primera infancia y preadolescencia, como talleres para niños, donde se fomenta el desarrollo de habilidades sociales y se ofrecen alternativas a la violencia como forma de comunicación.

Desarrollo del sentido del humor (formador de resiliencia) en niños privados culturalmente

La resiliencia se define como “la capacidad de los seres humanos, sometidos a los efectos de una adversidad, de superarla e incluso salir fortalecidos de la situación” (Cyrulnik, 2013).

El sentido del humor es un pilar esencial de la resiliencia, junto con la moralidad, la creatividad, la iniciativa, el pensamiento crítico, la autoestima, la introspección, la independencia y la capacidad de interactuar con los demás. No se trata simplemente de “poner al mal tiempo buena cara”, sino de un recurso creativo que permite encontrar respuestas nuevas para situaciones que parecen no tener salida (Rodríguez, 2004). El humor implica el reconocimiento y la aceptación de lo imperfecto y del sufrimiento, integrándolos de manera positiva en la vida, lo que lo hace más soportable. Consiste en ser capaz de reírse de uno mismo, de las propias equivocaciones y limitaciones, y con ello generar libertad y fortaleza interior (Grotberg, 2006).

Aunque el sentido del humor no se puede enseñar directamente, es posible crear un ambiente de confianza en el cual las personas se sientan con suficiente autoridad para reír a gusto y liberar tensiones. Cuando este ambiente no existe, la necesidad de relajarse genera cierta tendencia hacia el humor agresivo, mediante el cual se trata de ridiculizar a las personas o burlarse de sus valores.

El humor es la capacidad de encontrar lo cómico en situaciones adversas, sirve como refugio y medio para reestructurar experiencias. Es un recurso poderoso para mantener la subjetividad, el lazo social y la identidad grupal, y contribuye a fortalecer la resiliencia al ayudar a resistir la adversidad (Rodríguez, 2004).

En la niñez, el humor es una forma consciente o inconsciente de contrarrestar la fuerza con la cual golpea la adversidad. Los niños suelen canalizar sus miedos a través del humor, utilizando la imaginación y fantasía para construir

un mundo conforme con los propios deseos, dentro del cual recrean las situaciones estresantes de tal manera que puedan controlarlas, así logran recuperar la confianza y el valor perdidos. En la adolescencia, el humor adquiere una forma del juego y una fantasía más complejos. A partir de la gran dificultad que presentan adolescentes o adultos jóvenes para simbolizar situaciones y convertirlas en humor, desdramatizando su contenido, se comienza a observar esta misma característica en niños, quienes responden orgullosamente que “no se ríen nunca” o “nada los hace reír”, como si no poseer sentido del humor los ubicara en un estatus superior.

Es importante distinguir entre términos como humor, risa y chiste, que a menudo se usan de manera intercambiable, pero tienen significados diferentes. El humor es una actitud que no requiere de un interlocutor y se manifiesta en la vida cotidiana como una manera de enfrentar el mundo. En cambio, el chiste es un acto social diseñado para generar risa en otros o en uno mismo y, generalmente, se produce de manera espontánea.

Freud (1927) afirma que el humor, en su esencia, permite evitar los efectos emocionales negativos de una situación mediante una broma, transformando el sufrimiento en placer. Investigaciones anteriores han mostrado que las respuestas frente a la resolución de conflictos varían según el género: las niñas exhiben mayores habilidades interpersonales y fortalezas internas, y los varones son más pragmáticos. Las niñas tienden a ser más flexibles, dependientes de las figuras de apego, menos perturbadas emocionalmente y a tener una mejor interacción con el entorno (Caballero, 2012).

Conclusión

Promover en los niños un sentido del humor positivo y habilidades sociales es fundamental para fortalecer la resiliencia, especialmente en contextos donde la violencia se ha naturalizado como forma de comunicación. El humor, cuando es utilizado de manera constructiva, permite a los niños reestructurar experiencias adversas y transformar el sufrimiento en una fuente de aprendizaje y crecimiento. Sin embargo, en contextos vulnerables, el humor a menudo adopta una forma agresiva, y así limita la capacidad de los niños para desarrollar un sentido del humor simbólico y sanador. Esta carencia dificulta la formación de una resiliencia efectiva, que es esencial para enfrentar los desafíos de su entorno.

El papel de las instituciones sociales y educativas es de gran relevancia en la creación de espacios donde los niños puedan explorar y desarrollar estas habilidades. A través de talleres y actividades centradas en el humor positivo, es posible ofrecer alternativas a la violencia, que fomenten la capacidad de simbolización y permitan a los niños reinterpretar sus realidades de manera constructiva. Estos esfuerzos no solo contribuyen a erradicar la violencia como forma de comunicación, sino que también empoderan a los niños para que utilicen el humor como una herramienta de resistencia y superación.

Desarrollar en los niños habilidades sociales y manejo de emociones, y permitirles manifestar sus dificultades a través del humor sanador, les ayudará a enfrentar situaciones difíciles y a fortalecer su resiliencia. Estas habilidades les proporcionarán herramientas para afrontar la vida y convertir las dificultades en aprendizaje.

Dicen que un hombre digno es aquel que es capaz de forjar otro destino que el pautado para él.

Ernesto Sábato

Referencias bibliográficas

- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: loss, sadness and depression* (Vol. 3). New York: Basic Books.
- Caballero, N. (2012). *Adolescencia, resiliencia y escuela en contextos de riesgo. Un estudio de características psicosociales en jóvenes de la comunidad de La Estanzuela* [tesis de Maestría en Psicología Social]. Universidad Nacional de Cuyo. Inédita.
- Caballero, N. (2024) *Resiliencia infantil en contextos adversos. Un análisis a partir del sentido del humor en niñas y niños de un barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza* [tesis de Doctorado]. Universidad del Aconcagua. Inédita.
- Cyrułnik, B. (2013). *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Penguin Random House.
- Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Gedisa.
- Rodríguez, F. (2004). La pobreza como un proceso de violencia estructural. *Revista de Ciencias Sociales*, 10 (1), 42-50. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28010104.pdf>.

Percepción docente sobre el sistema educativo tras la pandemia

CRISTIÁN EXPÓSITO

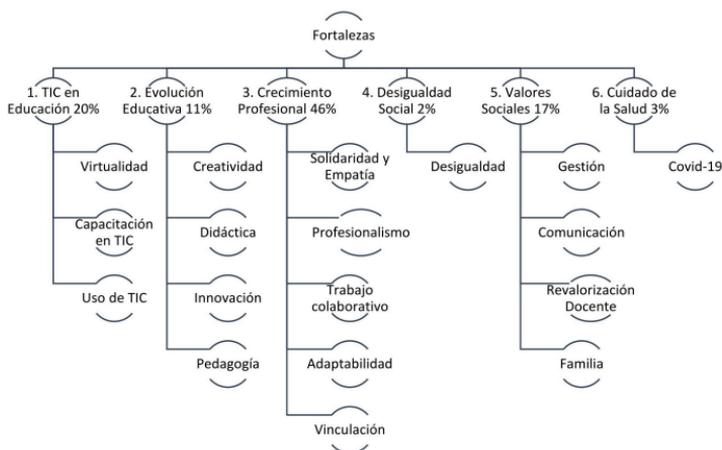
Introducción: las cosas buenas del sistema educativo

Hay un dicho popular que siempre repetía mi abuela: “No hay mal que por bien no venga”. Este refrán se relaciona estrechamente con la teoría de la resiliencia, que sostiene que las personas y las comunidades no solo pueden sobreponerse a situaciones adversas, sino también salir fortalecidas de ellas. El proverbio encapsula la idea de que incluso las circunstancias negativas pueden dar lugar a resultados positivos, y así se alinea con el concepto de resiliencia, el cual enfatiza la capacidad de adaptarse, aprender y crecer a partir de las dificultades.

Durante la pandemia, los docentes y directivos observaron muchos elementos beneficiosos y, mediante un minucioso trabajo de clasificación, logramos segmentarlos en categorías. La apertura de las escuelas en 2021 representó un desafío para la comunidad educativa (Expósito & Marsollier, 2021). Ante esta situación, se solicitó a los participantes, a través de preguntas abiertas, que compartieran su opinión sobre las fortalezas derivadas del aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto por el gobierno nacional. Las respuestas obtenidas se categorizaron tomando como sustento epistemológico el modelo de Strauss y Corbin (2016) de la *Grounded Theory*.

Dado que cada encuestado podía aludir a más de una fortaleza, fue posible identificar 1.527 respuestas. En consecuencia, se elaboraron seis categorías explicativas: TIC en educación, evolución educativa, crecimiento profesional, desigualdad social, valores sociales y cuidado de la salud.

Figura 16. Fortalezas del sistema educativo



1. Las TIC en educación

Denominamos “TIC en educación” a la primera categoría, la que se caracteriza por el desarrollo, capacitación y uso de las tecnologías de la comunicación y la información en el ámbito educativo. En términos generales, esta categoría representó más del 20 % de las respuestas; es decir, 1 de cada 5 docentes considera que una de las grandes fortalezas logradas por el sistema educativo después de la pandemia radica en el desarrollo y uso de las TIC.

Algunos puntos positivos que destacamos son que la educación virtual mejoró la comunicación, se ofrecieron numerosos cursos gratuitos para capacitar a los docentes y la adopción masiva de las TIC ayudó a mantener la educación durante la pandemia. Esto creó un modelo más flexible y accesible, que mejoró la calidad educativa y preparó a las escuelas para futuros desafíos.

Virtualidad

Esta subcategoría engloba todas las respuestas relacionadas con la impartición de clases a distancia mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Garzón Daza, 2021). En lugar de la interacción presencial en un aula física, la educación virtual permite a estudiantes y docentes comunicarse, colaborar y acceder a materiales educativos desde cualquier ubicación y en cualquier momento. Utiliza diversas herramientas tecnológicas, como aulas virtuales, videoconferencias, foros de discusión, correos electrónicos y recursos multimedia, lo que facilita significativamente el proceso educativo.

Capacitación en TIC

La “capacitación en TIC” se refiere al proceso mediante el cual los docentes adquieren conocimientos, habilidades y competencias relacionadas con el uso efectivo de TIC en el contexto educativo. Este proceso tiene como objetivo equipar a los educadores con las habilidades necesarias para integrar eficazmente la tecnología en el proceso educativo, con el fin de mejorar así la calidad de la enseñanza y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo digital actual y futuro.

Uso de las TIC

Esta subcategoría, íntimamente relacionada con la anterior, remite a la idea de que se implementaron de manera eficaz toda una serie de herramientas digitales como aulas virtuales, videoconferencias, plataformas de aprendizaje en línea, recursos multimedia y otras tecnologías educativas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Sin lugar a duda, esta fue una mejora significativa para el sistema educativo.

A continuación, presentamos algunos testimonios de los docentes participantes para ilustrar esta categoría:

Durante este periodo, he adquirido una mayor conciencia sobre cuestiones higiénicas. También he mejorado en el manejo concreto de tecnologías, he recibido una capacitación real en TIC para docentes y he explorado la posibilidad de mejorar y potenciar la educación a distancia como estrategia educativa. Finalmente, he notado una mejora efectiva en la conectividad en la provincia (ID. 21 educación de adultos).

Una gran fortaleza ha sido la implementación de la virtualidad, algo en lo que hemos estado trabajando durante años para que los docentes lo adoptaran. Finalmente, han aprendido a utilizar estas herramientas, integrándolas de manera efectiva en su práctica educativa (ID. 225, nivel secundario).

La implementación del escenario virtual nos ha acercado a nuevas formas de enseñanza, destacando la necesidad de una mediación pedagógica y una preparación minuciosa de las clases, especialmente en las carreras técnicas. Además, ha permitido a los coordinadores estar presentes en las aulas virtuales para comprender y acompañar las particularidades de cada encuentro pedagógico. Se ha subrayado la importancia de imprimir una carga emocional positiva en estos encuentros (ID. 664, nivel superior no universitario).

Consideramos que estos testimonios ofrecen una visión clara de por qué la implementación de las TIC en la educación ha sido percibida como una fortaleza del sistema

educativo, especialmente potenciada de manera positiva durante la pandemia.

2. Evolución educativa

Esta categoría cargó con el 11 % de las respuestas de los docentes. Se refiere a los cambios y adaptaciones que el sistema educativo experimentó debido a la crisis sanitaria global. Este proceso implicó la incorporación de subcategorías como: creatividad, didáctica, innovación y pedagogía para asegurar la continuidad y calidad de la enseñanza.

Creatividad

Los docentes plantean en sus respuestas que la creatividad en la evolución educativa durante la pandemia no solo se ha manifestado en la búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender, sino también en el diseño de materiales educativos interactivos y atractivos, en la adaptación de evaluaciones innovadoras y en la creación de soluciones ingeniosas para desafíos técnicos. Además, se ha fomentado la participación activa de los estudiantes a través de propuestas colaborativas, se han establecido canales de comunicación creativos con las familias y se han implementado estrategias para gestionar el tiempo y el espacio de manera flexible y adecuada en el hogar. Asimismo, se han desarrollado métodos para mantener la motivación y el bienestar emocional de estudiantes y docentes. Estos esfuerzos han demostrado que la creatividad ha sido fundamental en múltiples facetas del sistema educativo durante la pandemia.

Didáctica

Según algunos docentes, la implementación de nuevas didácticas ha jugado un papel vital en la adaptación de

la educación a los entornos virtuales, se han desarrollado métodos efectivos que han asegurado la continuidad del aprendizaje, fomentado la interacción y colaboración, personalizado la enseñanza, evaluado el progreso de manera constante, desarrollado habilidades digitales y apoyado el bienestar emocional de los estudiantes.

Innovación

La innovación ha impulsado el uso de tecnologías y herramientas digitales en la educación, lo que transformó la manera en que se enseña y se aprende. Según los docentes, este proceso ha sido acelerado por la pandemia, que obligó a las instituciones educativas a adaptarse rápidamente a entornos virtuales y a integrar nuevas tecnologías en su práctica pedagógica.

Pedagogía

Esta subcategoría se construye desde aquellas respuestas que brindaban algún tipo de guía o adaptación de los enfoques educativos con el fin de satisfacer tanto las necesidades emocionales como académicas de los estudiantes en el contexto de la pandemia. Es decir que, durante la pandemia, la pedagogía ha sido de suma importancia ya que permitió centrar al estudiante, promover el bienestar emocional, adaptar currículos, innovar en evaluaciones, potenciar tecnologías educativas y promover la inclusión y equidad en la educación.

A continuación, compartimos algunas declaraciones de los docentes participantes para ejemplificar esta categoría:

Replanteamiento colectivo de la dinámica tradicional de enseñanza y aprendizaje, reconociendo la labor individual de cada docente según sus particularidades. Incorporación de nuevas herramientas educativas y de comunicación. Reflexión crítica

sobre el estilo de vida y la interacción social previos al aislamiento, así como la conciencia renovada sobre la responsabilidad interpersonal (ID. 50, nivel secundario).

La situación ha logrado una mayor unión entre docentes, alumnos y directivos, desafiando nuestros métodos de enseñanza establecidos. Nos ha llevado a replantear cómo interactuamos y enseñamos, destacando la importancia de adaptarnos rápidamente a nuevas circunstancias (ID. 345, educación de adultos).

Esta experiencia ha sido fundamental para reforzar nuestra habilidad de reflexionar sobre qué estamos enseñando, cómo lo estamos haciendo y la importancia fundamental de la escuela como un lugar donde se fomenta el encuentro y se promueve el aprendizaje significativo. Nos ha llevado a replantearnos nuestros métodos educativos y a valorar aún más el rol central de la educación en la formación integral de los estudiantes (ID. 667, nivel primario).

3. Crecimiento profesional

Casi la mitad de las respuestas (46 %) tocaron algún elemento perteneciente a esta categoría, es decir que estamos frente a la categoría más importante del análisis.

El crecimiento profesional docente, en el contexto de la pandemia de covid-19, se define como el desarrollo integral de las habilidades y competencias del maestro o profesor, impulsado por la necesidad de adaptarse a una nueva realidad educativa (Gómez Serés, 2018). Este proceso destaca una serie de subcategorías que demuestran cómo la pandemia no solo planteó desafíos, sino también oportunidades significativas para el desarrollo profesional. Así, se fortalecieron competencias y se reforzó el compromiso con una educación de calidad en tiempos de crisis.

Solidaridad y empatía

Los docentes explican que hubo una disposición constante para ayudar a sus colegas y estudiantes, se crearon redes de colaboración y apoyo mutuo en tiempos de crisis. La pandemia también generó la necesidad de entender y atender las demandas emocionales y personales de los estudiantes y sus familias. Esto fomentó una mayor sensibilidad hacia las circunstancias individuales, lo que promovió un entorno de aprendizaje más inclusivo y comprensivo.

Profesionalismo

A pesar de las dificultades, los docentes manifiestan en sus relatos que mantuvieron altos estándares de conducta y ética profesional, buscando siempre el mejor interés de sus estudiantes y la calidad de la educación impartida.

Trabajo colaborativo

Los profesores comentan en sus respuestas que la situación los obligó a trabajar de manera más colaborativa, compartiendo recursos, estrategias y experiencias para enfrentar los desafíos del aprendizaje a distancia y la implementación de nuevas tecnologías.

Adaptabilidad

En las respuestas analizadas se destaca una notable capacidad para adaptarse rápidamente a las nuevas herramientas digitales y métodos de enseñanza, reorganizando las prácticas pedagógicas para garantizar la continuidad del aprendizaje en entornos virtuales.

Vinculación

Explican los docentes que la pandemia reforzó la necesidad de una estrecha comunicación y colaboración con las

familias, reconociendo su papel esencial en el apoyo al proceso educativo de los estudiantes. En consecuencia, muchos profesores desarrollaron estrategias creativas para involucrar a los padres y cuidadores, lo cual promovió un entorno de aprendizaje más cohesionado y efectivo.

A continuación, presentamos algunos testimonios:

La pandemia exigió respuestas rápidas y oportunas, las cuales se lograron gracias al material disponible y al esfuerzo conjunto de todos los involucrados en el sistema educativo. Esta colaboración permitió adaptar recursos y estrategias en tiempo récord, asegurando la continuidad del aprendizaje a pesar de las circunstancias adversas. La capacidad de los docentes, directivos, estudiantes y familias para unirse y enfrentar los desafíos demostró la resiliencia y compromiso de la comunidad educativa (ID. 203, nivel secundario).

El trabajo colaborativo y cooperativo ha sido fundamental durante la pandemia. Cada institución ha demostrado una autonomía responsable al ofrecer servicios educativos adaptados a sus recursos disponibles. Este enfoque ha permitido personalizar el aprendizaje y maximizar el uso de las herramientas tecnológicas y humanas, garantizando una educación continua y de calidad (ID. 325, educación de adultos).

4. Desigualdad social

Aunque esta categoría no se presenta directamente como una fortaleza, algunos docentes la destacaron como tal. Vieron en ella la oportunidad de cambiar y de identificar lo que se estaba haciendo mal para mejorarlo. Desde esta perspectiva, solo un 2 % de las respuestas señalaron la idea de desigualdad social como un principio de cambio. Esta observación sugiere que, aunque es un porcentaje pequeño, existe una conciencia emergente sobre la necesidad de abordar las desigualdades y convertirlas en oportunidades para un sistema educativo más equitativo y justo. Esta

actitud refleja un compromiso con la mejora continua y la búsqueda de soluciones innovadoras para los problemas estructurales en la educación.

Algunos ejemplos:

El gobierno escolar ha podido visualizar con datos concretos la falta de recursos de muchas familias y su limitado acceso a la tecnología. También ha podido reconocer el valioso capital humano de sus docentes, quienes, a pesar de contar con pocas herramientas y escasa capacitación previa, han logrado llegar a sus alumnos. Es fundamental valorar el esfuerzo, la dedicación y la predisposición con la que los docentes llevan adelante su labor, incluso enfrentando sus propias limitaciones financieras y materiales. Esta realidad resalta no solo la desigualdad social, sino también el compromiso de los educadores frente a los desafíos (ID. 249, educación de adultos).

La búsqueda de soluciones para los alumnos que no tienen internet para hacer sus tareas ha sido una prioridad esencial en el contexto de la pandemia. Los docentes y las instituciones educativas han tenido que ser creativos y proactivos para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la educación, independientemente de sus circunstancias (ID. 132, nivel secundario).

5. Valores sociales

Los valores sociales, en el contexto de la pandemia de covid-19, se pueden definir como los principios y normas que guían el comportamiento de las personas y las instituciones, que reflejan la importancia de la cooperación, la empatía y el compromiso con el bienestar colectivo (Expósito & Difabio, 2021). En este marco, los valores sociales se manifiestan de diversas maneras a través de las tareas complejas de la gestión escolar, la relevancia que se le brindó a la comunicación social e institucional, la revalorización que

se hizo a nivel social del rol docente y la familia como el gran referente de valores sociales. Los valores sociales estuvieron presentes en el 16,4 % de las respuestas.

Gestión escolar

Los docentes plantean que la gestión escolar durante la pandemia fue fundamental para asegurar la continuidad educativa. Los valores sociales que sobresalen son la responsabilidad, la solidaridad y la adaptabilidad. Las escuelas tuvieron que gestionar recursos de manera eficiente, apoyar a los estudiantes y sus familias para poder adaptarse rápidamente a los cambios. La capacidad para tomar decisiones en beneficio de la comunidad escolar y de mantener un enfoque inclusivo fue loable.

Comunicación social e institucional

De la mano con la buena gestión escolar, está la comunicación efectiva que permitió mantener a la comunidad informada y conectada. Los valores de transparencia, confianza y colaboración se destacan en este ámbito. Las instituciones educativas y las autoridades tuvieron que aprender a comunicar de manera clara y oportuna las medidas y cambios implementados, así como escuchar y responder a las necesidades y preocupaciones de los estudiantes, padres y docentes.

Revalorización docente

Otro elemento relevante que la pandemia ha resaltado es la importancia crítica de los docentes revalorizando su rol en la sociedad. Aquí, los valores de reconocimiento, respeto y profesionalismo son esenciales. Los docentes no solo han sido educadores, sino también apoyos emocionales y guías en tiempos de incertidumbre. Su capacidad para adaptarse a

nuevos métodos de enseñanza y para mantener el compromiso con la educación de sus estudiantes ha sido ampliamente reconocida y valorada.

Familia

Según los docentes, el papel de la familia en el contexto de la pandemia se ha visto intensificado, se subrayaron valores como el apoyo, la cooperación y la resiliencia. Las familias tuvieron que asumir un rol más activo en la educación de sus hijos, colaborando estrechamente con los docentes y las escuelas. La capacidad de las familias para adaptarse a la educación en el hogar y para apoyar el bienestar emocional y académico de sus hijos ha sido vital.

A continuación, presentamos algunos testimonios:

La implementación de diversos formatos de comunicación ha sido esencial para mantener la conexión entre docentes, estudiantes y familias durante la pandemia. Más allá de esto, se ha destacado la comprensión y el apoyo de las familias hacia el trabajo docente (ID. 311, educación de adultos).

Considero que durante la pandemia se ha profundizado el contacto con las familias, lo cual ha favorecido directamente el trabajo que realizamos actualmente. La resiliencia de los docentes se ha puesto de manifiesto al saber adaptarnos con recursos mínimos para salir adelante. La unidad con las familias, la valoración de la tarea docente y el reconocimiento de la Educación Pública han sido fundamentales en este proceso (ID. 592, nivel primario).

6. Cuidado de la salud

En este apartado buscamos unificar todas aquellas observaciones realizadas por los docentes en relación con el cuidado de la salud al regreso a la presencialidad, tomando en consideración el impacto emocional que significaba en

ese momento el covid-19 (Marsollier & Expósito, 2021). Se identifica como el conjunto de prácticas y medidas adoptadas para proteger y promover la salud física y mental de las personas. Estas prácticas incluyen el seguimiento de protocolos de higiene y distanciamiento social, el uso de mascarillas, la vacunación y la implementación de estrategias para el bienestar emocional. Cabe mencionar que solo el 3 % de las respuestas docentes se enfocaron en este tema:

A partir de la pandemia, se ha tomado conciencia sobre la importancia de las cuestiones higiénicas y el manejo efectivo de las tecnologías. Esto ha incluido la capacitación en TIC para docentes, lo que ha permitido mejorar y potenciar la educación a distancia como una estrategia clave. Además, se ha logrado una mejora significativa en la conectividad en la provincia, facilitando el acceso a recursos educativos y mejorando la calidad de la enseñanza en entornos virtuales (ID. 021, nivel superior universitario).

En el contexto del cuidado de la salud durante la pandemia se ha desarrollado una mayor conciencia sobre la importancia de pensar en los demás y de practicar el autocuidado. Esto incluye implementar modalidades de higiene y seguir pautas de cuidado para proteger tanto a uno mismo como a los demás (ID. 287, educación de adultos).

Conclusión

En el análisis de las “cosas buenas del sistema educativo” durante la pandemia de covid-19, se destaca la capacidad de resiliencia y adaptación de la comunidad educativa. La frase popular “No hay mal que por bien no venga” encapsula la esencia de cómo el sistema educativo ha aprovechado las adversidades para generar resultados positivos y fortalecerse.

El desarrollo y uso de las TIC en educación fue una de las grandes fortalezas, dado que permitió mantener la

continuidad del aprendizaje y preparar a las escuelas para futuros desafíos. La educación virtual y la capacitación en TIC para docentes mejoraron significativamente la calidad educativa y la flexibilidad del sistema.

La evolución educativa, marcada por la creatividad, didáctica, innovación y pedagogía, mostró la capacidad del sistema para adaptarse y mejorar en medio de la crisis. Los docentes desarrollaron nuevas estrategias y herramientas para asegurar una enseñanza efectiva y un apoyo emocional adecuado a los estudiantes.

El crecimiento profesional de los docentes fue evidente en su solidaridad, empatía, profesionalismo, trabajo colaborativo, adaptabilidad y vinculación con las familias. La pandemia resaltó la importancia de estos valores, mostrando cómo los educadores no solo se adaptaron, sino que también fortalecieron su compromiso con una educación de calidad.

Aunque la desigualdad social fue un desafío, se convirtió en una oportunidad para identificar y mejorar las áreas deficitarias. La pandemia visibilizó las carencias de recursos y acceso a la tecnología, y se destacó el esfuerzo y la dedicación de los docentes a pesar de las limitaciones.

Los valores sociales, manifestados a través de la gestión escolar, la comunicación, la revalorización del rol docente y la cooperación con las familias, fueron necesarios para enfrentar la crisis. La pandemia subrayó la importancia de la colaboración y el apoyo mutuo entre todos los actores del sistema educativo.

Finalmente, el cuidado de la salud se convirtió en una prioridad, se promovieron prácticas higiénicas y el uso de tecnologías para garantizar la educación a distancia. La pandemia generó una mayor conciencia sobre la importancia de pensar en el bienestar de todos, implementando pautas de cuidado y autocuidado.

En conclusión, el sistema educativo demostró su capacidad de resiliencia y adaptación, aprovechando las dificultades para generar cambios positivos y fortalecer su

estructura. La colaboración, la innovación y el compromiso de todos los involucrados fueron esenciales para superar los desafíos y avanzar hacia una educación de mayor calidad y equidad.

Referencias bibliográficas

- Expósito, C. D. & Difabio, H. E. (2021). Entre ideas liberales y conservadoras. Un análisis de posturas valorativas en estudiantes y docentes de profesorado. *CIENCIA UNEMI*, 14 (36), 45-57. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp45-57p>.
- Expósito, C. D. & Marsollier, R. G. (2021). Percepción docente de las debilidades del sistema educativo en el regreso a la presencialidad: Un estudio cualitativo en tiempos de covid-19. *Educación Las Américas*, 11 (1), 1-16. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/138513>.
- Garzón Daza, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del Covid-19. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 177-188. <https://doi.org/10.36260/RBR.V10I5.1295>.
- Gómez Serés, M. V. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces de la Educación*, 3(5), 91-103. <https://tinyurl.com/kep85xb3>.
- Marsollier, R. G. & Expósito, C. D. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 10 (1), 35. <https://doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Organizaciones resilientes

Claves para la adaptación y el crecimiento en entornos educativos

SANTIAGO AZPILCUETA

Introducción

El concepto de resiliencia organizacional no solo implica la capacidad de recuperación ante una crisis, sino también la habilidad para innovar y fortalecerse en medio de la incertidumbre. Este capítulo aborda cómo las organizaciones resilientes no solo enfrentan con éxito las crisis, sino que también desarrollan nuevas estrategias para fortalecerse. A través del análisis de la pandemia y sus efectos en el sistema educativo, se reflexiona sobre la importancia del liderazgo, la cultura organizacional y el bienestar de los trabajadores para construir una estructura que se adapte y prospere en medio de la adversidad, incorporando la capacidad de resiliencia como parte fundamental de su identidad organizacional.

Para esto es necesario un líder que inspire a los miembros de la organización a ver las crisis no solo como amenazas, sino como oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Esta visión, cuando se transmite de manera efectiva, fortalece la cohesión interna y fomenta un sentido de comunidad basado en la confianza y el apoyo mutuos.

Cuando nos referimos a una organización, hablamos de comportamientos colectivos, es decir, un conjunto de acciones, normas y valores compartidos por sus miembros. La organización no es solo la suma de personas, sino un sistema donde las decisiones y actitudes de uno influyen en los demás. Este enfoque colectivo es clave para comprender cómo se desarrolla la resiliencia organizacional, ya que no puede depender únicamente de la capacidad personal de adaptación de sus miembros. Las organizaciones resilientes no solo sobreviven a las crisis, sino que usan estos desafíos para alterar el *statu quo* y construir un entorno en el que el bienestar y el aprendizaje continuo sean centrales.

Resiliencia y liderazgo

Para pensar y reflexionar sobre la complejidad de las dinámicas organizacionales, es necesario contemplar la figura del líder más allá de los distintos estilos que podemos encontrar, ya que es quien orienta a los miembros de la organización hacia el cumplimiento de los objetivos comunes. Un liderazgo enfocado en la resiliencia no solo se centra en la supervivencia ante las crisis, sino en la construcción de relaciones sólidas que fortalezcan la comunidad organizacional. Genera un sentido de comunidad al enfocarse en la construcción de este tipo de relaciones entre los miembros de la organización. Al valorar y reconocer las contribuciones personales y grupales, los líderes fomentan un ambiente donde cada miembro se siente apreciado y motivado para contribuir al bienestar colectivo. Esta cultura de reconocimiento y apoyo es clave para crear una comunidad cohesionada y resiliente, capaz de adaptarse y prosperar en cualquier circunstancia.

De la resiliencia organizacional a las organizaciones resilientes: un proceso posible

El concepto de resiliencia ha tomado mayor importancia en el campo de la gestión organizacional, especialmente en un mundo cada vez más incierto y cambiante. En una organización, los comportamientos colectivos son la base sobre la cual se construye su cultura y dinámica interna. Las acciones y actitudes personales se combinan y generan patrones que influyen en la forma en que el grupo responde a los desafíos. Por lo tanto, cuando hablamos de resiliencia organizacional, no es suficiente con que algunos individuos sean resilientes; se trata de promover una transformación que lleve esas actitudes personales hacia un plano grupal. Este proceso de transformación requiere liderazgo y compromiso por parte de toda la organización. Los líderes deben promover una cultura en la que la resiliencia no sea solo un ideal personal, sino una práctica colectiva. Al construir redes de apoyo, fomentar la participación y reconocer los logros grupales, se crea una comunidad resiliente, capaz de enfrentar los desafíos de forma conjunta y efectiva.

Al abordar la resiliencia en las organizaciones, es fundamental diferenciar entre dos términos que, aunque relacionados, representan enfoques distintos: la resiliencia organizacional y las organizaciones resilientes. Poner en tensión estas dos nociones nos permitirá identificar diferencias conceptuales y prácticas, así como sus implicancias para la gestión. El primer enfoque enfatiza la importancia de la recuperación y la adaptación después de una crisis, se basa en aceptar la naturaleza intrínsecamente incierta, impredecible e incluso aleatoria de las amenazas sistémicas, y en responder a ellas mediante la construcción de resiliencia en el sistema (OECD, 2020). En el segundo enfoque, la organización no solo sobrevive a la incertidumbre y las crisis, sino que las enfrenta con éxito, utiliza estos desafíos como oportunidades para el progreso y la innovación, y libera así el potencial y el talento de toda su estructura interna (Silva *et al.*, 2018).

La distinción entre ambos enfoques de aplicación de la resiliencia tiene importantes implicancias. Mientras que la resiliencia organizacional se centra en la capacidad adaptativa de la organización en respuesta a crisis específicas, las organizaciones resilientes incorporan esta capacidad como una parte fundamental de su identidad organizacional. Es decir, las organizaciones resilientes (en adelante OR) están ligadas a la capacidad para absorber la complejidad y superar desafíos al enfrentar la dinámica del entorno, de modo que salen de ellos con más fuerza y con nuevas estrategias para enfrentar futuros eventos disruptivos (Lengnick-Hall *et al.*, 2011).

Resiliencia educativa y liderazgo ante la crisis del covid-19

Durante la pandemia de covid-19, el confinamiento afectó a la población mundial. En este contexto, el sistema educativo se vio desafiado en su conjunto: directivos, docentes, no docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa tuvieron que recurrir a la creatividad, al apoyo mutuo, a la inspiración colectiva, a la innovación y, sobre todo, a la paciencia y la comprensión del otro como persona, más allá del rol que desempeñara. A pesar de las diferencias sutiles, todos atravesaban un proceso complejo de adaptación y aprendizaje. Como el cuervo de la fábula (cf. capítulo 1), cada actor debió ingeniárselas frente a lo desconocido que irrumpió de manera abrupta e inesperada. Requirió un liderazgo comprometido y el apoyo de una cultura organizacional que promovía activamente la resiliencia en el día a día. La transición de una actitud resiliente personal a una actitud grupal fue un proceso difícil de transitar. A pesar de que la mayoría de los docentes trabajaron en espacios compartidos, como el comedor, con problemas de insonoridad y recursos tecnológicos limitados, lograron afrontar

la crisis con una predisposición emocional positiva, aunque los niveles de ansiedad estuvieron vinculados a problemas familiares y económicos (Expósito & Marsollier, 2021). Si bien la mayoría logró adaptarse, lo hicieron en diferentes modalidades y matices. La actitud resiliente se manifestó en el compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa para garantizar la continuidad y calidad del proceso educativo. Frente a la crisis, la resiliencia organizacional se fortalece mediante la creación de redes de apoyo, que fomenten el intercambio de buenas prácticas y el aprendizaje mutuo. En instituciones que implementan aprendizaje a distancia, la RO es crucial para enfrentar las demandas y cambios inherentes a esta modalidad, se convierte en el pilar central que sostiene la capacidad de adaptación y respuesta de la organización ante situaciones adversas, como las que se han presentado durante la pandemia.

Es importante tener presente que el hecho de que una persona pueda ser resiliente en una situación específica no garantiza que siempre lo sea, ya que existen circunstancias que pueden superar esa capacidad (Olmo-Extremera *et al.*, 2021). Cuando los docentes están expuestos de manera prolongada a contextos laborales que superan su capacidad, se desencadenan graves problemas de salud. El estrés y el *burnout* constituyen las principales problemáticas de los riesgos psicosociales en el entorno laboral, ya que provocan consecuencias graves para el bienestar físico y psicológico de los trabajadores (Marsollier, 2021).

La falta de integración de nuevas herramientas en la práctica docente de la pospandemia

Tal como se desarrolló en el capítulo tres, pudo verificarse que muchos docentes volvieron a las prácticas con los mismos recursos que utilizaban antes de la pandemia, lo que indica que lograron adaptarse y superar la crisis, pero no

consolidaron nuevas herramientas y estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, las nuevas herramientas y estrategias utilizadas no lograron incorporarse en el saber-estar y saber-hacer, por alguna razón no se integraron como aspectos sólidos de la identidad profesional u organizacional.

Las profesiones demandan un “saber-estar” que preserve la dignidad del oficio; desempeñar adecuadamente el rol otorgado por la sociedad, entender sus exigencias y valorar las recompensas apropiadas son aspectos clave del comportamiento profesional correctamente asumido (Lolas Stepke, 2008). Pero el estrés laboral -en pandemia causado por los siguientes estresores: tecnoestrés, teletrabajo y carga laboral, desafíos comunicacionales, aislamiento social y profesional, falta de conciliación trabajo-familia, según Rodríguez Ramírez, Guevara Araiza y Viramontes Anaya (2017)- puede desencadenar el síndrome de *burnout* y afectar negativamente el desempeño de su rol, manifestándose en cogniciones, emociones y actitudes negativas tanto hacia el trabajo como hacia las personas con las que se interactúa en el ámbito profesional.

Es decir que esta afectación en los docentes impacta inmediatamente en la calidad con la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto se ve afectada la experiencia que transitan los estudiantes. Es esencial preservar el estatuto de saber-hacer y saber-estar de los docentes, ya que garantiza que el hacer-saber, que define la enseñanza, sea una verdadera formación y no solo un adiestramiento en técnicas y terminologías (Lolas Stepke, 2008).

Resiliencia organizacional como clave para la adaptabilidad y el aprendizaje colectivo

La capacidad de resiliencia dentro de una organización se traduce en una habilidad adaptativa y una ventaja competitiva

para su rendimiento (Baena Botero, 2016). Construir resiliencia dentro de las organizaciones requiere una decisión y posicionamiento claro y firme de los directivos y demás miembros de la comunidad. Deben estar comprometidos y enfocados en generar y sostener condiciones que promuevan la participación y el aprendizaje continuo. Participar implica un cierto nivel de compromiso, y estar comprometido conlleva un mayor nivel y calidad de participación: se refuerzan y se incrementan mutuamente; cada uno afecta tanto en cantidad como en calidad al otro (Montero, 2004).

Las organizaciones que aprenden son entornos donde se impulsa a las personas a alcanzar sus deseos, a adoptar y expandir nuevas formas de pensar, y en las que continuamente se aprende en conjunto para fomentar aspiraciones comunes (Senge, 2002). La construcción de expectativas de desempeño que se enfoquen en la iniciativa, la creatividad, el análisis de consecuencias secundarias, la asunción de riesgos medidos y el aprendizaje de los errores incentiva a los diferentes actores a actuar e interactuar de formas que potencian y fortalecen su capacidad de resiliencia (Lennick-Hall *et al.*, 2011).

Este enfoque, que enfatiza la adaptabilidad, la innovación y la colaboración frente a los desafíos, debe ser introducido inicialmente en los grupos y subculturas dentro de la organización. Estas unidades permiten que el pensamiento resiliente sea probado y adaptado, asegurando que no solo provenga de la alta gestión, sino que emerja de la interacción diaria de los miembros como una práctica viva y dinámica.

Las actitudes resilientes de las personas se transforman en hábitos colectivos que fortalecen a la organización en su conjunto, de esta manera, los equipos desarrollan la capacidad de aprender juntos y de enfrentar los desafíos de manera colectiva. Una vez afianzado en las subculturas, este pensamiento se extiende y se convierte en un elemento central, que se impregna en la cultura organizacional. Una cultura que promueva el desarrollo de características como

la flexibilidad y la innovación es esencial para dotar a las personas de las capacidades necesarias para enfrentar crisis (Bishop, 2019).

Construcción de una cultura dinámica y colaborativa en organizaciones resilientes

Las personas por naturaleza son dinámicas, cambian a través del tiempo, lo que debería traducirse en organizaciones dinámicas. Lo cierto es que esto no siempre sucede así, en las organizaciones muchas veces hay fuerzas que buscan sostener un *statu quo*, son aquellas donde prevalecen intereses personales de subculturas por sobre los intereses colectivos.

Las OR se caracterizan por promover y reconocer que la cultura organizacional es inherentemente dinámica y se sostiene en vínculos de mucha confianza. La confianza de los líderes se construye con integridad, benevolencia y habilidad, lo que les permite acceder a conocimientos y cooperación. Esta confianza favorece la toma de riesgos, el intercambio de información, y aumenta la productividad y eficacia en los grupos porque ayuda a que los miembros se sientan respaldados y seguros para enfrentar desafíos (Robbins & Judge, 2013). Esta seguridad fortalece la comunidad organizacional, genera un sentido de pertenencia en el que todos trabajan hacia metas comunes.

Al incentivar el apoyo mutuo y el intercambio de ideas, los líderes construyen una comunidad dinámica, en la que cada persona se siente valorada y capaz de contribuir. Estos entornos colaborativos permiten a la organización adaptarse más rápidamente a los cambios, ya que los equipos confían en la capacidad de sus compañeros para innovar y superar los retos. Esto no surge de la noche a la mañana, la cultura organizacional se construye; si bien la palabra es orientadora, el mejor ingrediente son los actos,

los principales responsables deben volverse referentes, un ejemplo a seguir. Cualquier modificación significativa del *statu quo* siempre genera disrupciones y conlleva riesgos (Hevia Martínez, 2020). Es necesario generar nuevas posibilidades de acción y de interacción entre los miembros de la comunidad educativa, es decir, un nuevo *statu quo*.

Identidad social y liderazgo en la transformación de la cultura organizacional

Es fundamental analizar el funcionamiento de la comunidad, entendiendo que esta “es un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social” (Montero, 2004).

Para aumentar la cohesión de los miembros hay que trabajar sobre el sentido de pertenencia y la identidad social, de manera que cada miembro pueda tener mayor conciencia de cómo afecta con su accionar a los demás tanto positiva como negativamente según la ocasión. La identidad social permite a las personas reducir la incertidumbre sobre quiénes son, conectando su autoestima al éxito o fracaso de su grupo (Robbins & Judge, 2013). Establecer una comunicación abierta y clara en la organización fomenta un ambiente de confianza y respeto, permite que los empleados expresen sus preocupaciones sin miedo a represalias (Azpilcueta, 2024). Es importante desarrollar políticas de inclusión que promuevan la diversidad, para contribuir a un ambiente respetuoso y diverso que promueva el aprendizaje y crecimiento personal y colectivo.

El liderazgo juega un papel crucial en la creación de una cultura organizacional resiliente, ya que los líderes son los responsables de establecer los valores, comportamientos y

actitudes que guiarán a la organización en tiempos de cambio. Gestionar la cultura organizacional es un proceso que requiere principalmente tiempo y compromiso, cada gránito de arena gesta y promueve valores compartidos que se traducen en normas explícitas e implícitas. Lo primero que se debe analizar es la historia de la institución, es a partir de la interacción entre la comunidad y su entorno que han emergido las pautas del juego institucional, que han enmarcado el quehacer de sus miembros durante tanto tiempo y han configurado una forma particular de organización. Las normas revelan la postura adoptada sobre el valor de un conflicto antes de que fuera formalmente tratado por las instituciones (Letelier Wartenberg, 2018). Es importante contextualizar la historia de la institución educativa para develar su postura y, a partir de ahí, construir una nueva posición que refleje la valoración actual de la problemática, así se permite el establecimiento de nuevas pautas de interacción mediante formas renovadas de regulación.

Hacia una cultura resiliente: adaptabilidad, colaboración y liderazgo compartido

Un posible camino hacia una cultura resiliente es establecer pautas de interacción que motiven a los miembros de la organización a construir y sostener un ambiente de trabajo centrado en la adaptabilidad, la innovación y la colaboración ante los desafíos. Para lograr esto, es fundamental generar una mentalidad compartida donde la resiliencia se convierta en un valor común. Así, la organización puede crear un ambiente donde las personas se apoyen mutuamente, y las respuestas resilientes se conviertan en hábitos colectivos.

Este proceso demanda un esfuerzo coordinado para institucionalizar la resiliencia como un comportamiento organizacional. Los líderes deben fomentar la creación de espacios donde las soluciones sean colectivas, y las actitudes

resilientes individuales se transformen en conductas grupales. A través de la colaboración, el intercambio de experiencias y el aprendizaje mutuo, una organización puede pasar de depender de la resiliencia personal de alguno de sus miembros a desarrollar una verdadera resiliencia organizacional.

Este desafío demanda considerar a las personas en su entorno, incluyendo la creación de políticas y prácticas de prevención del *mobbing*, del *bullying* y del *ciberbullying*, fomentando el bienestar mental y emocional de los docentes, como programas de apoyo emocional, capacitación en manejo del estrés y la promoción de un balance adecuado entre trabajo y vida personal. Además, la formación continua de los docentes en el uso de nuevas tecnologías es fundamental para asegurar que estén equipados con las herramientas necesarias para facilitar un aprendizaje efectivo, así como también el desarrollo de competencias pedagógicas que permitan diseñar y ejecutar estrategias de enseñanza innovadoras y flexibles para enfrentar las situaciones adversas que se presentan. Un liderazgo resiliente fortalece los lazos entre los miembros de la organización al promover un entorno donde las personas se sientan cómodas para expresar sus ideas y asumir riesgos. Esta cultura de confianza fomenta una comunidad donde los desafíos se enfrentan de manera conjunta, y las soluciones surgen a partir del trabajo en equipo y el intercambio de buenas prácticas.

La mentalidad resiliente se integra a la cultura organizacional cuando es compartida por todos sus miembros y traducida en una actitud, así pasa a formar parte de la identidad organizacional. La incorporación de principios éticos en la cultura de la organización promueve una actitud resiliente, donde cada integrante se siente responsable tanto de su propio comportamiento como del bienestar colectivo (Azpilcueta, 2024). Al implementar un código de conducta que especifique comportamientos aceptables e inaceptables, las instituciones educativas aseguran que todos los miembros comprendan y respeten las normas éticas. Esto crea un

ambiente de confianza y respeto, esencial para la resiliencia organizacional.

Uno de los aspectos centrales que emerge es la capacidad de un sistema o comunidad para absorber perturbaciones y reorganizarse de manera que se mantenga su identidad y funcionamiento esencial (Norris *et al.*, 2008). Esto requiere un enfoque colaborativo y participativo, donde directivos, docentes, padres y estudiantes trabajan juntos para crear un entorno de apoyo y adaptabilidad. Para desarrollar la resiliencia, es esencial que los equipos directivos lideren fomentando expectativas elevadas, creando entornos de aprendizaje positivos, apoyando una comunidad social fuerte y construyendo relaciones sólidas entre compañeros (Olmo-Extremera *et al.*, 2021).

Lograr que una organización sea verdaderamente resiliente implica un esfuerzo conjunto liderado por la alta gestión y apoyado por todos los miembros. A través de un liderazgo eficaz y la creación de una cultura que fomente el aprendizaje continuo y el apoyo mutuo, la resiliencia se convierte en un valor compartido. Al integrar estos valores en el funcionamiento diario, la organización no solo depende de las acciones resilientes de unos pocos, sino que construye un sistema capaz de enfrentar cualquier desafío de manera conjunta. Este enfoque no solo prepara a las organizaciones para enfrentar crisis, sino que también fortalece su capacidad para adaptarse y prosperar en un entorno cambiante.

Consideraciones finales

La resiliencia organizacional es una ventaja competitiva que se construye a través del apoyo mutuo y la creación de una cultura que valore la adaptabilidad y la innovación. Cuando estos principios se logran integrar como parte de la identidad organizacional, se convierten en organizaciones resilientes que no solo sobreviven a las crisis, sino que

usan estos desafíos para alterar el *statu quo* y dar lugar a un entorno en el que el bienestar y el aprendizaje continuo sean centrales.

Este enfoque permite a las organizaciones construir una cultura de motivación y reconocimiento, donde la resiliencia no solo es una respuesta adaptativa, sino una convicción vivida por todos los miembros. Lo que se traduce en una mejora del clima organizacional y la creación de una base sólida para afrontar y prevenir el *burnout*, el *mobbing*, el *bullying* y el *ciberbullying*.

Los líderes que encarnan la resiliencia transmiten confianza y seguridad a sus equipos, lo que permite que las personas se sientan apoyadas en su labor diaria y en momentos de crisis. Este liderazgo genera un entorno donde el apoyo mutuo se convierte en la base de una comunidad sólida, capaz de enfrentar y superar cualquier adversidad.

Además, un liderazgo centrado en la resiliencia y el bienestar de los empleados contribuye a crear un entorno de trabajo saludable y sostenible. Al priorizar el desarrollo personal y profesional de los miembros de la organización, los líderes promueven un sentido de propósito compartido. Esto no solo mejora la moral y la motivación, sino que también fortalece los vínculos entre los miembros de la comunidad organizacional, dado que permite que la organización se mantenga unida ante cualquier desafío.

Una organización resiliente se fortalece cuando los líderes, mediante su coherencia e integridad, inspiran a sus equipos a asumir la resiliencia como un valor colectivo. La cohesión entre los miembros, sustentada en la confianza y la empatía, permite enfrentar los desafíos con éxito, desafiando el *statu quo*, y prosperar en tiempos de adversidad. El saber-estar es resultado de la resiliencia organizacional, mientras que las organizaciones resilientes logran el saber-ser, lo que posibilita no solo que superen las adversidades, sino que también las aprovechen para fomentar el progreso e innovación, desplegando todo el potencial de sus equipos internos.

Referencias bibliográficas

- Azpilcueta, S. (2024). *Construyendo una ética organizacional sólida: desafíos en el desarrollo de políticas y prácticas para una organización resiliente*. Facultad de Ciencias Económicas – UNCuyo. Trabajo inédito.
- Bishop, P. (2019). Knowledge diversity and entrepreneurship following an economic crisis: An empirical study of regional resilience in Great Britain. *Entrepreneurship and Regional Development*, 31 (5-6), 496-515. <https://doi.org/10.1080/08985626.2018.1541595>.
- Baena Botero, I. (2016). *Resiliencia y desempeño organizacional* [tesis de Maestría]. Universidad del Rosario. https://doi.org/10.48713/10336_12664.
- Expósito, C. y Marsollier, R. (2021). El impacto del Aislamiento Social por COVID-19 en docentes. Una aproximación a sus condicionantes familiares, económicos y laborales. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 24 (1). <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/3095>.
- Hevia Martínez, G. (2020). Reseña: López Cerezo, José A. (2018). La confianza en la sociedad del riesgo: Barcelona, Sello Editorial, 205 pp. *ArtefaCToS*, 9 (1), 199-202. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4647960>
- Lengnick-Hall, C. A.; Beck, T. E. & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience through strategic human resource management. *Human resource management review*, 21 (3), 243-255. <https://tinyurl.com/2ew68fab>.
- Letelier Wartenberg, R. (2018). El precio del statu quo. Sobre el estándar probatorio en las sanciones administrativas. *Revista de derecho*, 31 (1), 209-229. <https://tinyurl.com/3fwbe7t2>.
- Lolas Stepke, F. (2008). La psiquiatría como saber-hacer, saber-estar y hacer-saber. *Salud mental*, 31 (5), 341-342. <https://tinyurl.com/4vt58bcw>.

- Marsollier, R. G. (2021). *Burnout y engagement en el análisis organizacional: Contribuciones y desafíos*. *Psicología UNEMI*, 5 (8), 62-71. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol5iss8.2021pp62-71p>.
- Montero, M. (2004). Comunidad y sentido de comunidad. En M. Montero, *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (pp. 81-94). Paidós.
- Norris, F. H.; Stevens, S. P.; Pfefferbaum, B.; Wyche, K.F. & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41, 127-150. <https://link.springer.com/article/10.1007/S10464-007-9156-6>.
- OECD (2020). *Un enfoque de resiliencia sistémica para hacer frente a la COVID-19 y futuras perturbaciones*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Olmo-Extremera, M.; de Farias, I. M. S. & Domingo-Segovia, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades* (18), 69-90. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>.
- Robbins, S. & Judge, T. (2013). *Comportamiento organizacional*. Pearson.
- Rodríguez Ramírez, J. A.; Guevara Araiza, A. & Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de *burnout* en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8 (14), 45-67. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i14.39.
- Senge, P. (2002). *Las organizaciones que aprenden*. Fundació per a la motivació dels recursos humans. <https://tinyurl.com/3x57hrn3>.
- Silva, G. S.; Cordero, C. Z. & Urdanivia, J. S. (2018). La resiliencia: un factor decisivo para el crecimiento y mejora de las organizaciones. *Gestión en el tercer milenio*, 20 (39), 13-24. <https://tinyurl.com/yc5tyaz2>.

Reflexiones finales

ROXANA MARSOLLIER

Introducción

A lo largo de este libro hemos reseñado distintas experiencias de investigación desarrolladas en el ámbito de la educación desde distintas perspectivas: docentes, estudiantes, instituciones, educación no formal. Si bien el punto de partida fue el desarrollo de un proyecto que tenía como objetivo general analizar el impacto de la pandemia en la educación de Mendoza, este libro recorre mucho más allá, hasta experiencias pospandemia y consecuencias a nivel personal e institucional de los principales actores del sistema educativo. Además, presenta reflexiones en torno a las posibilidades de mejora y cambio, y a estrategias personales y grupales que generen transformaciones duraderas en educación.

A modo de conclusión, este libro aborda tres núcleos de análisis, que ilustran un proceso de crisis, sus consecuencias negativas y la valiosa oportunidad que tiene la educación para fortalecerse y transformarse.

1. La crisis como punto de inflexión

La pandemia de covid-19 se convirtió en un momento decisivo para la educación, que desató una transformación significativa en la forma en que enseñamos y aprendemos. Ante la necesidad de adaptarse rápidamente a un entorno virtual, docentes y estudiantes se vieron inmersos en una realidad completamente nueva. Este desafío, aunque inesperado,

también despertó una notable capacidad de innovación y creatividad entre los educadores, quienes, impulsados por su compromiso con el aprendizaje, hicieron un esfuerzo extraordinario por mantener la continuidad educativa.

La educación virtual, que antes era una opción complementaria, se estableció como la única forma de garantizar el acceso al conocimiento. Muchos docentes, a menudo sin preparación previa en herramientas digitales, se embarcaron en un proceso de aprendizaje acelerado, enfrentándose a la tarea de dominar plataformas tecnológicas en tiempo récord. Este esfuerzo no solo fue una cuestión técnica, sino una manifestación de la dedicación y el amor por la enseñanza. Herramientas como WhatsApp se convirtieron en aliados esenciales para la comunicación y la entrega de materiales, y permitieron mantener el vínculo con los estudiantes, incluso en los momentos más difíciles.

Sin embargo, esta transición no estuvo exenta de dificultades. La falta de preparación de docentes y estudiantes tuvo un impacto en la calidad de la educación y muchos se encontraron luchando por acceder a la información y a los recursos necesarios. La desigualdad en el acceso a dispositivos y a una conexión estable se convirtió en un obstáculo real para el aprendizaje. Estas brechas evidenciaron que, a pesar del compromiso de los educadores, no todos los estudiantes tenían las mismas oportunidades de éxito.

El impacto emocional de esta nueva modalidad también fue profundo. La pérdida de la rutina diaria y la interacción social afectaron el bienestar de los estudiantes, quienes a menudo se sentían desconectados y desmotivados. La falta de un apoyo constante por parte de los docentes llevó a algunos estudiantes a experimentar una sensación de aislamiento y desidia en su aprendizaje. La enseñanza, que tradicionalmente se basaba en la interacción y la conexión personal, se vio desafiada en un entorno virtual donde las relaciones interpersonales son más difíciles de cultivar.

A pesar de estos desafíos, la pandemia aceleró la adopción de tecnologías educativas, y brindó así una oportunidad para que muchos docentes exploraran nuevas formas de enseñanza. Si bien algunos adoptaron con entusiasmo herramientas digitales, muchos mostraron resistencia y regresaron a métodos tradicionales. La falta de formación específica y la incertidumbre sobre cómo integrar la tecnología de manera efectiva en el aula fueron obstáculos que aún persisten.

Además, la crisis reveló que muchos docentes carecían de un espacio de trabajo adecuado en sus hogares. La necesidad de adaptar áreas domésticas para la enseñanza puso de relieve la importancia de contar con un entorno laboral que favorezca la ergonomía, la privacidad y el acceso a recursos tecnológicos. La creación de un entorno propicio para la enseñanza no solo fue vital en tiempos de crisis, sino que debe ser un objetivo continuo para promover el bienestar y la productividad en el futuro.

Por su parte, las instituciones educativas no estaban preparadas para gestionar una crisis de tal envergadura. No solo tuvieron que enfrentarse a desafíos sin precedentes, sino que vieron agravarse problemas ya existentes en el sistema educativo.

En síntesis, la pandemia de covid-19 ha sido un punto de inflexión para la educación, dado que forzó a docentes y estudiantes a adaptarse a un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje. A pesar de los desafíos enfrentados, este período también ha brindado valiosas lecciones sobre la importancia de la innovación y el apoyo mutuo. La crisis fue disruptiva, pero también reveló oportunidades para cambios profundos en las instituciones educativas, tanto a nivel organizativo como en las interacciones humanas. La educación a distancia llegó para quedarse, y es fundamental que trabajemos juntos para reconstruir un sistema educativo que aborde las brechas tecnológicas y socio-culturales,

con el fin de garantizar un futuro educativo que integre los avances científicos y tecnológicos a la educación.

2. Tocando fondo: los desafíos del contexto escolar

Las nuevas condiciones a las que se vio sometido el proceso de enseñanza y aprendizaje en pandemia generaron consecuencias negativas en los actores educativos. Se exacerbó el *burnout* docente y se incrementaron la victimización laboral, el *bullying* y el *ciberbullying*. Estos fenómenos, aunque distintos, están interconectados, y generan un entorno perjudicial tanto para docentes como para estudiantes.

Durante la pandemia, el *burnout* docente surgió como consecuencia del estrés laboral crónico, intensificado por el tecnoestrés derivado de la rápida adaptación a las tecnologías educativas, así como por la incertidumbre y el aislamiento. Esta situación dejó a los educadores sin las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de su labor, lo que redujo su productividad y su capacidad de interacción efectiva. A su vez, esto impactó negativamente en la calidad educativa y el rendimiento de los estudiantes. La exposición prolongada a estos factores de estrés explica por qué muchos docentes experimentaron altos niveles de *burnout*, siendo más prevalente en las mujeres, quienes debieron equilibrar la carga laboral con las responsabilidades del hogar.

Por otra parte, la victimización laboral, una forma de violencia menos visible pero igualmente dañina, también se vio en aumento durante la pandemia. Con la migración al entorno virtual, el ciberacoso se intensificó, y muchos docentes fueron objeto de ataques anónimos. La violencia no solo afectó a los docentes, sino que también se reflejó en el *bullying* y el *ciberbullying* entre estudiantes, que se intensificaron en el entorno digital durante la enseñanza a distancia. Tradicionalmente, el *bullying* está asociado con la

intimidación física o verbal en las aulas, pero en el contexto virtual, el *ciberbullying* permitió una agresión más persistente a través de insultos, ataques constantes y la difusión de información maliciosa. Esto generó un ambiente más hostil tanto para los estudiantes como para los docentes, quienes tuvieron que lidiar con una creciente violencia digital que dificultó la convivencia escolar.

En algunos contextos, especialmente en comunidades afectadas por la pobreza, la violencia se ha convertido en una forma de comunicación naturalizada. En estos entornos, tanto la violencia verbal como la física se aceptan como mecanismos legítimos para resolver conflictos y generar cohesión grupal. La ausencia de habilidades comunicacionales asertivas, junto con la falta de recursos sociales y educativos, refuerza la percepción de la violencia como una forma aceptable de expresión. Este fenómeno se trasladó al ámbito escolar, y así afectó a toda la comunidad educativa. El impacto institucional de estos fenómenos es profundo. Las escuelas, que deben ser espacios de contención y crecimiento, se vieron debilitadas por la interrelación de estas problemáticas. Para enfrentar estas realidades, es crucial que las instituciones educativas adopten enfoques integrales. Esto implica no solo la implementación de programas de prevención de la violencia, el *bullying* y el *ciberbullying*, sino también el desarrollo de estrategias para apoyar a los docentes en la gestión del *burnout* y la victimización laboral. Además, es esencial fomentar habilidades de comunicación asertiva en docentes y estudiantes para transformar la violencia en una convivencia más saludable y resiliente dentro de la comunidad escolar.

3. De la crisis a la transformación: resiliencia Institucional en tiempos de cambio

Es cierto que la pandemia fue un desafío sin precedentes para la comunidad educativa, que obligó a docentes, directivos y estudiantes a adaptarse a nuevas realidades. Sin embargo, en medio de la adversidad, se identificaron aspectos positivos y se desarrollaron estrategias de afrontamiento individuales y colectivas que resaltan la capacidad de resiliencia y adaptación del sistema educativo.

Una de las fortalezas más destacadas fue el desarrollo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. La rápida transición hacia la educación virtual permitió no solo mantener la continuidad del aprendizaje, sino también preparar a las escuelas para enfrentar futuros desafíos. La capacitación en TIC para docentes se convirtió en una herramienta clave que mejoró la calidad educativa y la flexibilidad del sistema, lo cual brindó nuevas oportunidades de aprendizaje.

La evolución educativa también fue significativa durante la pandemia. Los docentes, enfrentando la necesidad de reinventarse, adoptaron enfoques creativos e innovadores en su práctica pedagógica. Se desarrollaron nuevas estrategias y herramientas que no solo aseguraron la efectividad de la enseñanza, sino que también proporcionaron un apoyo emocional esencial a los estudiantes. Esta capacidad de adaptación demostró que, incluso en tiempos de crisis, el sistema educativo puede transformarse y mejorar.

El crecimiento profesional de los docentes fue otro aspecto positivo a resaltar. La pandemia sacó a la luz la solidaridad, la empatía y el profesionalismo que caracterizan a muchos educadores. La colaboración entre colegas y la vinculación con las familias se volvieron cruciales, es para resaltar la importancia del trabajo en equipo en la educación. Esta experiencia fortaleció el compromiso de los docentes con una educación de calidad, lo que, a su vez, impactó positivamente en la comunidad educativa.

A pesar de que la pandemia exacerbó las desigualdades sociales existentes, también se convirtió en una oportunidad para identificarlas y abordarlas. La crisis visibilizó las carencias de recursos y el acceso a la tecnología, lo que llevó a un mayor esfuerzo por parte de los docentes y las instituciones para reducir estas brechas. La situación impulsó una mayor conciencia sobre la necesidad de un enfoque equitativo en la educación, y así fomentó el desarrollo de estrategias para mejorar el acceso y la inclusión.

Los valores sociales jugaron un papel fundamental durante la pandemia. La gestión escolar, la comunicación efectiva y la revalorización del rol docente se convirtieron en pilares para enfrentar la crisis. La colaboración y el apoyo mutuo entre todos los actores del sistema educativo se volvieron esenciales, lo cual promovió un ambiente de confianza y respeto. Estos valores no solo ayudaron a sortear los desafíos, sino que también sentaron las bases para una convivencia más armónica y solidaria.

Por último, el cuidado de la salud emergió como una prioridad ineludible. La pandemia promovió prácticas higiénicas y la implementación de pautas de autocuidado en las comunidades educativas. Esta nueva conciencia sobre la salud no solo se centró en el bienestar físico, sino que también incluyó la salud emocional, y así evidenció la necesidad de cuidar de todos los miembros de la comunidad educativa.

En conclusión, la pandemia ha sido un catalizador de cambios significativos en el sistema educativo, que puso en evidencia su capacidad de resiliencia y adaptación. Las fortalezas identificadas durante este periodo han permitido no solo superar la crisis, sino también sentar las bases para una educación más equitativa, inclusiva y de calidad. La colaboración, la innovación y el compromiso de todos los involucrados son fundamentales para avanzar hacia un futuro educativo más esperanzador y transformador.

Las lecciones aprendidas deben integrarse en la práctica educativa cotidiana, debe promoverse un entorno donde

el respeto, la convivencia y el cuidado de la salud integral sean pilares fundamentales para el desarrollo de todos los miembros de la comunidad educativa. La transformación hacia un sistema educativo más sólido y cohesionado está en marcha y su éxito dependerá de la voluntad de todos los actores involucrados para trabajar en conjunto hacia un objetivo común.

La educación es el pasaporte hacia el futuro, y aunque la pandemia ha presentado desafíos sin precedentes, su capacidad de transformación nos enseña que cada crisis es también una oportunidad para reinventarnos y construir un futuro mejor.

Autores

Roxana Graciela Marsollier

Doctora en Educación. Investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Investigaciones Cuyo (CIC). <https://orcid.org/0000-0002-1972-1436>.

Cristián David Expósito

Doctor en Educación. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Investigaciones Cuyo (CIC) y en la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). <https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>.

Alejandro Castro Santander

Psicopedagogo institucional. Escritor. Director del Observatorio de la Convivencia Escolar de la Universidad Católica de Cuyo. Cátedra UNESCO de Juventud, Educación y Sociedad de la Universidad Católica de Brasilia, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0214-9963>.

Ana Marquez Terraza

Doctora en Psicología. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Investigaciones Cuyo (CIC). <https://orcid.org/0000-0002-5718-087X>.

Enrique Ruiz Blanco

Doctor en Educación. Profesor en la Universidad del Aconcagua (UdA), Mendoza. <https://orcid.org/0000-0001-6195-4471>.

Nancy Caballero

Doctora en Psicología. Profesora en la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA). Directora de Kairós-Consultoría. <https://www.linkedin.com/company/kairos-consultoria/>.

Santiago Azpilcueta

Licenciado en Administración de Empresas y en Psicología. Profesor en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). <https://orcid.org/0009-0007-0241-6551>.

