
Experience of teachers who returned to in-person teaching

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú
aosanchezh@pucp.edu.pe

Fabia Milagros Muro Fernández

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Wilfredo Tomas Mena Chino

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Eliana del Rocío Santisteban Vela

Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú

Contextos de Educación

núm. 37, 2024

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 07 Noviembre 2023

Aprobación: 10 Septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13845479>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935079002/>

Resumen: La pandemia generó tanto desafíos como oportunidades en el campo educativo, afectando de manera significativa a estudiantes y docentes. Este estudio tiene como objetivo analizar la experiencia de los docentes sobre el retorno a la presencialidad en las escuelas de educación básica regular en Lima. La investigación es cualitativa y utiliza el método de indagación narrativa visual, recolectando información a través de la técnica del dibujo narrativo. Cada uno de los cuatro informantes participantes del estudio elaboró un dibujo, lo que permitió posteriormente narrar sus experiencias. La información recabada fue analizada utilizando la técnica de codificación abierta (*open coding*). Las conclusiones destacan los sentimientos encontrados en el retorno a la presencialidad, la necesidad de acompañamiento psicológico, la conexión entre el aprendizaje y las emociones y una mayor preocupación de los docentes por su salud.

Palabras clave: Emociones, Reflexiones, Dibujo narrativo, Docente, Pandemia.

Abstract: The pandemic created both challenges and opportunities in the educational field, significantly affecting students and teachers. This study aims to analyze the experience of teachers regarding the return to in-person classes in regular basic education schools in Lima. The research is qualitative and uses the visual narrative inquiry method, collecting information through the narrative drawing technique. Each of the four informants created a drawing, which then allowed them to narrate their experiences. The collected information was analyzed using open coding. The conclusions highlight the mixed feelings experienced upon returning to in-person classes, the necessity of psychological support, the connection between learning and emotions, and the teachers' increased concern for their health.

Keywords: Emotions, Reflections, Narrative Drawing, Teacher, Pandemic.

Introducción

En el Perú, las medidas sanitarias de contención del Covid-19 duraron todo el 2020, 2021 y 2022, aunque el último año se inició con el retorno a clases. En el caso de las escuelas privadas, retornaron en marzo, mientras que en las públicas fue variado, desde abril, mayo o junio.

Este proceso de retorno a clases presenciales luego de dos años de confinamiento y trabajo remoto significó, para los docentes, muchos sentimientos encontrados, desde alegría hasta tristeza, continuar con la carrera o retirarse del ejercicio docente, es decir, el sentir fue variado, por lo que en muchos casos afectó la parte emocional de los educadores.

Bajo este panorama se plantea el presente estudio, sobre experiencia de docentes que retornaron a la presencialidad, el cual forma parte de la investigación sobre resiliencia organizacional en escuelas de Educación Básica Regular. En este sentido, para entender las experiencias consideramos relevante el método empleado: indagación narrativa visual, porque permite profundizar en las experiencias vidas a partir del dibujo narrativo.

Finalmente, el estudio intenta visibilizar lo que vivieron los docentes cuando se dio el retorno a clases, de ahí planteamos la pregunta de investigación ¿Cuál es la experiencia de docentes sobre el retorno a la presencialidad en las escuelas de educación básica regular en Lima?

1. LAS EMOCIONES

La emoción es un aspecto fundamental en el desarrollo, la convivencia y el aprendizaje del ser humano. En la actualidad, se han realizado diversos estudios para entender su complejidad y relevancia, sin embargo, no se ha logrado un consenso para definir su significado. Goleman (1996) define las emociones como:

...impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. La misma raíz etimológica de la palabra emoción proviene del verbo latino movere (que significa «moverse») más el prefijo «e», significando algo así como «movimiento hacia» y sugiriendo, de ese modo, que en toda emoción hay implícita una tendencia a la acción (p. 17)

Por su parte, Bisquerra (2009) sostiene que la percepción de una emoción puede ser consciente o inconsciente, puede activarse a partir de un acontecimiento externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario. Entonces, la emoción no puede explicarse únicamente en términos evolutivos, sino que requiere de un análisis más profundo y multidimensional.

En años posteriores, muchos investigadores han planteado diferentes conceptos de este término. Entre ellos se encuentran Castro, Morera y Rojas (2018), quienes aluden que las emociones son recursos adaptativos que poseemos los seres humanos y nos permiten dar prioridad a la información que consideramos relevante; asimismo, nos ayudan a detectar cambios en las situaciones que nos rodean, activando diferentes procesos para dar una respuesta. Por su parte, Gavotto y Castellanos (2021) señalan que las emociones son una respuesta a la percepción que se tiene de una determinada vivencia enmarcada en un contexto particular, resultado de la interpretación de lo que la persona siente en un momento y lugar determinado.

La importancia de las emociones en los docentes

De acuerdo con Buitrago (2020), el aprendizaje de los maestros es adaptativo, académico, institucional, normativo, político, experiencial, emocional, moral, empático, relacional, educativo, pedagógico y creativo, etc. Dentro de esta gran variedad de aspectos formativos, la importancia de las emociones en el profesorado ha cobrado gran relevancia en los últimos años. Sin embargo, la relación emoción-docente no es un tema que se ha planteado recientemente, tanto Nias (1996) y Anzelin et al. (2020), coinciden que las emociones son fundamentales en la labor docente, porque implican la interacción entre personas (docentes, estudiantes, padres, etc.) e influyen en la autoestima y el bienestar personal y social.

Diversos estudios realizados en América del Sur como el de Sánchez (2019, como se citó en Zambrano, 2021) destacan que la docencia es un trabajo emocional, debido a que necesita del desarrollo de habilidades emocionales, por lo tanto, tiene que incluirse en la formación inicial de los docentes. Las emociones influyen en las decisiones y acciones del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales, según Acosta, Avilés y Torres (2017), se sustentan en la comunicación, a la vez que en los procesos comunicativos se transmiten emociones y sentimientos.

Según Castro et al. (2018), el personal docente cumple una función primordial en la vida de sus estudiantes, porque es una persona que siente, hace sentir, se comunica y ofrece la oportunidad para el aprendizaje de las habilidades emocionales. Sin embargo, para que el docente facilite el desarrollo de estas habilidades en sus estudiantes, no solamente necesita dominar los contenidos disciplinares, la pedagogía y la didáctica, sino también, estrategias y habilidades socioemocionales que le ayuden a crear vínculos de confianza y afectividad con sus estudiantes, y actuar de forma reflexiva ante las diversas situaciones que experimenta en su vida profesional. Como señala Casassus (2007), un profesor es más consciente de los vínculos que establece, teniendo clara su propia emocionalidad y la de sus alumnos.

Ahora bien, los docentes, al igual que todos los seres humanos, experimentan diversas emociones en su vida personal y profesional. Un docente emocionalmente sano podrá interactuar de manera positiva con sus estudiantes y los conflictos del aula; regular y gestionar las emociones propias para generar respuestas acertadas que moldeen indirectamente las conductas de los estudiantes y aportar a temas como la empatía, la resolución no violenta de conflictos, la asertividad y la compasión (Becker, Keller, Goetz, Frenzel y Taxer, 2015; Gutiérrez y Buitrago, 2019). Por el contrario, el malestar emocional de un docente podría llegar a afectar su desempeño, lo cual perjudica directamente el logro de competencias y habilidades por parte de sus alumnos. Por ello, la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es fundamental entre el profesorado, ya que estas habilidades van a influir en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007; Brackett y Caruso, 2007; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Cabello, Ruíz y Fernández, 2010).

Entonces, podemos afirmar que los docentes se desempeñan mejor cuando han desarrollado su inteligencia emocional. En relación con ello, Jara (2014, como se citó en Rojas, 2021) considera que existe una relación de asociación directa y de mediana magnitud entre la inteligencia emocional y el desempeño docente, señalando que, a un incremento de la comprensión de las emociones, le corresponde una variación similar del desempeño docente. Estos hallazgos se complementan con lo señalado por Chávez (2020), quien sostiene que

...cuando la inteligencia emocional se imbrica a la práctica docente, el profesorado puede encontrar formas diferenciadas de conocerse así mismo para influir de manera positiva en el alumnado; identificar emociones positivas para generar una conexión con los demás; y generar procesos de enseñanza y aprendizaje más efectivos a través de la comprensión de las emociones del estudiantado, puesto que esto se puede considerar como un factor interno que dispone el aprender (p. 64)

Por ello, un docente emocionalmente inteligente es alguien capaz de formarse y formar al estudiantado en habilidades como el autoconocimiento, la autorregulación, el autocontrol, la autoestima, entre otras habilidades socioemocionales que contribuyan a un desarrollo y formación integral.

2. Diseño metodológico

El estudio responde al método de indagación narrativo visual, entendido como “un proceso en el cual los/as investigadores y los/as sujetos participantes exploran y elaboran visual y narrativamente significados sobre una experiencia determinada” (Bach, 2007, citado en López, Valdivia y Fernández, 2016, p. 7), porque se adentra en las experiencias de los informantes, respecto a una etapa de su vida y de sus perspectivas (Fuster, 2019), con el fin de que evoquen sus vivencias, pensamiento y sentimientos (Aguirre y Jaramillo, 2012; Castillo, 2020; Rayón, Romera, de las Heras, Torrego y García-Vera, 2021; Scardi, 2022).

Se apeló al uso de la técnica narrativa visual, con su instrumento dibujo narrativo, por lo cual los docentes realizaron dibujos (Serrano, Revilla y Arnal, 2016; Arrebola, 2019) y, a partir de ello, narraron la experiencia vivida, en base a preguntas que incidían en lo dibujado y el tema de estudio.

El estudio tiene como objetivo analizar la experiencia de los docentes sobre el retorno a la presencialidad.

Con relación a los participantes, fueron cuatro docentes que ejercieron la docencia durante 2020, 2021 y 2022 y vivieron el proceso de retorno a la presencialidad (2023).

Tabla 1.
Caracterización de los participantes

Código	Edad	Especialidad o nivel	Último grado académico	Tiempo de servicio	Gestión de la Institución Educativa	Medio tecnológico para las clases durante la pandemia	Cantidad de estudiantes por aula
D1 Mujer	48	Ciencias Sociales, Secundaria	Bachiller	19	Privada	Microsoft teams	30
D2 Hombre	34	Ciencias Sociales, Secundaria	Magíster	12	Privada confesional	Meet	27
D3 Mujer	Sin dato	Ciencias Sociales, Secundaria	Bachiller	3	Pública	WhatsApp	50
D4 Mujer	47	Primaria	Magíster	25	Privada confesional	Microsoft teams	32

Fuente: Elaboración propia

A partir de los aportes de Aguirre y Jaramillo (2012), Fuster (2019), Fuster, Gálvez y Pisfil (2018) y Castillo (2020), planteamos las siguientes fases en el estudio:

- Primera fase: Organización y clarificación del estudio. Se recabó información sobre estudios previos y se examinaron sus resultados. A partir de ello, se diseñó el instrumento dibujo narrativo, tomando en cuenta la pregunta de investigación y se determinaron los participantes. Antes de la aplicación del instrumento, se realizó un ejercicio entre investigadores para conocer su uso, además, el instrumento pasó por juicio de experto.
- Segunda fase: Recolección de la experiencia vivida. La aplicación del instrumento para recoger información fue vía Zoom. Luego de la firma del consentimiento informado, se solicitó la elaboración del dibujo. Los participantes tuvieron un tiempo de 30 minutos para dibujar, luego se solicitó que lo mostraran por la cámara y lo compartieran, en formato de foto, al entrevistador. A partir del dibujo se iniciaron las preguntas ¿qué expresa a través del dibujo?, ¿qué reconoce? y se complementaron con otras preguntas.
- Tercera fase: Analizar la información recogida. Primero, se analizaron los dibujos, para ello se elaboró una matriz de análisis (código, sujetos, objetivos, acción, gestos, ideas escritas y significado). La matriz fue realizada por los investigadores, tratando de ser objetivos sobre lo expresado gráficamente por los informantes. Segundo, se analizaron las respuestas, por lo cual se utilizó, desde la teoría fundamentada, la técnica del Open coding, se establecieron hallazgos y emergentes o codificaciones de la vivencia.
- Cuarta fase: Reflexionar acerca de la experiencia vivida - etapa estructural. Se trató de captar la experiencia tal como fue vivida, intentando captar la esencia pedagógica (Fuster, 2019). La reflexión se hizo por cada entrevistado, considerando el dibujo y luego la entrevista. Cabe resaltar que se contrastó con ciertos aspectos de la literatura revisada.

3. Análisis y reflexión de la experiencia vivida

A continuación, se presenta el análisis de los dibujos, seguido de la interpretación a partir de las preguntas planteadas.

Entrevistada D1



Figura 1

Dibujo de la entrevistada 1

Fuente: Dibujo a partir de la experiencia del retorno a la presencialidad

La profesora D1 representa a un grupo de personas (posiblemente docente y estudiantes) que están haciendo preguntas y proponiendo ideas. Un dato destacable del dibujo son las marcadas expresiones de las personas, pues se puede observar sonrisas y miradas atentas. Además, se plantean dos interrogantes: ¿qué podemos hacer nosotros ahora? y ¿qué legados nos han dejado estos eventos del siglo XXI? Estas preguntas, probablemente, cuestionan hechos pasados y lo acontecido por la pandemia.

Según lo recopilado en la entrevista, surge un primer emergente relacionado a la alegría y tranquilidad. D1 indicó que el retorno a la presencialidad significó experimentar estas emociones por saber que iba a interactuar directamente con los estudiantes en un salón de clases. Esto lo manifiesta con la siguiente expresión: “la alegría, la tranquilidad espiritual de saber que por fin iba a poder tener contacto con mis estudiantes y los iba a poder conocer de verdad” (D1). Además, afirma sentir tranquilidad debido a que la comunicación es más fluida, a diferencia de las clases virtuales, donde sí indica haber experimentado problemas para comunicarse y comprenderse unos con otros.

También, se identifica un segundo emergente relacionado al hecho de conocer a sus estudiantes. La docente percibe que, si bien la virtualidad le permitió tener una idea de cómo podrían ser, es en una clase presencial donde los conoce realmente. Menciona que los estudiantes son muy enérgicos, lo que permite construir un ambiente de clase activo. Además, resalta la emoción de compartir con ellos temas que no necesariamente se relacionan con el trabajo de clase, sino que surgen en el momento. Esto lo manifiesta con la siguiente expresión: “compartir el espacio, hacer cosas diversas, conversar de cosas diversas, no solamente de temas del área, no, sino los recreos, jugamos goles y conversamos con ellos, o sea es mucho más, no, solamente trabajar un área” (D1).

Asimismo, el bienestar de los estudiantes es otro emergente. Sobre este, D1 indica sentir alegría de saber que sus estudiantes van contentos al colegio. Sostiene: “que ellos puedan manifestarlo también es valiosísimo para nosotros, o sea, saber que nuestros estudiantes están contentos viniendo a su colegio, que saben que este espacio es un espacio que los acoge, escucha y que los va orientando” (D1). Agrega que este es un factor importante, puesto que el aprendizaje parte del bienestar de los estudiantes.

Por otro lado, D1 realiza valoraciones con respecto al salón de clases. Rescata que es un espacio valioso e importante en el que disfruta estar debido a que, entre otros aspectos, puede ver las expresiones de los alumnos, escuchar el tono de voz con el que participan, etc. Todo esto lo manifiesta con la siguiente expresión: “[los] chicos son gestuales [...] la expresividad de la cara, el tono en el que participan o quieren participar y es diferente, es vivo” (D1). Por ello, agrega que es importante desarrollar la clase con los estudiantes en un salón donde se pueda compartir de forma natural y espontánea; aspecto que puede visibilizarse a partir del dibujo que realizó, en el que se evidencia un compartir de ideas entre un grupo de estudiantes y el docente.

Por otra parte, se identifica el emergente relacionado a la vocación. D1 indica que el retorno a la presencialidad generó recuerdos de lo que ha significado trabajar con estudiantes durante todos sus años de servicio. Expresa que la experiencia de volver a clases presenciales ha confirmado su vocación, pues afirma lo siguiente: “a mí me ha confirmado qué es lo que me gusta hacer y además por qué sigo en este colegio [...] que los chicos son el centro, que son lo más importante. Y que lo primero es que los chicos estén bien para que puedan aprender” (D1).

Finalmente, en cuanto a las lecciones aprendidas, D1 resaltó que con el retorno a la presencialidad ha logrado entender la mirada, los gestos y las acciones de los estudiantes, lo cual coincide con lo expresado en el dibujo. Menciona que hay detalles en cuanto a la personalidad de cada uno, inclusive los propios silencios, que en la virtualidad no podía descifrar. En cambio, con el retorno, ha afinado esa capacidad. Esto lo manifiesta con la siguiente expresión: “hacer contacto visual es bien importante [...], la manera que te miran es un mensaje ¿no? Es una manera también de entender que el chico está bien, está mal, te entiende, no te entiende ¿no? Sí, yo he aprendido a afinar un poco más el ojo [...], en cómo veo a los chicos en todos estos gestos y acciones que tienen” (D1).

A manera de síntesis, el retorno a la presencialidad significó, principalmente, experimentar emociones relacionadas a la alegría, ya que pudo conocer realmente a sus estudiantes e interactuar con ellos en un mismo espacio físico: el salón de clases. Además, sobre este, hace valoraciones positivas debido a que lo identifica como un ambiente en el que se puede compartir de forma natural y espontánea, a diferencia de la virtualidad, donde afirma haber experimentado problemas para comunicarse y comprenderse unos con otros. Es así como, estos aspectos vividos solo en la presencialidad le han permitido, según comparte, aprender a entender las miradas, los gestos, las acciones e incluso los propios silencios de los estudiantes y, a partir de ello, proponer una enseñanza orientada hacia el bienestar de los mismos. De hecho, la relevancia que tiene este último punto en D1 se refleja en la representación gráfica que realizó, donde se observan los rasgos expresivos de un grupo de personas (docente y estudiantes), mientras comparten sus ideas en lo que parece ser un enmarcado espacio físico.

Entrevistado D2

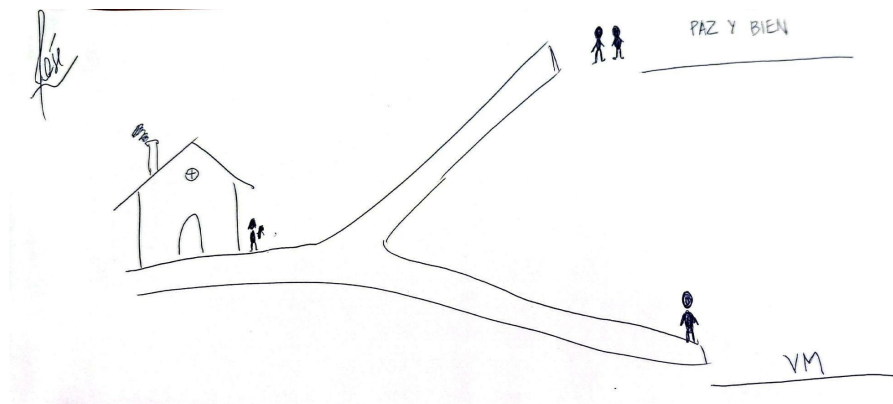


Figura 2

Dibujo del entrevistado 2

Fuente: Dibujo a partir de la experiencia del retorno a la presencialidad

El docente representa dos caminos que se inician en su casa, en cuya entrada están dibujados su esposa e hijo. Uno de los caminos va orientado al colegio de sus hijos (Paz y Bien) y el otro se dirige al centro donde trabaja (VM). Lo que se puede interpretar del gráfico es que esta etapa de retorno a la presencialidad significó que su esposa e hijo se quedaban en casa y él se separaba de ellos y de sus otros hijos cuando iba al colegio.

Ahora bien, a partir de lo recopilado en la entrevista, se identifica un primer emergente relacionado a la alegría. D2 afirma experimentar esta emoción, pues siente que vuelve al lugar en el que debe estar, donde interactúa plenamente con sus estudiantes. Tal como lo indica, el espacio virtual no le permitió realmente establecer estos vínculos; en cambio, con el retorno se siente diferente. Sostiene: “la expectativa de poder venir [al colegio] y hacer y aportar con muchas más cosas de las que podía haber hecho en los dos años anteriores [de virtualidad]” (D2).

Además -y muy relacionado al primer apartado- surgen en D2 valoraciones positivas con respecto al salón de clases. El entrevistado señala que uno de los aprendizajes logrados con el retorno a la presencialidad fue reconocer la importancia del aula como espacio de aprendizaje, desde la perspectiva del docente. Siente que es necesario que los docentes desarrollen las clases en un espacio distinto al ambiente familiar, donde además pueda relacionarse con sus colegas. Corrobora esto con la siguiente expresión: “siento que el espacio para una mejor performance de un profesor no es sentado frente a una cámara, por más recursos tecnológicos que uno pueda tener, sino que es el espacio de la escuela, inclusive solamente con un plumón” (D2).

Asimismo, continuando con la valoración del espacio educativo, manifiesta que se siente eficiente cuando realiza sus actividades laborales desde y en la escuela, pues tiene comodidades a nivel infraestructura, recursos, equipo, etc. A su vez, esta eficacia, según las palabras de D2, se traduce en ordenar sus actividades familiares, pues se trata de “dejar el trabajo donde se queda y luego retornar a la casa” (D2). Adicionalmente, se corrobora este sentir con lo representado en el dibujo que realizó, en el que se evidencia una clara diferenciación entre el espacio personal y el laboral.

Es en este contexto que se identifica un tercer emergente relacionado a la tristeza. D2 señala que, evidentemente, el retorno a la presencialidad significó alejarse de su familia después de haber compartido meses debido a la cuarentena obligatoria. Este desapego con sus hijos, menciona, fue un momento difícil y triste. Comenta: “un poco de tristeza de no estar cerca de mi familia, habiendo estado, habiendo compartido tantos meses. Estando juntos prácticamente 24 horas al día” (D2).

En esta misma línea, se identifica que, con el retorno a clases, emergen temores o preocupaciones relacionados al contagio por Covid. Por un lado, si bien sintió miedo de no utilizar mascarilla en el colegio, indica que, al mismo tiempo, fue un alivio dejar de usarla. Asimismo, le preocupó que la salud de sus familiares se viera perjudicada; sin embargo, ser consciente del cuidado que tenían su esposa e hijos con respecto a la desinfección de manos y objetos y al distanciamiento, permitió que sienta cierta tranquilidad, lo cual contribuyó para que pueda centrarse más en las emociones agradables que surgían en él yendo a la escuela. Por otro lado, menciona que estos temores se fueron disipando con la llegada de las vacunas para adultos y menores de edad, pues, aunque su familia se contagió, no hubo mayores complicaciones.

Finalmente, D2 identifica algunas prioridades que considera relevantes para el retorno a la presencialidad y algunas lecciones que este escenario ha suscitado en él. Primero, piensa que es importante que los docentes tengan flexibilidad durante el desarrollo de la planificación y entrega de documentos, pues indica que es un proceso de constantes modificaciones. Segundo, le parece fundamental separar los espacios laborales y familiares, ya que ello facilita la gestión de su tiempo. A modo de anécdota, comenta lo siguiente: “desde que me despertaba ya sabía que tenía que alistar una cosa para la clase virtual, tener listo mi espacio, etcétera de cosas ¿no? Y no terminaba nunca” (D2). También, resalta que la principal lección aprendida “es que el aprendizaje debe darse en el entorno escolar” (D2), puesto que considera que un docente se desenvuelve mejor en la escuela, inclusive con un solo plumón, que frente a una cámara con todos los dispositivos tecnológicos a su disposición.

Entonces, según lo compartido sobre el retorno a clases presenciales, se evidencia en D2 el surgimiento de dos emociones contrapuestas: alegría y tristeza. Por un lado, afirma experimentar alegría porque pudo interactuar plenamente con sus estudiantes en el salón de clases y porque siente que está en el lugar donde debe estar un docente de escuela. Sobre este aspecto, reconoce la importancia del aula como espacio de aprendizaje en el que el docente puede tener una mejor performance.

Por otro lado, es consciente de que el retorno significó alejarse de su familia, desapego que lo lleva a sentir tristeza. Es así que, teniendo estos dos escenarios (escuela y familia), considera que es importante que los docentes sepan separar el entorno laboral y el entorno familiar para un trabajo más eficiente; diferenciación que, dicho sea de paso, se observa claramente en el dibujo que realizó. Por último, el retorno también significó experimentar temor por contagiarse de Covid-19, el cual según indica, se fue disipando con la llegada de las vacunas.

Entrevistada D3



Figura 3

Dibujo de la entrevistada 3

Fuente: Dibujo a partir de la experiencia del retorno a la presencialidad

En relación con la representación realizada por D3, se dibuja levantando el dedo pulgar delante de lo que parece ser la puerta de entrada al colegio. De esto podemos interpretar que tiene un vínculo afectivo con la institución educativa en la que trabaja, ya que en ella experimentó momentos felices con sus alumnos antes de iniciar la pandemia y al retornar a la presencialidad. Además, se dibuja utilizando una mascarilla, lo cual, posiblemente, refleja que la salud es un aspecto relevante en el retorno a la presencialidad y que tanto ella como sus alumnas deben tener los cuidados necesarios para evitar el contagio.

Es así que, de acuerdo con lo recopilado en la entrevista, se identifica un primer emergente relacionado a la felicidad y tranquilidad. D3 menciona que retornar a las clases presenciales en la escuela, lejos de ser un causal de estrés, es un espacio donde le gusta estar y donde vive experiencias emocionantes. En este sentido, agrega que no siente la necesidad de que en el colegio deba regular sus emociones, tal como lo indica: “tal vez sean otras cosas las que me lleven a regular las emociones, pero [en el colegio] no” (D3).

Además, a modo de ejemplificar la alegría que sintió al regresar a la presencialidad comparte lo siguiente: “me generó felicidad, fue bonito. Porque en ese momento, bueno, cuando las conocí, digámoslo así, en aula, las niñas, bueno, teníamos clarísimo que no nos podíamos acercar mucho ¿no? un metro de distancia, metro y medio. Y cuando entré al aula todos dijeron ‘miss ¡por fin!’ y me abrazaron y era como que ‘oye, no se abracen’ decían los demás, y ellos venían corriendo” (D3).

Muy alineado a este emergente, surge otro relacionado al hecho de conocer a sus estudiantes. La docente menciona tener un nexo cercano con los estudiantes y relata lo siguiente: “entonces, cuando dijeron presencialidad, las niñas me lo decían a cada rato, ‘miss por fin la vamos a conocer, qué emoción, miss va a traer chupetines’, y era bonito” (D3). Puntualiza lo siguiente: “la primera reacción [de las niñas] fue abrazarme y fue gracioso porque no tenían que hacerlo, pero eran de mi tamaño, me las imaginaba más chiquitas, incluso eran mucho más grandes. Y bueno, fue una experiencia bonita y emocionante” (D3).

No obstante, aparece un emergente contrario a los presentados anteriormente: el miedo, que, según D3, surge de la posibilidad de contagiarse y que el proceso de recuperación se complique debido a problemas respiratorios que experimentó durante su infancia. Agrega que, durante la etapa de cuarentena obligatoria prefirió no salir de casa, ya que tenía el temor de que, además de ella, sus familiares se contagien. Menciona lo siguiente: “y luego me quedé así, con un poco de miedo, porque las personas se van” (D3). En este sentido, cuidar la salud es una de las prioridades que D3 considera relevante para el retorno a la presencialidad. De hecho, la relevancia que tiene en D3 el cuidado por la salud se puede reflejar en el dibujo que realizó, donde se le observa utilizando mascarilla.

No solo el bienestar físico es su prioridad, sino también el emocional, sobre todo el de los estudiantes. D3 indica que observa tanto conflicto entre los estudiantes que le ha llevado a solicitar un adecuado proceso de tutoría, que les brinde una orientación psicológica de calidad. Por otro lado, menciona que es importante que los padres y madres de familia reciban este acompañamiento también, ya que percibe ausencias en las familias. Sobre esto, manifiesta lo siguiente: “entonces, no es posible que los hijos estén prácticamente en abandono total porque tienen casa, tienen..., tienen ropa, comida, celulares. Pero les falta más amor, más dedicación” (D3).

Por otro lado, la docente identifica que uno de los aprendizajes que ha logrado con el retorno al escenario presencial es su capacidad de observación. Comenta que, al estar en un mismo espacio, puede notar cuando los estudiantes están distraídos, cansados, preocupados, etc. Y cuando identifica esto, puede tomar acciones para apoyarlos. Esto lo manifiesta con la siguiente expresión: “les dices ‘oye, ¿todo bien?, cuéntame, qué tal’ [...]. Eso es bonito [...] para ellas, para que se sienten en compañía, acompañadas en su aprendizaje y no solamente en el aprendizaje, sino en su estancia en el colegio, que las hace sentirse más cómodas” (D3).

Además, menciona que otro aprendizaje logrado se relaciona con la flexibilidad del docente al momento de desarrollar su sesión de clase. Es decir, considera importante tener presente que la programación que realizan puede modificarse, incluso, durante el desarrollo de la propia clase. Resalta que los estudiantes han llegado a segundo grado con aprendizajes de primaria, lo cual le ha permitido ser más consciente de la importancia de la flexibilidad en la práctica. Sobre esto manifiesta lo siguiente: “los niños de segundo vienen con aprendizajes de sexto, quinto; los de cuarto, tercero de la misma manera. Entonces, nunca puedes ir al salón a aplicar

cuatro actividades [...] y al final ellas se quedan como... solo hemos hecho una porque no podemos” (D3). En esta misma línea, hace hincapié en la relevancia de utilizar diversos recursos para el desarrollo del contenido. Comparte que, mayormente, procura utilizar diversas fuentes visuales de lectura sencilla (digitales e impresas).

A manera de cierre, emergen en la docente emociones relacionadas a la felicidad y tranquilidad por saber que volvió al espacio en el que le gusta estar y en el que pudo conocer a sus estudiantes. Tal como menciona, el espacio presencial afinó su capacidad de observar cuando los estudiantes sienten molestias, preocupaciones, cansancio, etc., con el objetivo de apoyarlos personal y académicamente. No obstante, también surge en D3 el miedo por la posibilidad de contagiarse y de contagiar a sus familiares. Teniendo en cuenta esto y lo representado en el gráfico que realizó donde se le observa usando mascarilla, se evidencia que cuidar la salud física es una de las prioridades de D3 para el retorno a la presencialidad. Por otro lado, el estado emocional de sus estudiantes es otra de sus prioridades. Sobre esto, considera relevante contar con la presencia de un especialista en psicología que trabaje con los estudiantes y brinde acompañamiento a las familias. Por último, el retorno le permitió reconocer la importancia de ser flexible al momento de desarrollar su sesión de clases, pues el fin no es -o no debería ser- para el docente aplicar todas las actividades que programa sino lograr aprendizajes significativos.

Entrevistada D4



Figura 4

Dibujo de la entrevistada 4

Fuente: Dibujo a partir de la experiencia del retorno a la presencialidad

Con respecto a la representación realizada por D4, se pueden identificar aspectos puntuales como un reloj en la pared rodeado de lo que parecen ser cuatro pedazos de papel, en los que están escritas las palabras: familia, horario, sesión y PPFF. A un lado del reloj se encuentra la docente sentada en su escritorio, frente a su laptop y escribiendo en su agenda mientras piensa sobre aspectos vinculados con el rol docente como la evaluación, la programación y la inclusión, pero también, con los cuidados frente al Covid-19: mascarillas, protocolos e híbrido.

Por un lado, esto puede significar que la docente experimentó un cambio en su rutina, ya que debía organizar mejor sus horarios para la familia y el trabajo. En este último, generaría mayor estrés, ya que debía pensar constantemente en cómo cumplir con su rol docente en el inicio del retorno a la presencialidad. Por otro lado, respecto a los cuidados frente al Covid-19, se puede inferir que la docente siente miedo y angustia, puesto que existiría el peligro latente de contagiarse o contagiar a sus alumnos al momento de compartir espacios en el aula de clases de manera presencial.

Ahora bien, según lo profundizado en la entrevista, se identifican tres emergentes estrechamente relacionados cuando se le pregunta sobre el retorno a la presencialidad. Primero, relata que cuando los estudiantes se le acercan y la quieren saludar, ella, al igual que sus colegas, les recuerdan mantener la distancia; lo cual le genera tristeza, pues se identifica como una persona expresiva y cariñosa. No obstante, menciona que esto le ha llevado a “inventar cincuenta mil formas para saludarse” (D4).

Segundo, se identifica que en D4 surge el miedo. Indica que, si bien la institución les brindó lo necesario para garantizar el retorno seguro, era difícil ceñirse a las medidas de seguridad debido a las propias características afectivas de los estudiantes. D4 menciona lo siguiente: “por más que nosotros les decimos a los niños no te acerques o de lejitos ¿no?, ellos son muy amigables, son muy, muy cariñosos” (D4).

Como tercer emergente se identifica el estrés y cansancio. D4 menciona que “los papás han estado de observadores un buen tiempo. Y creen saber todo, creen tener la razón en todo [...], por lo que las sesiones resultaron ser muy agotadoras y estresantes debido a la demanda de los padres y madres de familia” (D4). A su vez, indica que, durante los primeros meses de virtualidad, el colegio programaba todo tipo de reuniones entre docentes, generando agotamiento y estrés. No obstante, en el contexto presencial, agrega que, si bien es un adecuado espacio para desarrollar las diferentes actividades laborales, también demanda tiempo y es más agotador.

En este sentido, surge el cuarto emergente, el cual es una respuesta a la demanda de actividades presenciales: la organización. La docente menciona que aplicó diversas acciones para que los aspectos personales y profesionales no quedaran superpuestos. Por ejemplo, respeta sus horas de sueño, realiza sus informes a tiempo y en horas de trabajo, no se reúne en horarios nocturnos y respeta sus tiempos libres de fin de semana. Sobre esto, manifiesta lo siguiente: “entendí que no podemos estar todo el tiempo solamente viviendo para la escuela [...] necesitamos también un espacio y un poco de salir de esa rutina de programaciones y sesiones” (D4).

Por otra parte, un aspecto diferente, a comparación de los otros participantes, es que en su gráfico escribe la palabra “inclusión”. Al respecto, se identifica el emergente relacionado a las necesidades de sus estudiantes. D4 señala que, como tiene estudiantes en situación de discapacidad, considera que la programación de las sesiones debe ser adaptada. Agrega que, a diferencia de la virtualidad, la presencialidad facilita el desarrollo de las sesiones con estos estudiantes. Menciona lo siguiente: “si vemos que algún niño tiene dificultad con el material, ya sea en el conteo [...] ahí estamos nosotros para poder ver qué dificultad tiene y atenderlo inmediatamente” (D4).

En cuanto a los aprendizajes que ha logrado con el retorno a la presencialidad, resalta tres: la influencia de la virtualidad en el factor socioemocional de los estudiantes, el desarrollo de las habilidades comunicativas y el uso de material concreto que desarrolle la paciencia de los actores educativos. Sobre lo primero, D4 ha notado que los estudiantes no canalizan sus emociones, se enfrentan entre ellos y se frustran muy rápido. Con respecto al segundo aspecto, relata que ahora participan para dar su opinión, para buscar una solución a algún problema, etc. Finalmente, indica que el uso de pelotas, armables, latas y rompecabezas, desarrolla la paciencia en los estudiantes y también en los docentes. Comparte, además, que ha aprendido a respirar, a establecer mayor y mejor diálogo con los estudiantes, a reconocer los logros y a aprender de ellos.

Por último, identifica algunas prioridades para el trabajo en el entorno presencial. En primer lugar, considera fundamental el apoyo de la familia en el proceso de aprendizaje. La docente manifiesta lo siguiente: “yo creo que la familia es muy importante en el avance de nuestros niños y son la pieza fundamental para la parte educativa ¿no? Ellos son nuestros aliados para lograr la máxima capacidad de nuestros niños” (D4). En segundo lugar, piensa que igual de importante es contar con especialistas en psicología para ofrecerles a los estudiantes el apoyo necesario. Al respecto comenta, a modo de solicitud, lo siguiente: “requerimos que haya una un apoyo extra o que lo vea un especialista, una persona que no sea yo como maestra sino otra persona que lo vea y le indique qué es lo que está pasando con el niño” (D4).

Sintetizando la experiencia de D4, el retorno significó experimentar emociones relacionadas a la tristeza, miedo y estrés: la primera porque cada vez que los estudiantes han querido acercarse para mostrar afecto, les ha recordado que deben mantener la distancia; la segunda debido a que, aun cuando evitaba el contacto físico, era consciente de que en cualquier momento podía contagiarse; y estrés debido a las demandas de las familias y al tiempo y cansancio que experimenta al asistir a las diversas reuniones del colegio. Por otro lado, comenta que en la presencialidad puede apoyar mejor a los estudiantes en situación de discapacidad y a los que necesiten apoyo socioemocional, aunque considera que, para este último punto, es necesaria la presencia de un especialista en psicología. Además, desde su experiencia, resalta la importancia de tomar acciones para no superponer los aspectos personales y profesionales de modo que se minimice el estrés y cansancio.

Discusión

A partir de las narraciones y la interpretación realizada, identificamos las siguientes categorías emergentes.

Emociones contrapuestas: alegría - miedo

Los informantes coinciden en que conocer e interactuar con los estudiantes en un mismo espacio físico es motivo de alegría y felicidad, pero a la vez surgieron emociones como temor y tristeza, lo cual ocasiona estrés.

Las emociones que experimentan los docentes responden a lo que mencionan Gavotto y Castellanos (2021), quienes indican que estas son el resultado de la interpretación de lo que la persona siente en un determinado momento y lugar. Considerando lo anterior, resulta interesante ahondar en torno a dos emergentes identificados en el D2 (alegría y tristeza), ya que son emociones contrapuestas que se activan a partir de un mismo hecho: el retorno a la presencialidad. Según señala el entrevistado, por un lado, se siente feliz, cómodo y realizado por volver a trabajar en un centro educativo; por otro, siente preocupación y tristeza porque se aleja del ambiente familiar y porque es consciente de que puede contagiarse, lo cual, se entiende que le provoca temor o preocupación. Ello es similar a lo planteado por D4.

A su vez, D1 señala que los estudiantes retornaron contentos al colegio, lo cual, es un factor que influye en las emociones del docente. Bisquerra (2009) sostiene que las emociones suelen activarse a partir de un hecho interno o externo, tal como le sucede a la docente participante de la investigación, en quien se activa emociones relacionadas con la alegría tras conocer que sus estudiantes disfrutaron y se sienten acogidos y escuchados en el colegio.

Goleman (1996) refiere que, implícitamente, en toda emoción existe una tendencia a la acción. En relación con las emociones contrapuestas de los docentes participantes de la investigación, han experimentado, primero, emociones relacionadas a la reafirmación de su vocación docente (alegría) y, segundo, pensamientos sobre la importancia del bienestar de los estudiantes, lo cual, implícitamente, los lleva a tomar acciones en aras de este bienestar para generar procesos de aprendizaje más efectivos (Chávez, 2020), en relación con ello surge el temor y tristeza, por ellos mismos y los estudiantes (posibles contagio y contagiar al retornar a casa).

Interpretar las expresiones

Los informantes reconocen que con la presencialidad han aprendido a interpretar los gestos, las miradas y los silencios de los estudiantes, con el fin de apoyarlos personal y académicamente.

D1 resalta el retorno a clases presenciales, pues le ha permitido entender las expresiones, acciones y silencios que se manifiestan en un ambiente de clases. Sobre esto, indica que el contacto visual con los estudiantes le permite conocer cómo se sienten en ese momento. Como señala Casassus (2007), esta capacidad de identificar las emociones de los estudiantes le posibilita al docente ser más consciente de los vínculos que establece en el salón de clases.

Lo indicado coincide con D3, quien se refiere al retorno a la presencialidad como el hecho específico de conocer a sus estudiantes, quienes manifiestan sus emociones y son percibidos como agradables, aunque sienta el temor por contagiarse. Como mencionan Castro et. al (2018), es una reacción que le ayuda al docente a ser consciente del cambio en una situación, activando en él una serie de procesos para responder a la misma. En este caso, como se mencionó anteriormente, D3 responde a esta situación con acciones de prevención, como el uso de alcohol y mascarillas.

Finalmente, resulta interesante analizar el comentario de D3 con respecto a la regulación de emociones; comenta que no siente la necesidad de regular sus emociones, pues considera que el colegio no es un factor estresante. De esto se puede interpretar que la docente entiende que la regulación de emociones es un proceso exclusivo para aquellos que requieran gestionar emociones percibidas como desagradables. Frente a ello, sería importante trabajar con los docentes en torno a estas conceptualizaciones, con el objetivo de afinarlas y precisarlas. Este trabajo podría realizarse durante la práctica o incluirse en la formación inicial de los maestros, tal como lo propone Sánchez (2019, como se citó en Zambrano, 2021).

Acompañamiento psicológico

Un aspecto clave en este proceso de retorno fue fortalecer el acompañamiento psicológico de los estudiantes, pues los docentes han notado características que deben ser trabajadas con especialistas.

Ante la experiencia vivida los docentes resaltan la necesidad de que los estudiantes reciban acompañamiento psicológico, lo cual evidencia un interés por priorizar el bienestar emocional de los alumnos. Esto resulta interesante, porque las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque este implica la interacción entre los diferentes actores educativos y porque la identidad personal y profesional del profesor influyen en la autoestima y en el bienestar de los estudiantes (Nias, 1996; Anzelin et al., 2020)

La exigencia de este apoyo para los estudiantes refleja la consciencia de cuán importante es este aspecto en el proceso educativo. Como lo mencionan D3 y D4, cuando se refieren a la necesidad de contar con espacios de tutoría -los cuales deben considerar un acompañamiento a los estudiantes y las familias-, o con un especialista, quien debe dar una orientación de calidad.

Es importante resaltar que los docentes tienen una formación general en psicología para el trabajo con los estudiantes, pero evidencian la necesidad de contar con un especialista. Este reconocimiento de las limitaciones, muy por el contrario de significar que no se hacen cargo, es un reflejo de la responsabilidad de saber que cumplen una función primordial en la vida de sus estudiantes y ofrecen la oportunidad para comunicarse y para el aprendizaje de las habilidades emocionales (Castro *et al.*, 2018).

Diferenciar los espacios personal y profesional

Se podría decir que una lección para los informantes, a partir del confinamiento obligatorio y parcial, fue diferenciar el espacio personal (hogar) del espacio profesional (escuela), pues consideran que de este modo el docente será más eficiente en su trabajo y se minimizarán las causales de estrés.

Asimismo, según lo recopilado, queda claro que para D2 es importante que las actividades familiares y laborales se realicen en contextos físicos diferentes. Inclusive, manifiesta sentirse eficiente con el retorno a la escuela, lo que a su vez le facilita la organización de sus actividades familiares. Teniendo esto en cuenta, se podría inferir que el retorno ha significado una experiencia emocionalmente favorable, lo cual, puede repercutir positivamente en la interacción con los estudiantes y en la resolución de conflictos escolares. Esto es relevante ya que, como mencionan Gutiérrez y Buitrago (2019) y Becker *et al.*, (2015), la regulación y gestión de las propias emociones generan respuestas acertadas que moldean indirectamente las conductas de los estudiantes.

Influencia de las emociones en la labor docente

Acosta *et al.* (2017) consideran que los procesos comunicativos, el quehacer del docente y las emociones, son elementos que forman parte de un círculo virtuoso. En relación con ello, interesa recuperar particularmente las emociones que experimenta D4 y como estas influyen en las decisiones y acciones a nivel de aula y escuela. Por ejemplo, los emergentes identificados a partir de la entrevista influyen en su práctica y le permiten tomar decisiones que considera acertadas y pertinentes para determinada situación (apoyarse en la familia, solicitar el trabajo de un especialista en psicología, etc.). A su vez, estas decisiones se sustentan en los procesos de comunicación que pueda establecer con los involucrados (estudiantes y otros actores), en los cuales se transmiten una serie de emociones y sentimientos como los que comparte D4 en la entrevista.

Lecciones aprendidas en el retorno a la presencialidad

Los docentes al retornar a la presencialidad identificaron lecciones aprendidas y lo que dejó la pandemia, ante esto presentamos la siguiente tabla:

Tabla 2
Lecciones aprendidas al retornar a la presencialidad luego de la virtualidad

Aspectos	Lecciones aprendidas
----------	----------------------

Aprendizaje	Aceptar la dilación en los aprendizajes de los estudiantes
	Pueden opinar y buscar soluciones
	Se dan cuenta qué y cómo aprenden los estudiantes
	Se puede formar a los estudiantes en la autorregulación
	Es necesario la flexibilidad en los aprendizajes
Socioemocional	Se afectó la parte socioemocional de los estudiantes
	Entender los gestos de los estudiantes
Inclusión	Es necesario incluir a los estudiantes
Acompañamiento	Mejorar el acompañamiento a los estudiantes
	Conversar más con los estudiantes
	La familia es primordial para que se logre todo lo propuesto en la escuela
Materiales y contenidos	Utilizar una variedad de contenidos y recursos

Fuente: Elaboración propia

Ante esto, podemos asumir que los docentes experimentaron una variedad de aprendizajes que impactaron tanto a nivel laboral como personal. En el ámbito laboral, se volvieron más conscientes de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, comprendieron la importancia de vincular lo emocional con el proceso de aprendizaje y reconocieron la necesidad de acompañar e incluir a los estudiantes para que continúen aprendiendo. A nivel personal, los docentes se preocuparon más por su salud, que fue afectada directa o indirectamente por la pandemia. Además, aprendieron a ser más pacientes y observadores y a equilibrar mejor el tiempo dedicado a la familia y al trabajo.

Conclusiones

El retorno a la presencialidad generó emociones contrapuestas, como la alegría y el miedo, tanto por la oportunidad de recibir a los estudiantes como por el riesgo de contagiarse. Esto creó una cierta tensión, ya que los docentes debían esforzarse por mostrar emociones de cercanía, aprecio, tranquilidad y felicidad, con el fin de que los estudiantes se sintieran acogidos y se facilitara el proceso de aprendizaje. En otras palabras, los docentes tuvieron que regular sus emociones, teniendo en cuenta que aún se vivían momentos complicados debido a los efectos de la pandemia, como la pérdida de docentes y familiares.

Un punto clave en este retorno, después de dos años de cierre de las escuelas, fue la necesidad de que los docentes aprendieran a interpretar los gestos de los estudiantes. Esto denota la capacidad de identificar emociones y establecer vínculos con los estudiantes. Como indican varios autores, este aspecto debe ser trabajado en los docentes desde su formación inicial, ya que les permite ser conscientes de los vínculos que generan en el aula y facilita el acercamiento de los estudiantes al aprendizaje, así como la creación de espacios propicios para aprender.

La pandemia afectó la organización familiar, ya que el trabajo se trasladó a los hogares, trastocando espacios que no estaban destinados para ello. El retorno a la presencialidad implicó una reorganización de la dinámica familiar, devolviendo a cada espacio su función original. Por ejemplo, en el caso de los docentes, la sala o el dormitorio, que habían funcionado como aulas de clases virtuales, tuvieron que ser reacondicionados tanto en términos de muebles como en el tiempo de uso por parte de terceros.

Finalmente, la experiencia de los docentes nos llevó a analizar las lecciones aprendidas, donde el aprendizaje y el bienestar socioemocional ocupan un lugar relevante. Ambos son clave para el éxito educativo de los estudiantes. Se hace necesario el acompañamiento tanto de los docentes como de psicólogos, a los estudiantes. Otro punto crítico es la importancia del cuidado de la salud de los docentes, quienes fueron afectados directa o indirectamente por la pandemia, pero que, debido al retorno a la presencialidad, debían seguir trabajando.

El estudio nos plantea nuevas preguntas: ¿cuál fue el impacto del retorno de la presencialidad en el aprendizaje de los estudiantes?, ¿cuánto incidieron las emociones de los padres, familiares o personas significativas en los estudiantes?, ¿cómo se trabajan las emociones en la formación inicial de los docentes?

En relación con ello, las futuras líneas de investigación que se desprenden pueden ser: desarrollo profesional centrado en la salud emocional; desarrollo personal docente; formación inicial centrada en las emociones, salud y bienestar.

Por último, se destaca que una de las principales limitaciones de este estudio fue la dependencia de la técnica del dibujo narrativo para la recolección de información. Si bien esta técnica proporciona valiosas perspectivas cualitativas, sería beneficioso complementar la información obtenida con una técnica adicional que respete la epistemología del estudio, con el fin de poder triangular los resultados sin comprometer la naturaleza cualitativa y narrativa del enfoque original.

Referencias

- Acosta Palomeque, G., R., Avilés León, B. E., y Torres Fernández, J. P. (2017). Gestión emocional: factor crítico de la competitividad emocional en el profesorado universitario. *INNOVA Research Journal*, 2(10), 132-146. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.2017.490>
- Aguirre-García, J., y Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 51-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Anzelin, I., Marín-Gutiérrez, A., Chocontá, J. (2020). Relación entre la emoción y los procesos de enseñanza aprendizaje. *Sophia*, 16(1), 48-64. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1007>
- Arrebola Parras, S. (2019). El papel del dibujo en la narración visual contemporánea. En A. Zacarías Calzado, G. Durán Domínguez y R. Espada Belmonte (coord.). *Arte, educación y patrimonio del siglo XXI* (pp. 249-258). Universidad de Sevilla. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3613/LA%20NARRACI%C3%93N%20DE%20LOS%20DIBUJOS%20LIBRES%20COMO%20MEDIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Becker, E., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, A., & Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-12.
- Bisquerra, A. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis
- Buitrago, R. (2020). El aprendizaje, la enseñanza, los pensamientos y las interacciones en la escuela. *Praxis & Saber*, 11(25), 9-20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10580>
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree & M. J. Elias (eds.). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, CT: Praeger (pp. 123-137).
- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- Cabello, R., Ruíz Aranda, D., y Fernández Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Internuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 13 (1), 41-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Castillo Sanguino, C. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18. https://www.researchgate.net/publication/344659548_Fenomenologia_como_metodo_de_investigacion_cualitativa_preguntas_desde_la_practica_investigativa
- Castro Gutiérrez, E. R., Morera Vargas, A., y Rojas Alvarado, G. (2018). *La educación emocional del personal docente: una estrategia de formación permanente*. Ministerio de Educación Pública. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Fuster Guillen, D., Gálvez Suarez, E., y Pisfil Palza, E. (2018). Estudio fenomenológico: la confianza docente en la práctica pedagógica. *UCV-Scientia*, 10(1), 93–98. <https://doi.org/10.18050/RevUcv-Scientia.v10n1a9>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Bantam Books
- Gavotto Nogales, O. I., & Castellanos Pierra, L. I. (2021). Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1006>
- Gutiérrez Torres, A. M., y Buitrago Velandia, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819>
- Jara, M. (2014). Inteligencia emocional y desempeño docente en la Facultad de Ciencias sociales y Humanidades de la UNE, 2014. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE.
- López Cruz, M., Valdivia Barrios, A., y Fernández Droguett, R. (2016). Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung*, 17(14). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/50169>
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59, 507–536.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*. (26), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Rayón Rumayor, L., Romera Iruela, M., de las Heras Cuenca, A., Torrego Gonzáles, A., García-Vera, A. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *The Practice in Qualitative Research: Experiences of Research Groups*, 5, 41-56. DOI: <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rojas, Y. (2021). Importancia de la Inteligencia emocional en la praxis docente. *Revista Yachay*, 10(1), 591-595.
- Serrano, A., Revilla, J. C., y Arnal, M. (2016). Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de “resiliencia” social y resistencia ante la crisis. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 35, 71-104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297147433004>
- Siccardi, A. (2022). De la investigación cualitativa a la Indagación Narrativa Autoetnográfica: un abrazo en giro sincopado hacia espacios-otros. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(3), 47-60. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/6008>
- Zambrano Mendoza, Y. Y. A. (2021). Competencias emocionales básicas para profesores en formación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 910-919. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.247>



Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/693/6935079002/6935079002.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya,
Fabia Milagros Muro Fernández, Wilfredo Tomas Mena Chino,
Eliaana del Rocío Santisteban Vela

**Experiencia de docentes que retornaron a la
presencialidad**

Experience of teachers who returned to in-person teaching

Contextos de Educación

núm. 37, 2024

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

contextos@hum.unrc.edu.ar

ISSN-E: 2314-3932

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13845479>