

Formación y trabajo docente durante el confinamiento por COVID-19: experiencias de profesores noveles en Chile y Argentina

*Teacher training and teaching work during COVID-19 lockdown:
Experiences of novice teachers in Chile and Argentina*

Nayadeth Poblete Rojas • Sebastián Escobar González

RESUMEN

El confinamiento por COVID-19 impactó significativamente el ámbito educativo en Latinoamérica, afectando especialmente a los docentes noveles. Este estudio analiza las experiencias de docentes noveles en Chile y Argentina, quienes atravesaron este contexto desde sus prácticas profesionales y/o primeros años de ejercicio, enfrentando emociones negativas vinculadas a su bienestar y al apoyo social percibido. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas a 29 participantes de entre 20 y 29 años en Santiago de Chile y Buenos Aires, con un máximo de tres años de experiencia docente o en su último semestre de formación profesional. Los hallazgos revelan que sus experiencias pedagógicas fueron mayormente negativas. Las principales dificultades incluyeron la escasa interacción con estudiantes y colegas, además de la realización del trabajo desde un único espacio. No obstante, valoraron el aprendizaje en tecnologías de la información y la comunicación, aunque persistió su preferencia por la enseñanza presencial. El retorno a la presencialidad generó percepciones contradictorias entre quienes realizaban prácticas pedagógicas y aquellos que volvían a la universidad en la etapa final de su formación. Estos resultados evidencian diferencias en la vivencia de la enseñanza durante la pandemia y destacan la importancia de reconocer las particularidades del contexto educativo.

Palabras clave: experiencia, confinamiento por Covid-19, estudiante-profesor, educación virtual, educación superior, profesores noveles.

ABSTRACT

The COVID-19 lockdown had a significant impact on education in Latin America, particularly affecting new teachers. This study analyzes the experiences of new teachers in Chile and Argentina, who went through this context during their professional internships and/or first years of practice, facing negative emotions related to their well-being and perceived social support. The research adopted a qualitative approach, based on semi-structured interviews with 29 participants between the ages of 20 and 29 in Santiago, Chile, and Buenos Aires, with a maximum of three years of teaching experience or in their final semester of professional training. The findings reveal that their pedagogical experiences were mostly negative. The main difficulties included limited interaction with students and colleagues, as well as having to carry out their work from a single space. However, they valued learning about information and communication technologies, although their preference for face-to-face teaching persisted. The return to face-to-face teaching generated contradictory perceptions among those who were doing teaching practice and those who were returning to university in the final stage of their training. These results highlight differences in the experience of teaching during the pandemic and underscore the importance of recognizing the particularities of the educational context.

Keywords: experience, Covid-19 lockdown, student-teacher, virtual education, higher education, beginning teachers.

INTRODUCCIÓN

El confinamiento por Covid-19 tuvo un impacto global en el ámbito educativo. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022), 194 países cerraron sus escuelas en agosto del 2020, lo que causó una interrupción educativa sin precedentes. Cueva (2020) señala que la transición de la educación presencial a la virtual afectó profundamente los paradigmas educativos, la estructura curricular, las evaluaciones y las modalidades de enseñanza-aprendizaje. Si bien el impacto fue global, Cáceres-Correa (2020) destaca que la pandemia exacerbó las desigualdades sociales, ya que, en contextos de segregación y falta de recursos, los métodos de educación a distancia no fueron accesibles para todos los estudiantes. De hecho, el 99% de los estudiantes en países de bajos y medianos ingresos se vio afectado por las nuevas condiciones educativas (Naciones Unidas, 2020).

América Latina fue una de las regiones más afectadas, con un cierre prolongado de escuelas. Según la CEPAL (2022), las escuelas de América Latina y el Caribe estuvieron cerradas por un promedio de 70 semanas, mucho más que el promedio global de 41 semanas. Además, en varios países de la región más del 60% de los estudiantes de escasos recursos no tenían acceso a internet en el hogar, lo que aumentó las brechas de acceso, inclusión y calidad educativa (Dussel et al., 2020). Estas desigualdades impactaron una región en que la educación ya estaba debilitada antes del confinamiento, lo que intensificó los desafíos existentes (Sánchez, 2022).

En este contexto se evidenciaron desigualdades sociales y económicas en países como Chile y Argentina, que comparten estructuras sociales similares (Domínguez-Amorós et al., 2022). En consecuencia, la decisión de trabajar con docentes noveles de Chile y Argentina responde a un interés comparativo orientado a comprender cómo una misma crisis global fue experimentada por docentes en contextos nacionales distintos, pero con trayectorias históricas, estructuras educativas y condiciones de trabajo docentes comparables. Ambos países comparten sistemas educativos fuertemente segmentados, altos niveles de desigualdad social y procesos de precarización laboral docente previos a la pandemia, lo que permite analizar continuidades y diferencias en las experiencias de docentes en el inicio de su trayectoria profesional. Este enfoque

Nayadeth Poblete Rojas. Universidad Finis Terrae, Chile. Es Licenciada en Educación y Profesora de Educación Básica con mención en Ciencias Naturales, titulada por la Universidad Finis Terrae. Correo electrónico: npobleter2@uft.edu. ID: <https://orcid.org/0009-0008-8195-2295>.

Sebastián Escobar González (autor de correspondencia). Universidad Finis Terrae, Chile. Es Doctor en Educación, Sociedad y Calidad de Vida por la Universidad de Lleida (Catalunya). Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile y Licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es académico de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Finis Terrae e investigador del Centro de Investigación en Psicología, Educación y Familia (CIPEF). Sus líneas de investigación son formación docente, sociología de la educación y culturas juveniles. Correo electrónico: sescobar@uft.cl. ID: <https://orcid.org/0000-0003-2786-1487>.

no busca establecer comparaciones normativas entre países sino identificar patrones compartidos y matices contextuales que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

En Argentina la suspensión de clases presenciales fue decretada en marzo del 2020 y la transición a la educación virtual duró un total de 592 días, uno de los periodos más largos en el mundo (Ruiz y Cornaglia, 2023). Esta situación trajo consigo una serie de desafíos para los docentes, como el aumento de las jornadas laborales y la carga emocional, afectando su salud y bienestar (Becher, 2020). A su vez, “en Chile los establecimientos primarios y secundarios se cerraron durante 147 días en el año 2020 y durante 112 días en el año 2021, lo que sitúa al país en el top del ranking de días de cierre entre los países de la OCDE” (Centro de Estudios Mineduc, 2022, p. 2). Esto obligó a las comunidades educativas a adaptarse rápidamente a nuevas formas de comunicación, enseñanza y aprendizaje, que afectaron tanto a estudiantes como a profesores (Centro de Investigación Avanzada en Educación-Universidad de Chile et al., 2020).

El confinamiento por Covid-19 generó una respuesta improvisada por parte de las instituciones educativas, lo que tuvo un impacto significativo en la profesión docente. En este contexto, es relevante comprender la realidad de los profesores, ya que los grandes cambios y nuevas demandas encontraron al personal docente con una formación y recursos insuficientes (CEPAL y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Esto afectó no solo la calidad de la enseñanza sino también la percepción que los docentes tuvieron de la educación a distancia, generando efectos negativos en su bienestar. Los problemas psicológicos y sociales fueron especialmente marcados, aumentando a medida que se extendían las restricciones, ya que muchos no estaban preparados para este nuevo escenario y sus metodologías de enseñanza (Córdova, 2022). En este sentido, la investigación de Pérez et al. (2023) señala que tanto en Chile como en Argentina los docentes compartieron emociones similares durante el confinamiento: estrés, desmotivación, inseguridad, angustia, miedo e incertidumbre, lo que refleja el alto nivel de implicación emocional de los docentes en ambos países durante la crisis.

Al profundizar en este aspecto, en Argentina, el estudio de Vergara et al. (2021) sobre las percepciones docentes durante el confinamiento revela que, aunque se experimentaron emociones positivas como alegría y orgullo, especialmente en los niveles inicial y primario, las emociones predominantes fueron de tristeza e impotencia debido al aumento de la carga laboral. Las autopercepciones negativas, como impotencia y enojo, fueron más comunes en el nivel secundario. A pesar de ciertos aspectos positivos, como el aprendizaje de nuevas tecnologías –tecnologías de la información y la comunicación, TIC– y la reducción de costos, la educación a distancia mostró que los aspectos negativos, como el estrés, el cansancio docente y las dificultades en las relaciones pedagógicas, fueron más notables (Becher, 2020).

En Chile el confinamiento fue en general percibido de forma negativa por los docentes, quienes expresaron emociones como ansiedad, frustración y miedo al regreso a clases presenciales (Orrego, 2023). Así, el estudio de Hinostroza et al. (2020) indicó que menos de la mitad de los docentes consideró que sus estudiantes aprendieron adecuadamente, y las principales preocupaciones giraban en torno al logro de aprendizajes y a la organización del tiempo entre familia y trabajo. En complemento, Orrego (2022) resalta diversas desigualdades en el ámbito educativo, como la falta de condiciones materiales adecuadas, problemas de conectividad, el aumento de la carga laboral y las desigualdades de género, las docentes mujeres fueron las más afectadas en el trabajo remoto. Además se destacó la precarización laboral preexistente y la dificultad para equilibrar la vida personal y profesional.

De acuerdo con lo anterior, se logra evidenciar que tanto en Chile como en Argentina los docentes han manifestado percepciones negativas sobre la educación en pandemia debido a diversas variables que afectaron su labor. Esto ha generado experiencias más profundas y complejas (Pérez et al., 2023), tema preocupante, si se considera que el cambio habitual de bienestar por causa del estrés laboral puede estar relacionado con el desarrollo de síndrome de *burnout*, caracterizado por emociones y actitudes negativas hacia el trabajo (Rodríguez et al., 2017). Este síndrome ha ido en aumento en Latinoamérica, especialmente entre los años 2014 y 2018 (Tabares-Díaz et al., 2020), y se ha evidenciado que los docentes jóvenes son los más afectados (Estrada y Gallegos, 2020; Gallardo-López et al., 2019). Durante el confinamiento esa situación se mantuvo, puesto que según rangos etarios es este grupo de profesores quienes presentan niveles más altos de síndrome de *burnout* (Estrada et al., 2023), hecho preocupante considerando que se han reportado altas tasas de abandono de la carrera docente, especialmente entre los jóvenes, que representan el 54.7% de quienes dejan el sistema educativo (Barrera, 2015). En el caso de Argentina se estima que uno de cada cuatro docentes abandona la profesión después del primer año (Fernández, 2022).

Este fenómeno se relaciona con los hallazgos de Guzmán et al. (2023), quienes indican que, a pesar de la ilusión inicial de los nuevos docentes, los más jóvenes o con menos experiencia presentaron mayores emociones negativas respecto a su bienestar y el apoyo social percibido durante el confinamiento. Así, los docentes menores de 35 años son los que tienen una percepción más negativa de sus condiciones laborales (Hinostroza et al., 2020), lo que ha afectado tanto su bienestar emocional como su percepción del desempeño laboral y el compromiso estudiantil, ya que consideran que estos factores han disminuido en comparación con los docentes mayores, quienes reportaron resultados más positivos durante el confinamiento (Andrada y Mateus, 2022).

Es por estas razones que el presente estudio considera de suma importancia abarcar la percepción de los docentes noveles acerca del fenómeno del confinamiento y sus efectos en la educación, teniendo en cuenta que la revisión bibliográfica realizada

ha permitido evidenciar que si bien existen investigaciones que abarcan percepciones de la experiencia docente en pandemia, mencionando que el grupo más afectado según rango etario son los docentes jóvenes-noveles, no es un tema sobre el cual se profundice, y por ende se identifica una brecha investigativa en este tema.

Más allá de lo presentado en cuanto a resultados de investigación, en términos metodológicos de acuerdo a la bibliografía revisada, la experiencia de docentes durante el confinamiento ha sido abordada principalmente por investigaciones con un enfoque cuantitativo, lo que corresponde a nueve de quince artículos analizados, de los cuales seis artículos utilizan la encuesta como principal instrumento (Andrada y Mateus, 2022; Asún et al., 2021; Becher, 2020; Estrada et al., 2023; Guzmán et al., 2023; Orrego, 2022), dos artículos utilizan el cuestionario (Gallardo-López et al., 2019; Vergara et al., 2021) y otro el inventario de *burnout* de Maslach (Estrada y Gallegos, 2020). En cuanto a estudios con enfoque cualitativo, estos corresponden a seis de los quince artículos revisados, de los cuales dos utilizan la revisión bibliográfica (Orrego, 2023; Tabares-Díaz et al., 2020), uno utiliza el grupo focal (Almonacid-Fierro et al., 2021), otro la entrevista (Córdova, 2022), otro una investigación de representaciones sociales mediante encuesta estructurada (Pérez et al., 2023), y otro un enfoque mixto mediante la encuesta, registro de campo y entrevista semiestructurada (Hernández y Valencia, 2021).

Si bien los estudios cuantitativos han permitido identificar tendencias generales sobre las condiciones laborales y emocionales de los docentes durante el confinamiento, su alcance tiende a ser principalmente descriptivo, al centrarse en la medición de variables y patrones generales (Creswell, 2007); sin embargo, este tipo de aproximación no profundiza en los significados que construyen los docentes noveles respecto a su experiencia. Avalos (2009) señala que la inserción profesional docente es un proceso complejo, con dimensiones emocionales e identitarias que requieren ser comprendidas desde la voz de los propios docentes. En la misma línea, Hodges et al. (2020) sostienen que la enseñanza remota de emergencia generó experiencias altamente situadas y contextualmente diversas, por lo que su comprensión demanda metodologías capaces de captar dichas particularidades. En este marco, un enfoque cualitativo aporta una perspectiva interpretativa que complementa y profundiza lo reportado por estudios cuantitativos.

Luego de haber presentado la percepción de docentes chilenos y argentinos y expuesto que los docentes mayormente afectados fueron los jóvenes, justificado por la mayor exposición a condiciones de precariedad laboral, inestabilidad institucional y exigencias de adaptación que caracterizan el inicio de la trayectoria docente, para efectos de esta investigación surgió la necesidad de incorporar la percepción en cuanto a educación de los estudiantes jóvenes de la carrera de pedagogía que debieron ejercer sus prácticas docentes y/o laborales durante el confinamiento, considerando que estudios enfocados en la percepción de docentes en formación señalan que los

más afectados fueron los estudiantes de último año, quienes debieron enfrentar sus prácticas pedagógicas de forma remota (Almonacid-Fierro et al., 2021), y las principales dificultades encontradas en cuanto a su práctica docente fueron la falta de motivación y las limitaciones en cuanto a conexión de sus estudiantes; mientras que las dificultades referidas a su propio proceso de aprendizaje aluden a la nula capacitación sobre uso de plataformas, brechas en recursos materiales (computadoras e internet) y falta de concentración en los estudios (Hernández y Valencia, 2020).

Si bien el periodo de confinamiento por Covid-19 ha sido superado en términos sanitarios, sus efectos continúan influyendo en los procesos de formación inicial docente, en la inserción laboral y en las condiciones de trabajo de los profesores noveles. Las experiencias vividas durante dicho periodo marcaron el inicio de la trayectoria profesional de una generación de docentes que se formó y comenzó a ejercer en un contexto de alta incertidumbre, virtualización forzada y debilitamiento de los vínculos pedagógicos. En este sentido, analizar estas experiencias resulta relevante no solo desde una perspectiva retrospectiva sino también para comprender desafíos actuales y persistentes en la formación, inserción laboral y condiciones de trabajo docente en contextos educativos postpandemia.

Por tanto, en consideración a lo mencionado en este apartado es que se propone dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo fue la experiencia docente durante el confinamiento por Covid-19 de estudiantes de último año de profesorado y de docentes en sus primeros años de ejercicio profesional en Chile y Argentina?

METODOLOGÍA

Esta investigación utilizó un método cualitativo, que consiste en la observación de objetos codificados con el fin de describir la perspectiva, significación y visión del investigado (Canales, 2006). El paradigma en el que se basó esta investigación es el interpretativo, el cual tiene como foco el estudio de los significados de las acciones humanas y la vida social, siendo el concepto clave la comprensión (Walker, 2022), considerando que las acciones realizadas por los sujetos provienen de conductas dotadas de significación subjetiva, por lo que la comprensión de los fenómenos sociales amerita la interpretación del observador al sentido que el actor le confiere a su conducta (González, 2001).

Para la producción de información se utilizaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas, lo que permitió a los participantes expresar libremente sus opiniones y puntos de vista sobre la situación investigada (Flick, 2007). Este formato, que sigue un guion de preguntas sin un orden estricto, favoreció la flexibilidad en las respuestas (Trindade, 2016). En este contexto, se integraron aspectos del enfoque biográfico, el cual busca comprender las problemáticas que afectan la historia del sujeto, vinculada

a una historia social (Cornejo, 2006), relacionando los hechos con cómo las personas los interpretan a través de su memoria personal (Meccia, 2019).

La muestra seleccionada fue de tipo no probabilística, utilizando el mecanismo de “bola de nieve”, el cual permite expandir progresivamente la participación mediante recomendaciones entre sujetos, facilitando el acceso a grupos difíciles de identificar (Martín-Crespo y Salamanca, 2007). A partir de ello se fijaron los siguientes criterios de inclusión: tener entre 20 y 29 años, ser estudiante de último año de pedagogía/profesorado o estar contratado como docente con un máximo de tres años de ejercicio profesional. La integración de ambos perfiles se justifica porque forman parte del inicio de la trayectoria profesional docente, etapa que Marcelo (2008) identifica como especialmente exigente debido a la brecha entre las expectativas formativas y las demandas reales del ejercicio pedagógico. Durante el confinamiento esta brecha afectó tanto a estudiantes en práctica como a docentes recién incorporados, por lo que analizarlos conjuntamente permite comprender mejor cómo vivieron esta transición en un contexto de alta incertidumbre. Así, la muestra estuvo compuesta por 29 jóvenes profesores, de los cuales 15 se encontraban en Santiago de Chile y 14 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (ver Tabla 1).

Tabla 1

Participantes de la investigación

Ocupación	Chile		Argentina		Subtotal
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Estudiante de último año de pedagogía/profesorado	6	0	8	3	17
Profesor/a recién contratado	6	3	3	0	12
Totales	15		14		29

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las entrevistas se llevó a cabo siguiendo los lineamientos generales de la teoría fundamentada, lo que permitió profundizar en los significados atribuidos por los participantes. En coherencia con los lineamientos clásicos del enfoque (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), en la fase de codificación abierta se fragmentaron los relatos para identificar conceptos emergentes directamente vinculados a las experiencias narradas, por ejemplo, “sentirse observado”, “cámaras apagadas”, “desmotivación”, “aprendizaje en TIC”, “falta de interacción” o “comodidad por evitar traslados”. Luego, mediante la comparación constante entre participantes, países y situaciones, estos códigos iniciales fueron agrupados durante la codificación axial en categorías más amplias, relacionando condiciones (brechas tecnológicas, falta de capacitación, aislamiento), acciones o estrategias (uso de plataformas, adaptación de actividades, búsqueda de apoyo) y consecuencias (agotamiento emocional, pérdida de vínculo pedagógico, aprendizajes tecnológicos).

Finalmente, en la codificación selectiva estas categorías se integraron para construir una narrativa teórica coherente que articula la experiencia de docentes noveles durante el confinamiento. Este proceso permitió pasar de descripciones aisladas a un nivel mayor de abstracción, dando lugar a las categorías centrales que estructuran los resultados que se muestran a continuación.

RESULTADOS

Los principales hallazgos de esta investigación revelan que las experiencias de los docentes noveles durante el confinamiento fueron mayormente negativas, destacando emociones como desmotivación e incomodidad. La falta de interacción y el hecho de trabajar desde un mismo lugar disminuyeron la satisfacción laboral, afectando su bienestar emocional. Sin embargo, los docentes valoraron de forma positiva el aprendizaje de habilidades tecnológicas. En cuanto a la modalidad de enseñanza, la mayoría prefirió la presencialidad, debido a que consideran que brinda una experiencia más significativa. Por último, el regreso a la presencialidad fue percibido como hostil, con un aumento de la violencia, aunque se observa una diferencia significativa en cómo los docentes perciben su regreso a la presencialidad como estudiantes de pedagogía y en sus prácticas pedagógicas, puesto que, aunque la percepción del retorno en cuanto a la práctica pedagógica es compleja, la experiencia como estudiantes es predominantemente positiva, destacándose el valor del reencuentro con sus pares.

Experiencia de prácticas pedagógicas

De acuerdo a lo relatado por los profesores jóvenes en Chile y Argentina, la mayoría de las experiencias de prácticas pedagógicas durante el confinamiento fueron negativas. Muchos describen sus vivencias como “complejas”, “incómodas” y “difíciles”, subrayando los desafíos constantes que enfrentaron en ese contexto, por ejemplo, las brechas en alfabetización digital tanto de niños, apoderados y docentes, sentirse observado o la falta de interacción con los estudiantes, lo cual volvió la labor docente desmotivante:

Muy incómoda porque te sentías re-observada. Están mirando todo lo que hago y ya en el taller te sentís observado porque está el profesor de los chicos, está tu profesor mirándote, y encima tenía a todos los padres mirándome, era... era horrible [Cristina, profesora novel recién empleada, Argentina].

Yo igual me acuerdo que la primera práctica virtual que tuve fue un octavo básico, me acuerdo que les chiquilles jamás prendieron una cámara, nunca les escuché hablar nada y tenía que igual implementar mis clases, igual me observaban mis clases así como virtuales, y era muy incómodo, era hasta un poco triste, desmotivador [Micaela, profesora novel recién empleada, Chile].

Aunque si bien el sentimiento general de agotamiento y frustración predominó, aquellos que contaron con formación específica en TIC y apoyo colaborativo lograron

transformar esta experiencia en una oportunidad de aprendizaje. Esta diferenciación subraya la importancia de fortalecer la formación inicial en competencias digitales y promover redes de apoyo profesional para enfrentar situaciones adversas en la educación.

Fue muy buena la experiencia, la verdad es que a mí me gusta mucho las TIC en el aula, incluso en uno de los cursos con los que colaboro en la universidad es en TIC en el aula [...] Entonces era como [risas] poner en práctica todo lo que me enseñaron y lo que estábamos enseñando con la profe [...] Entonces aportó muchos desde el área a la colega que me recibió como profesora guía al mostrarle un catálogo enorme de plataformas que pueden ayudar en un contexto de pandemia [...] Entonces fue súper buena experiencia [Fernanda, profesora novel recién empleada, Chile].

Principales problemáticas y facilitadores

Las diversas experiencias relatadas por los docentes noveles permiten identificar problemáticas y facilitadores que influyeron en la vivencia y el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en entornos virtuales. En primer lugar destaca la importancia de la interacción humana presencial como un componente insustituible en el proceso educativo, cuyo déficit generó frustración y desgaste emocional durante la enseñanza, debido a la imposibilidad de establecer contacto visual y comunicación efectiva, agravada por problemas técnicos como cámaras apagadas y mala conexión. Esta ausencia de vínculo relacional reduce la motivación docente y limita la efectividad pedagógica, ya que la virtualidad restringe aspectos esenciales del proceso formativo. Además, al eliminar el aula como espacio social y comunitario, la enseñanza virtual dificulta la co-construcción del aprendizaje y el desarrollo profesional, afectando negativamente el sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

Al principio fue bastante frustrante como el hecho de tener que llevar todo mi conocimiento, todo lo que yo vivo a mi casa, obviamente a mi pieza, y probablemente no salir de ahí como más allá de ir a almorzar con mi familia, después subir... como que igual me atosigaba más socioemocionalmente que cualquier otra cosa [Carlos, profesor novel recién empleado, Chile].

Me hizo repensar la importancia de estar en contacto, de relacionarnos, de socializar, la importancia del trabajo en grupo, de poder intercambiar ideas, o bienes con el otro, que una clase no es micrófonos apagados y cámaras apagadas y yo hablándole a no sé quién, que eso no es una clase, definitivamente no [Xiomara, estudiante de profesorado último año, Argentina].

Aunque docentes noveles en Chile y Argentina enfrentan problemas similares en la virtualidad, como dificultades técnicas, menor interacción y desgaste emocional, la experiencia difiere en los facilitadores que encuentran. En Argentina la virtualidad facilita la conciliación entre vida personal y laboral al reducir traslados y aumentar tiempo para la familia, lo que favorece la continuidad y éxito en su formación. En Chile esos beneficios son menos evidentes, posiblemente por diferencias en condiciones sociales, laborales y de acceso a recursos. Esto muestra que el impacto de la virtualidad depende del contexto socioeconómico y cultural, por lo que es necesario

abordar estas experiencias de manera diferenciada para diseñar políticas que potencien sus ventajas según cada realidad.

Bueno, yo estaba embarazada y después con un bebé, así que a mí me vino excelente, más allá de que el primer mes fue muy caótico y no sabíamos qué iba a pasar y si vamos a poder estudiar después; como casi todas son madres, tenemos como trabajo, estudio, como muchas cosas, nos permitió hacer muchas más materias que en la presencialidad, dónde y quién te cuida a los chicos o no llegas por los horarios, con el trabajo, etcétera [Marta, estudiante de profesorado último año, Argentina].

O sea, yo tenía los recursos y tenía un acompañamiento del otro lado. Y también lo que a mí me sirvió un poco fue que mi nene era chiquito, entonces el hecho de tener que quedarme en casa y no tener estos treinta y cinco minutos de ida y estos treinta y cinco minutos de vuelta era como que bueno, yo ya estaba en casa [Matilde, estudiante de profesorado último año, Argentina].

Aprendizajes provenientes de la virtualidad

Los aprendizajes que se evidencian en la investigación revelan que, a pesar de las problemáticas enfrentadas, los docentes noveles lograron adquirir valiosas competencias durante sus prácticas pedagógicas en el contexto de confinamiento. Entre los hallazgos destaca el aprendizaje de diversas herramientas tecnológicas, las que según los entrevistados se han convertido en un recurso nutritivo para la enseñanza. Asimismo se identificaron avances en el manejo de tecnologías, juegos virtuales, y el descubrimiento de nuevas plataformas para la enseñanza. Este proceso no solo ha ampliado su repertorio educativo sino que también ha fomentado el desarrollo de habilidades para implementar estrategias lúdicas en un entorno virtual, enriqueciendo así su práctica docente. A continuación se develan dos casos en que se explicita cómo esta experiencia les permitió generar aprendizajes que la presencialidad no hubiese brindado, los cuales pueden ser llevados al aula, como por ejemplo la gamificación, lo cual consideran útil para su labor docente:

Es como, no sé, creo que me dio más herramientas. Creo que me preparó para otras cosas también, a ver, si yo hubiese cursado todo presencial nadie te prepara a dar virtuales... Si bien fue por una obligación por algo forzado, aprendí eso también [Alondra, estudiante de profesorado último año, Argentina].

Aprendí a utilizar, por ejemplo, plataformas que nunca había usado y que creo que me van a ser útiles, por ejemplo Google Classroom, que es súper útil de hecho, sobre todo para los colegios, y varias plataformas más, por ejemplo, claro, tuvimos que diversificar estas estrategias que nosotros tenemos de enseñanza y transformarlas al formato virtual y ahí también utilicé un montón de plataformas más para hacer actividades como tipo juego, aprendimos mucho de gamificación y eso fue como “ooh, esto es súper útil”, de hecho eso se puede llevar al aula también de manera presencial, solo que necesita el *data* y todo y lo podemos utilizar, así que sí me sirvió mucho para aprender sobre eso [Constanza, estudiante de pedagogía último año, Chile].

Preferencias en cuanto a la virtualidad y la presencialidad

En el contexto de la enseñanza, la diferencia entre la educación presencial y la modalidad *online* constituye un eje central en la evaluación de la efectividad pedagógica. Los testimonios evidencian una clara preferencia por la modalidad presencial, no solo como una elección práctica sino como una necesidad para la construcción de vínculos pedagógicos y un acompañamiento significativo del proceso de aprendizaje. Esta preferencia refleja que la presencialidad facilita el acceso a dimensiones comunicativas y relacionales como el contacto directo y la lectura de señales no verbales que son fundamentales para interpretar y responder a las necesidades del estudiantado. La virtualidad, en cambio, se percibe como un espacio limitado para establecer estas conexiones, lo que podría afectar la calidad del aprendizaje y la formación docente.

Yo apunto más a la presencialidad, porque es donde yo considero que hay más riqueza, es diferente estar hablando en persona con una persona, ver los gestos, cómo está, vos te podés dar mucho cuenta de cómo está predispuesta la otra persona, y aprendes un montón de eso, y también, nada, el tacto. Yo, la verdad que si tuviera que volver a la virtualidad con mis alumnos no tendría ni loca la relación que tengo hoy, o sea, seríamos dos personas que van caminando por la calle y no saben ni reconocermé, más cuando son grandes [Antonia, profesora novel recién empleada, Argentina].

Yo creo que enseñar sí o sí presencial, no se compara que vean la cara de los niños viéndose si están confundidos, si están preguntándose algo, el amor que una recibe, incluso a veces estas como disrupciones que hay, tú eso *online* no lo ves y tampoco sabes si el niño o niña está aprendiendo [Daniela, profesora novel recién empleada, Chile].

Sin embargo, se observó que, particularmente en el contexto chileno, algunos docentes valoran positivamente la virtualidad, resaltando su conveniencia en términos de ahorro de tiempo y la implementación de TIC. Esta perspectiva destaca ciertos beneficios de la educación en línea que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Pero yo creo que, si me dices a nivel como de comodidad, claramente la virtualidad, pero pasa mucho que hay muchos niños o papás que no tienen esa responsabilidad, si fuera una virtualidad donde tú haces la rutina, o sea de que se levante, de que se bañe, que se ponga su ropa, se siente al computador y prenda la cámara, funcionaría perfecto [Fernanda, profesora novel recién empleada, Chile].

A pesar de esta excepción, la mayoría de los docentes coinciden en que la enseñanza presencial promueve una interacción más efectiva y un acompañamiento integral de los estudiantes.

Regreso a la presencialidad

El regreso a la presencialidad fue percibido por los profesores jóvenes como hostil, con un aumento de la violencia y la falta de relaciones sociales entre los estudiantes, quienes, acostumbrados a la virtualidad, han encontrado difícil la readaptación. Aunque algunos docentes notaron más acceso a la tecnología, se observó que algunos

estudiantes regresaron con dificultades de índole mental, lo que refleja los problemas sociales surgidos en este contexto.

Intenso, mucha violencia, no sabían cómo interactuar, no sabían socializar, no sabían cómo jugar, no conocían los límites corporales, les costaba mucho como respetar los turnos de habla, no fue intenso [...] me acuerdo que se empujaban, no les importaba nada, les faltaba mucho ese pacto con el otro o con sus compañeros y compañeras, como ese grado de empatía, de darse cuenta de que lo que le estoy haciendo a mi compañero y compañera no le estaba haciendo bien, pero eso [Catalina, profesora novel recién empleada, Chile].

Es importante señalar que se evidencia una notable diferencia en la percepción del regreso a la presencialidad entre los docentes en su rol como estudiantes de pedagogía y su experiencia al retomar las prácticas pedagógicas, siendo la mayoría de las percepciones como estudiantes mayormente positivas. Esta dualidad sugiere que, aunque el reencuentro físico con los compañeros es valorado, las prácticas educativas en un entorno presencial implican desafíos distintos que afectan la experiencia docente:

No, fue bellissimo. Era otra onda, te mirabas las caras, te podías reír ahí en el curso, podías compartir más, era como un hambre que en la virtualidad tenías, del encontrarte, del charlar, de mirarse las caras, de ver qué onda el docente, de también sacarle la ficha, que tal vez en la virtualidad es más difícil, como esas cosas que son invaluable. Y después te quedabas rancheando, eh... Náh, fue hermoso [Richard, estudiante de profesorado último año, Argentina].

Ay, me gustó mucho, porque fue bonito reencontrarse con mis amigas, porque igual no fui la única que congeló, fueron igual justamente mi grupo de amigas que también congeló más adelante, entonces nos reencontramos todas y fue bonito, me gustó bastante porque ahí nos dimos cuenta de la importancia de poder juntarnos, conversar aparte como grupo modo profes y modo darle una retroalimentación es, no sé, fue bonito. Me gustó mucho volver a la presencialidad [Ignacia, profesora novel recién empleada, Chile].

Aunque para algunos estudiantes de pedagogía el retorno fue descrito como difícil y agotador, ya que el confinamiento dejó una huella profunda en su vida social, producto de la pérdida de relaciones interpersonales, destacando que el proceso de adaptación tras el confinamiento fue un desafío considerable en el que el contacto con grandes cantidades de personas terminaba afectando de forma física y mental, lo que resalta las dificultades emocionales y sociales que pueden surgir en un entorno virtual prolongado, evidenciando la importancia de la interacción cara a cara en el desarrollo de habilidades comunicativas y relaciones humanas:

Fue bastante tiempo en donde no salíamos de la casa, donde nos movíamos lo mínimo y salir y enfrentarse de nuevo era agotador físicamente y mentalmente, el encontrarse de nuevo con tanta cantidad de gente y, volver a clases presenciales igual fue difícil, porque yo creo que la mayoría también nos acostumbramos a eso de que después de clase podíamos tener acceso a volver a ver la clase, no sé, a tener más a la mano la información, y después volvemos a clase presencial en donde ya todo cambia y donde volvemos a estar como en la misma situación [Camila, estudiante de pedagogía último año, Chile].

Los resultados evidencian similitudes en las experiencias de los profesores noveles de Chile y Argentina durante el confinamiento. Ambos grupos enfrentaron emociones negativas, destacando la desmotivación y la incomodidad con la enseñanza virtual, además de preferir la modalidad presencial. También percibieron un mayor aprendizaje en el uso de TIC. Entre las dificultades compartidas se encuentran la falta de conexión y el uso de cámaras apagadas, aunque los chilenos resaltaron problemas de concentración y organización en casa, mientras que los argentinos señalaron la necesidad de materiales concretos. En cuanto a facilitadores, los chilenos valoraron la flexibilidad horaria y los argentinos la comodidad de evitar traslados. Sin embargo, el regreso a la presencialidad fue percibido de manera diferente: los chilenos lo describieron como hostil, con problemas de conducta y rezago académico, mientras que los argentinos destacaron un mayor acceso a la tecnología, aunque con efectos emocionales en los estudiantes. Estas diferencias reflejan la influencia del contexto en la práctica docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación buscó analizar las experiencias de estudiantes de último año de pedagogía y de docentes noveles en sus primeros años de ejercicio profesional, desde una metodología cualitativa, produciendo información con la técnica de entrevistas en profundidad con carácter semiestructurado.

Los principales hallazgos indican que las experiencias de los docentes noveles en Chile y Argentina durante sus prácticas pedagógicas en confinamiento fueron predominantemente negativas, destacándose emociones como la desmotivación y la incomodidad. No obstante, algunos docentes percibieron aspectos positivos en ese contexto, especialmente al poner en práctica las TIC adquiridas en su formación. Otro hallazgo importante es la preferencia general por la enseñanza presencial antes que la virtualidad. Sin embargo, el retorno a la presencialidad fue visto como complicado, aunque esta percepción varía entre la experiencia ejerciendo prácticas pedagógicas y la referente a volver a estudiar de forma presencial en el caso de estudiantes de último año de pedagogía, siendo el último contexto donde se valoró positivamente el reencuentro con sus compañeros y profesores. Este grupo de docentes, tanto de Chile como de Argentina, compartieron experiencias similares, enfrentando emociones negativas y una preferencia por la enseñanza presencial, así como una percepción de mayor aprendizaje en el uso de TIC. No obstante, surgieron algunas diferencias contextuales.

Los hallazgos de este estudio confirman que la pandemia impactó significativamente el bienestar emocional de los docentes noveles, manifestándose en emociones negativas como tristeza, frustración y desmotivación, lo que concuerda con Pérez et al. (2023) para Chile y Argentina. Sin embargo, un aporte distintivo y relevante de

esta investigación es la identificación de una brecha generacional que modula profundamente la experiencia docente en contexto de confinamiento. Mientras estudios anteriores han resaltado factores generales como la falta de preparación (Córdova, 2022) o el aumento de la carga laboral (Orrego, 2022; Vergara et al., 2021), este estudio pone en evidencia que para los docentes jóvenes el mayor desafío fue la interacción social limitada, un aspecto clave para su desarrollo profesional y emocional, y que se ve particularmente afectado por las dinámicas sociales propias de su generación (Asún et al., 2021).

Este estudio evidenció una baja participación estudiantil, lo que afectó negativamente la experiencia docente, en línea con lo expuesto por Andrada y Mateus (2022), quienes señalan que los docentes noveles perciben menor compromiso en sus estudiantes, afectando su propio desempeño. Aunque las experiencias emocionales de estos profesores/as de Argentina y Chile presentan similitudes, su percepción del retorno a la presencialidad difiere. Los docentes chilenos lo describieron como desafiante, con problemas de conducta y retrasos académicos, lo que coincide con las preocupaciones sobre ansiedad y frustración mencionadas por Orrego (2023). En contraste, los docentes argentinos, pese a contar con mayor acceso a tecnología, observaron un aumento de crisis emocionales en sus estudiantes, como señala Becher (2020), quien advierte que los efectos negativos de la educación a distancia fueron predominantes. No obstante, los docentes valoraron el aprendizaje en el uso de tecnologías educativas.

La relevancia de este estudio radica en el abordaje de la brecha investigativa en cuanto al impacto del confinamiento en los docentes noveles, grupo que ha sido poco explorado en la literatura existente que en su mayoría utiliza enfoques cuantitativos. Al ofrecer una perspectiva cualitativa se permite una mejor comprensión del fenómeno, lo que en este caso visibiliza los desafíos y aprendizajes de estos docentes, proporcionando insumos valiosos para mejorar su formación y apoyo en la inserción laboral. Este enfoque permite tomar decisiones más acertadas, considerando sus necesidades específicas y promoviendo un modelo de formación docente que responda a los requerimientos de este grupo.

En términos de aportes, los resultados de este estudio entregan insumos relevantes para la formación inicial docente, al evidenciar que la experiencia formativa en contextos de crisis requiere fortalecer no solo las competencias pedagógicas y tecnológicas sino también las dimensiones relacionales, emocionales y de acompañamiento profesional. Asimismo, los hallazgos permiten problematizar los procesos de inserción laboral docente, mostrando que los profesores en el inicio de su trayectoria enfrentan condiciones de trabajo que impactan directamente en su bienestar y en la construcción de su identidad profesional. Reconocer las experiencias de esta generación de docentes resulta clave para orientar políticas, programas de formación

y dispositivos de apoyo que favorezcan trayectorias laborales más sostenibles y condiciones de trabajo acordes a las demandas actuales del sistema educativo.

Dentro de las limitaciones que posee esta investigación se encuentra que, debido al tipo de muestra trabajado, el conocimiento producido por esta investigación no puede ser generalizable, lo que afecta el alcance de los hallazgos. Otra limitación está relacionada con el territorio y el contexto, puesto que esta investigación solo se centra en las ciudades capitales de ambos países, dejando de lado la diversidad de contextos educativos y sociales presentes en otras regiones, lo que limita la representatividad de estos hallazgos. Una última limitación está relacionada con la escasa información sobre las experiencias de profesores varones, lo que puede sesgar la comprensión del fenómeno y no reflejar de manera equitativa las vivencias de los docentes en términos de género.

Respecto a las líneas de trabajo futuras que se establecen a partir de la presente investigación, se encuentra indagar cómo han cambiado las percepciones de los docentes noveles respecto a la enseñanza presencial tras la experiencia del confinamiento; además sería pertinente investigar qué factores influyen en la satisfacción laboral y el sentido de pertenencia de los estos docentes en un entorno escolar que ha superado las restricciones impuestas por la pandemia. Estas cuestiones pueden ayudar a entender mejor las implicaciones de las experiencias vividas y a mejorar la formación inicial docente, así como también los procesos de inserción laboral de estos profesores/as.

REFERENCIAS

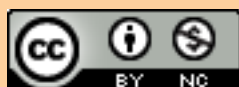
- Almonacid-Fierro, A., Vargas-Vitoria, R., Mondaca, J., y Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, 42, 162-171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Andrada, P., y Mateus, J.-C. (2022). Percepciones del impacto de la pandemia en las prácticas docentes de Chile y Perú. *Apuntes*, 49(92), 5-32. <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1550>
- Asún, R., Palma, I., Aceituno, R., y Duarte, F. (2021). El impacto emocional de la pandemia en los jóvenes: sociabilidad, conflictos, y política. *Revista de Sociología*, 36(1), 6-24. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64423>
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>
- Barrera, D. (2015). *Evidencias: aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014*. Centro de Estudios Mineduc. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18549>
- Becher, P. A. (2020). Educación en tiempos de pandemia. Condiciones laborales y percepciones sobre el trabajo docente virtual en la ciudad de Bahía Blanca (Argentina). *Revista Científica Educ@ção*, 4(8), 922-945. <https://revista.periodicosrefoc.com.br/2/article/view/33>
- Cáceres-Correa, I. (2020). Educación en el escenario actual de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(5), 11-12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963984001>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Lom Ediciones.
- Centro de Estudios Mineduc (2022). *Apuntes 23: Education at a Glance 2022. Revisión de indicadores con base en la agenda política contingente*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/han->

- dle/20.500.12365/19102/APUNTES%2023_2022_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Centro de Investigación Avanzada en Educación-Universidad de Chile, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, y Eduglobal (2020). *COVID-19: nuevos contextos, nuevas demandas y experiencia docente en Chile: la enseñanza vivida por 2.205 docentes de establecimientos educacionales del país*. <https://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>
- CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe] (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como-base-para-el-desarrollo-sostenible>
- CEPAL, y UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psyke*, 15(1), 95-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96715108>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Córdova, R. (2022). Efectos socioemocionales de la pandemia en docentes de la comuna de Pichilemu: análisis del discurso. *Papeles*, 14(27), e1180. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1180>
- Cueva, D. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Revista Conrado*, 16(74), 341-348. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1370>
- Domínguez-Amorós, M., Rubilar, G., y Muñoz-Terra, L. (2022). Perspectiva biográfica comparada: reflexiones conceptuales y metodológicas para el estudio de casos de desigualdades sociales en Argentina, Chile y España. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (55), 131-153. <https://doi.org/10.5944/empiria.55.2022.34184>
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Estrada, E., y Gallegos, N. (2020). Síndrome de burnout y variables sociodemográficas en docentes peruanos. *AVFT – Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 714-720. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/21074
- Estrada, E. G., Gallegos, N. A., Paricahua, J. N., Paredes, Y., y Quispe, R. (2023). Síndrome de burnout en docentes en tiempos de la pandemia COVID-19. *AVFT – Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(5). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/25969
- Fernández, M. (2022, nov. 15). Uno de cada cuatro docentes abandona las aulas tras el primer año de clases. *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2022/11/16/uno-de-cada-cuatro-docentes-abandona-la-carrera-despues-del-primer-ano-de-dar-clases/>
- Flick, U. (2007). Entrevistas semiestructuradas. En *Introducción a la investigación cualitativa* (2a. ed., pp. 89-108). Morata.
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2). <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.17>
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction Publishers.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (15), 227-246. <https://revistas-cientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>
- Guzmán, P., Varela, J. J., Oriol, X., Canales, A., y Quintana, A. (2023). Docentes en Chile durante la pandemia COVID: un estudio cuantitativo sobre sus emociones, bienestar y desgaste profesional. *Estudios Pedagógicos*, 49(2), 243-262. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200243>
- Hernández, E., y Valencia, O. (2021). Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: un estudio de caso. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(22). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.816>
- Hinojosa, J. E., Matamala, C., Ibieta, A., Labbé, C., López, É., Romero, N., González, J., Castillo-Canales, D., Claro, M., Jara, I., Fernández, C., y Hepp, P. (2020). *Docencia durante la crisis sanitaria: la mirada de los docentes*. IIE-Universidad de La Frontera/Summa/OPED-Facultad de Educación-Pontificia Universidad Católica

- de Chile/CDPD-UDP/Costadigital-PUCV. <https://summaedu.org/recurso/investigacion/docencia-durante-la-crisis-sanitaria-la-mirada-de-los-docentes/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020, mar. 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Marcelo, C. (coord.) (2008). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Octaedro. https://superior-infdmendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf
- Martín-Crespo, M. C., y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27). <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340>
- Meccia, E. (dir.) (2019). *Biografías y sociedad: métodos y perspectivas*. Eudeba.
- Naciones Unidas (2020). *Informe de políticas: la educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Orrego, V. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 12-29. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/1094>
- Orrego, V. (2023). Salud mental docente tras dos años de pandemia por COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 127-141. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/1689/1487>
- Pérez, J. J., Nakayama, L., y Fredes, K. (2023). Percepciones alrededor de la educación en época de pandemia por parte de docentes de formación escolar en Colombia, Argentina y Chile. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(1), 51-79. <https://doi.org/10.21501/22161201.3780>
- Rodríguez, J. A., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. https://revistas.rediech.org/index.php/ie_rie_rediech/article/view/39/22
- Ruiz, G. R., y Cornaglia, E. (2023). Impactos del cierre de escuelas sobre el derecho a la educación en la Argentina. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, e87724. <https://doi.org/10.5209/ritie.87724>
- Sánchez, J. C. (2022). Derecho a la educación en Latinoamérica ante la pandemia del covid-19: principales obstáculos y desafíos. *Estado & Comunidades*, 1(14), 175-191. https://doi.org/10.37228/estado_comunes.v1.n14.2022.250
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Universidad de Antioquia.
- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., y Matabachoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de burnout en docentes de Latinoamérica: una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini y I. Cortazzo (eds.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-32). Universidad de la Plata.
- Vergara, G., Fraire, V., Manavella, A., y Salessi, S. (2021). Prácticas, percepciones y emociones de docentes de Argentina en tiempos de pandemia Covid-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 568-584. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5903>
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y socio-crítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2). <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>

Cómo citar este artículo:

Poblete Rojas, N., y Escobar González, S. (2026). Formación y trabajo docente durante el confinamiento por Covid-19: experiencias de profesores noveles en Chile y Argentina. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 17, e2516. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v17i0.2516



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.