

Contención y creación de sentido de comunidad para las y los docentes: Una experiencia de círculos de diálogo docente en El Salvador

Contenção e criação de um senso de comunidade para professores/as: Uma experiência de círculos de diálogo com professores/as em El Salvador

Support and creation of a sense of community for teachers: An experience of teacher dialogue circles in El Salvador

Soutien et création d'un sens de communauté pour les enseignants: Une expérience de cercles de dialogue avec des enseignants au El Salvador

Carolina Bodewig^[a] & Miguel Armando Paniagua^[b]

^[a] Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, La Libertad, El Salvador.

^[b] Universidad Doctor José Matías Delgado, Antiguo Cuscatlán, El Salvador.

Resumen: Este trabajo presenta la sistematización de una experiencia entre docentes en El Salvador llamado “Círculos de diálogo docente para compartir en comunidad” desarrollada por una organización local durante la suspensión de clases presenciales en 2020. Esta experiencia busca responder a la necesidad de espacios de encuentro entre docentes como comunidad en el contexto de pandemia y a las condiciones de aislamiento en las que han desempeñado históricamente su trabajo. Analizamos los significados que las personas participantes, desde sus respectivos roles (docentes o facilitadoras) de esta experiencia le otorgan a la misma; además, se analizan las condiciones propiciadas en estos espacios y cómo podrían sentar bases para estrategias de trabajo colaborativo centrado en su práctica. Finalmente, se analizan algunas condiciones (administrativas y de gestión del sistema educativo) que representan desafíos para la construcción de nuevas dinámicas y espacios de encuentro entre docentes como este.

Palabras clave: sistematización de experiencias, conocimiento práctico, diálogo docente, Covid-19

* **Correspondência:** mbodewig@uca.edu.sv, mapaniaguame@ujmd.edu.sv

Resumo: Este trabalho apresenta a sistematização de uma experiência entre professores/as de El Salvador denominada “*Círculos de diálogo docente para compartilhar en comunidad*” (Círculos de diálogo docente para compartilhar com a comunidade) desenvolvida por uma organização local durante a suspensão das aulas presenciais em 2020. Esta experiência visa responder à necessidade de espaços de encontro entre os/as professores/as como comunidade no contexto de uma pandemia e as condições de isolamento em que historicamente realizam o seu trabalho. Analisamos os significados que os/as participantes, a partir dos seus respetivos papéis (professores/as ou facilitadores/as) desta experiência, lhe conferem; além disso, são analisadas as condições promovidas nesses espaços e como eles/as poderiam lançar as bases para estratégias de trabalho colaborativo voltadas para a sua prática. Por fim, são analisadas algumas condições (administrativas e de gestão) que representam desafios para a construção de novas dinâmicas e espaços de encontro entre professores/as como este.

Palavras-chave: sistematização de experiências, conhecimentos práticos, diálogo docente, Covid-19

Abstract: This work presents the systematization of an experience among teachers called “*Círculos de diálogo docente para compartilhar en comunidad*” (Teachers’ dialogue circles for community sharing) developed by a local organization during the suspension of face-to-face classes in 2020, in El Salvador. This experience seeks to address the need for interaction spaces among teachers as a community, in the context of a pandemic, and the isolation conditions in which they have historically carried out their work. We analyze the meanings that the participants, from their respective roles (teachers or facilitators) of this experience assign to it; in addition, the conditions fostered in these spaces are analyzed and how these conditions could lay the foundations for collaborative work strategies focused on their practice. Finally, some conditions are analyzed (administrative and managerial) that represent challenges for the construction of new dynamics and interaction spaces between teachers like this one.

Keywords: experiences systematization, practical knowledge, teacher dialogue, Covid-19

Résumé: Cet ouvrage présente la systématisation d’une expérience parmi enseignants a El Salvador appelée “*Círculos de diálogo docente para compartilhar en comunidad*” (Cercles de dialogue enseignant à partager dans la communauté), développée par une organisation locale lors de la suspension des cours présentiels en 2020. Cette expérience vise à répondre à la nécessité d’espaces de rencontre entre les enseignants, en tant que communauté dans le contexte d’une pandémie et des conditions d’isolement dans lesquelles ils ont historiquement exercé leur travail. Nous analysons les significations que les personnes participantes, de par leurs rôles respectifs (enseignants ou facilitateurs) de cette expérience lui donnent; de plus, les conditions favorisées dans ces espaces sont analysées et comment elles pourraient jeter les bases de stratégies de travail collaboratif centrées sur leur pratique. Enfin, certaines conditions sont analysées (administration et gestion) qui repré-

sentent des défis pour la construction de nouvelles dynamiques et d'espaces de rencontre entre enseignants comme celui-ci.

Mots-clés: systématisation des expériences, connaissances pratiques, dialogue enseignant, Covid-19

1. Introdução

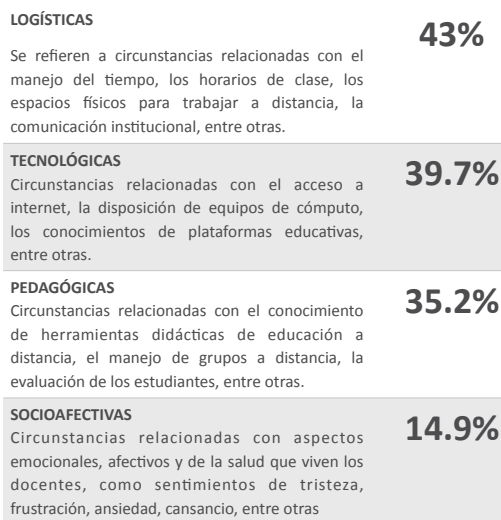
Desde inicios del 2020, el Covid-19 obligó a las sociedades a tomar medidas drásticas que alteraron las actividades cotidianas de todas las personas, incluyendo a los sistemas educativos, quienes suspendieron actividades escolares presenciales. Según datos de la UNESCO (2020), los cierres escolares han afectado a más del 80% de la población estudiantil, y a 60 millones de docentes alrededor del mundo. En El Salvador, las clases presenciales se suspendieron desde marzo del 2020 y el inicio del año escolar en el 2021 inició también así dado el aumento de casos en las primeras semanas del año. Las respuestas educativas priorizadas por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT) fueron guías de autoaprendizaje, televisión educativa y el uso de plataformas virtuales, en los casos que fuera posible, y capacitaciones en el uso de *Google Classroom* a 30 mil docentes del sector público durante los meses de mayo y junio del 2020 (56% del total del sector público). Este escenario representó, y sigue representando, desafíos para el estudiantado, dadas las limitaciones de acceso a Internet, pues según la Comisión Económica para América Latina y El Caribe, en El Salvador más del 90% de la niñez de los hogares más pobres viven sin Internet.

Sánchez et al. (2020), en su estudio con 383 docentes, comenzaron a construir una categorización de los diferentes retos que la comunidad docente está enfrentando en este contexto que, en muchos países de la región latinoamericana, aún existen. Los retos fueron agrupados en cuatro: logísticos, tecnológicos, socioafectivos y pedagógicos. La Figura 1 muestra esta categorización con más detalle y algunos hallazgos de dicho estudio.

Estos resultados coinciden con los de la encuesta de Herrero et al. (2020) con una muestra de 2000 docentes de la región latinoamericana de educación inicial, primaria y secundaria. Categorizaron los retos en cuatro tipos: intensificación de brechas existentes, cambios en la práctica docente al interactuar con estudiantes, oferta y el impacto de las capacitaciones docentes durante la pandemia y, finalmente, el tipo y niveles de apoyo y orientaciones recibidas por parte de las autoridades educativas.

FIGURA 1

Tipos de retos enfrentados por docentes durante la pandemia



Fuente: Elaboración propia con base en Sánchez et al. (2020).

En el caso de El Salvador hemos identificado que la comunidad docente también ha experimentado dificultades; muchas y muchos docentes reconocen que se han desdibujado los alcances de su rol pedagógico – por falta de conocimiento y gestión de tecnologías al servicio del diseño de experiencias de aprendizaje; además, enfrentan dificultades para la creación de material didáctico desde el enfoque de educación a distancia y la falta de acompañamiento de familias (Rovira, 2020).

Esto ha provocado estrés, ansiedad y desconfianza sobre sus capacidades y se han profundizado las condiciones de aislamiento y soledad en las que ya trabajaban. A eso se le suman las condiciones y situaciones personales, económicas, afectivas y de salud con las que deben lidiar, todavía, en casa (Sánchez, et al. 2020).

1.1. Respuestas gubernamentales y desde la sociedad civil para la comunidad docente en El Salvador

El MINEDUCYT planteó respuestas de apoyo a la comunidad docente entre las cuales se destacan un centro de llamadas para atender consultas pedagógicas de parte de docentes; la capa-

citación docente en el uso de la plataforma *Google Classroom*; diseño de orientaciones pedagógicas para la comunidad docente alojadas en el sitio web oficial; finalmente, algunas capacitaciones virtuales enfocadas en conocer y compartir herramientas socioemocionales para usarlas con sus estudiantes.

Por otro lado, en El Salvador hay diversas organizaciones que trabajan en formación continua para docentes, que durante la pandemia buscaron responder a las necesidades de esta comunidad: sus retos pedagógicos y tecnológicos, pero también a sus necesidades socioemocionales. En ese contexto, una organización de la sociedad civil, cuya experiencia de trabajo con docentes data del 2011, se propuso responder a la necesidad de las y los docentes de contar con espacios de contención y sentido de comunidad en el contexto de la pandemia, partiendo de la premisa de que el desempeño docente no depende solo de su profesionalismo o habilidades técnicas o el acceso a tecnologías, sino también de su salud socioemocional (INEE, 2020). Para eso diseñó un proceso de acompañamiento y encuentro entre docentes llamado “Círculos de diálogo docente para compartir en comunidad”, para los cuales definió tres objetivos:

1. Crear un espacio virtual seguro y de autocuidado para la comunidad docente para expresar sentimientos y emociones vividas en el contexto de pandemia;
2. Generar un sentido de comunidad y acompañamiento con y entre la comunidad de docentes a partir de sus historias y experiencias personales y profesionales;
3. Compartir y modelar prácticas y rutinas socio-afectivas con la comunidad de docentes para que las experimenten en beneficio propio y para usarlas con su comunidad educativa.

Partiendo del marco conceptual de la socio-afectividad (Durlak et al., 2011; Trianes & García, 2002) y la literacidad (Cassany, s.f.; Mar et al., 2006), se diseñaron y desarrollaron 25 sesiones virtuales entre abril y noviembre del 2020 en las que participaron 200 docentes de diversas partes del país, especialmente de centros escolares del sector rural, con un promedio de asistencia de 60 docentes para cada sesión. Más adelante se profundizará en los detalles de la experiencia (diseño e implementación) a partir del diálogo y observación participante con el equipo de facilitación y docentes.

Así, el presente trabajo tiene el propósito hacer una reconstrucción, pero también una interpretación de esta experiencia de trabajo entre docentes desde la mirada de las personas que formaron parte del proceso – docentes y equipo de facilitación – así como también analizar los significados que le otorgan a la misma. Este trabajo busca analizar las condiciones creadas y propiciadas en estos espacios y el potencial que tienen para sentar bases para nuevas estrategias de trabajo colaborativo entre docentes centrado en el diálogo, la colaboración, la confianza y el sentido de comunidad profesional partiendo de sus necesidades, contextos y en su práctica.

2. Marco conceptual para la interpretación de esta experiencia

La aspiración de las sesiones diseñadas por la organización antes mencionada para el encuentro entre docentes llamado “Círculos de diálogo para compartir en comunidad” descansa en la idea de que una cultura de trabajo colaborativo impulsa la calidad de las relaciones docentes y de sus prácticas en las aulas (Murzi, 2006). La ventaja de las relaciones de trabajo basadas en la colaboración deviene de su capacidad de ofrecer redes de contención en tiempos difíciles para los miembros que pertenezcan a esta. Fullan y Hargreaves (1996) habla sobre siete ámbitos en los que las ventajas del trabajo colaborativo se concretan, acá retomamos las siguientes: (i) se abren espacios para el apoyo grupal; (ii) se crean expectativas comunes; (v) reduce la incertidumbre y se crea confianza; (vi) genera nuevas dinámicas en espacios de capacitación del profesorado; y (vii) actúa como fuente de reflexión colectiva.

Las medidas de confinamiento derivadas de la pandemia han impuesto, y en muchos casos, profundizado, condiciones de aislamiento entre los miembros de la comunidad. Y es que el aislamiento es un problema diseminado y crónico entre docentes (Goodlad, 1985, citado por Gaikwad & Brantley, 1992) y no resulta inofensivo ni para la práctica docente, ni para su salud socio-afectiva. Primero, puede potenciar rasgos de prácticas individualistas que disminuyan los espacios para el diálogo, reflexión y apoyo entre docentes. Segundo, pierden acceso a interacciones de calidad que les permitan aprender de la práctica de sus pares. Y, tercero, la condición de soledad percibida, provocada por el aislamiento crónico puede resultar en afectaciones significativas en la salud socioemocional de las plantas docentes. En el extremo, esto deriva en una cultura de individualismo. Este último fenómeno, así como el aislamiento, no son dinámicas que ocurran en el vacío (Ezpeleta, 1992). Es posible identificar lógicas que fomentan o no su surgimiento. Por un lado, (i) el aislamiento físico (en el aula o, en este contexto, en sus hogares) impone barreras físicas casi insalvables para la conexión docente; (ii) el aislamiento psicológico, cuando existe un alto grado de soledad percibida entre la planta docente, y (iii) el aislamiento adaptativo, en el cual las personas docentes se resisten a incorporarse en nuevas dinámicas y métodos (Gaikwad & Brantley, 1992).

Se advierten diversas vías para reducir el aislamiento, disminuyendo el riesgo de que las personas docentes se sientan solitarias (Fullan & Hargreaves, 1996; Gaikwad & Brantley, 1992): (i) Potenciar las competencias pedagógicas y el desarrollo profesional; (ii) Proveer oportunidades estructuradas de diálogo para oportunidades de mejora profesional; (iii) Generar confianza entre la planta docente; (iv) Organizar grupos de estudio; (v) Alentar la participación de la planta docente en la toma de decisiones; (vi) Generar espacios para que docentes puedan dialogar y generar confianza para colaborar. Todo esto trabaja en favor del bienestar de la persona docente, lo cual inexorablemente se traduce en mejoras en sus prácticas de cara a la población estudiantil ofreciendo instrucción de mejor calidad.

3. Aproximación metodológica

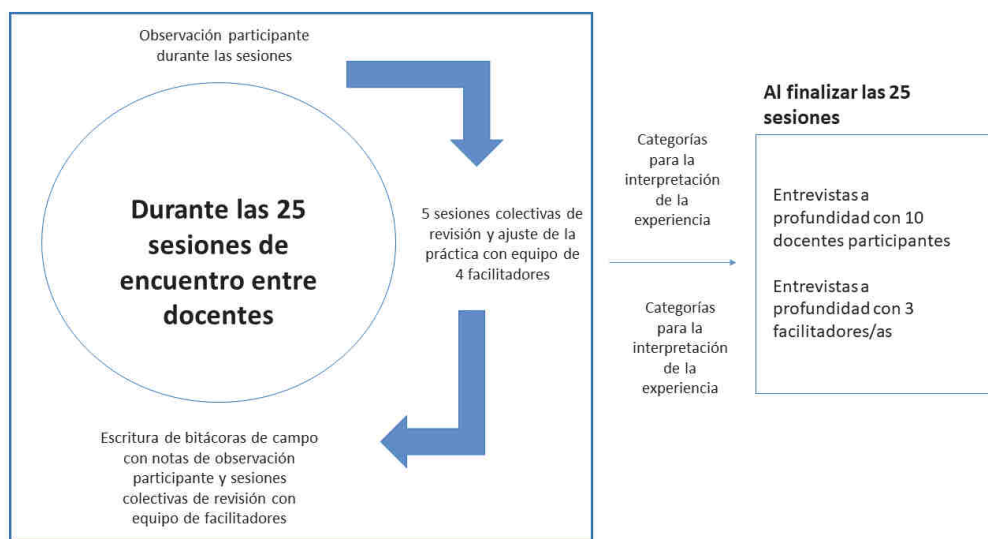
Para responder a los propósitos de este trabajo, se ha elegido la sistematización como aproximación para comprender esta experiencia, como una práctica investigativa “que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad” (Palma, citado por Jara, 2018, p. 47). Se desarrollará a partir de un enfoque metodológico cualitativo (Penalva-Verdú et al., 2015) y la sistematización de experiencias desde los planteamientos de autores como Tapella y Rodríguez-Bilella (2014) y Barnechea y Morgan (2010). La sistematización de experiencias no solo busca jerarquizar información sino procesar, analizar, pero también hacer comunicable y explícitos los saberes construidos en estas experiencias. Barnechea y Morgan (2010) plantean que la sistematización es una “reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo” (p. 102). En cuanto a proceso, en la sistematización interactúan, no necesariamente de forma secuencial, tres fases: la reconstrucción, interpretación y potenciación o lecciones aprendidas sobre la experiencia (Tapella & Rodríguez-Bilella, 2014); donde la reconstrucción tiene que ver con el carácter descriptivo de la experiencia, la interpretación con la identificación de temas y significados comunes entre las diferentes personas que han vivido la experiencia y la potenciación de la experiencia con las posibilidades a futuro de la experiencia en cuestión.

Con respecto a los sujetos participantes, en esta sistematización fueron las personas facilitadoras de los espacios y docentes participantes de estos círculos de diálogo. La recogida de datos se dio a través de diferentes momentos. El primer momento se dio durante toda la implementación de estos encuentros y el segundo se dio al finalizar esta etapa. En el primer momento la recogida de datos se realizó a través de observación participante en el 80% de las sesiones (20 sesiones) y reflexiones colectivas del equipo de facilitación que se registraron en bitácoras o diarios de campo. En el segundo momento, es decir, cuando las 25 sesiones habían concluido, se realizaron entrevistas con docentes participantes y con algunas personas del equipo de facilitación.

La construcción de las categorías para la interpretación de esta experiencia se desarrolló a partir de los momentos de recogida de la información y en diálogo con los marcos teóricos revisados en el apartado anterior. La observación participante y las sesiones de revisión y reflexión del equipo de facilitación brindó insumos para definir categorías preliminares, así como también la lectura y análisis de las bitácoras de campo en las que el equipo de facilitación plasmaba sus reflexiones, desafíos y descripciones, los recursos usados y comentarios hechos por docentes participantes. A partir de lo anterior se pudo construir el guion de entrevistas, tanto para docentes como para el equipo de facilitación que se utilizó en la última etapa de recogida de datos. La Figura 2 muestra la articulación entre la recogida de datos y la definición de categorías para analizar la experiencia:

FIGURA 2

Proceso de recogida de datos y construcción de categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia según diseño metodológico de la sistematización

4. Experiencia sistematizada: “círculos de diálogo docente para compartir en comunidad”

Este apartado se divide en dos subapartados. El primero narra de manera cronológica la experiencia de los círculos de diálogo con docentes, haciendo especial énfasis en el proceso de diseño y las tomas de decisiones informadas de parte del equipo de facilitación. El segundo profundiza en elementos que han sido significativos para docentes y equipo de facilitación.

4.1. Cronología de la experiencia

Con el cierre presencial de las escuelas a nivel nacional y el confinamiento obligatorio decretado en marzo del 2020 por el gobierno de El Salvador, la comunidad educativa y – para el caso que nos atañe en este trabajo – la comunidad docente quedaron aisladas en sus hogares. La organización salvadoreña ConTextos, cuyo trabajo acompañando y formando una red de docentes data del año 2011, se volcó a contactar de forma virtual a esta red para mapear sus necesidades, su estado físico y socioemocional. Ante este breve mapeo, el equipo de faci-

litación decidió convocar a la red a una serie de sesiones para brindar primeros auxilios psicológicos: “al inicio todo fue muy orgánico, no teníamos nada diseñado ni muy bien estructurado para responder a las necesidades y demandas que habíamos identificado en nuestra red de docentes”, plantea J, una de las facilitadoras y acompañantes de esa red, en una de las entrevistas. Esta experiencia, lejos de haberse diseñado estructuradamente desde el inicio, se basa en dos momentos de construcción.

El primer momento brindó los saberes para consolidar el diseño del segundo momento, referido al diseño de cada una de las sesiones. En las primeras tres sesiones las acciones se enfocaron en brindar acciones de contención inmediata de necesidades socioemocionales: atender y nombrar sentimientos de frustración, miedo, incertidumbre, preocupación y duelo que estaban viviendo a nivel personal y a nivel pedagógico y profesional, sensaciones de soledad y aislamiento. En ese sentido, E, una de las personas facilitadoras, reflexiona durante la entrevista:

Al inicio como organización tomamos espacios para procesar lo que estábamos viviendo, nos tomamos el tiempo para reconocer que no somos robots. Entonces fue un momento de reconocer estos duelos que todos estamos viviendo en diferentes magnitudes... eso nos permitió ver que el otro, en este caso el docente, también se puede sentir de esa manera.

El segundo momento en la construcción y diseño de los “Círculos de diálogo docente para compartir en comunidad” surge después de hacer una pausa para retomar los saberes y reflexiones de las primeras sesiones. Así, la visión de estos espacios madura para definirse como espacios en los que se trasciende la noción individual del espacio, aspirando a profundizar en un sentido de comunidad docente para comenzar a hablar sobre cómo extender esta comunidad a otras personas: familias y estudiantes específicamente. Uno de los facilitadores, M, menciona a propósito de este momento en una de las bitácoras:

En la medida en que reconocimos que estábamos procesando, reconociendo nuestros sentimientos, nuestros temores, nuestras expectativas pudimos pasar a hablar de la necesidad que teníamos de ser parte de esta comunidad, que estábamos listos para hablar de otras cosas ahora, para pensar en otros, para extender lo que sabíamos y utilizarlo con otros.

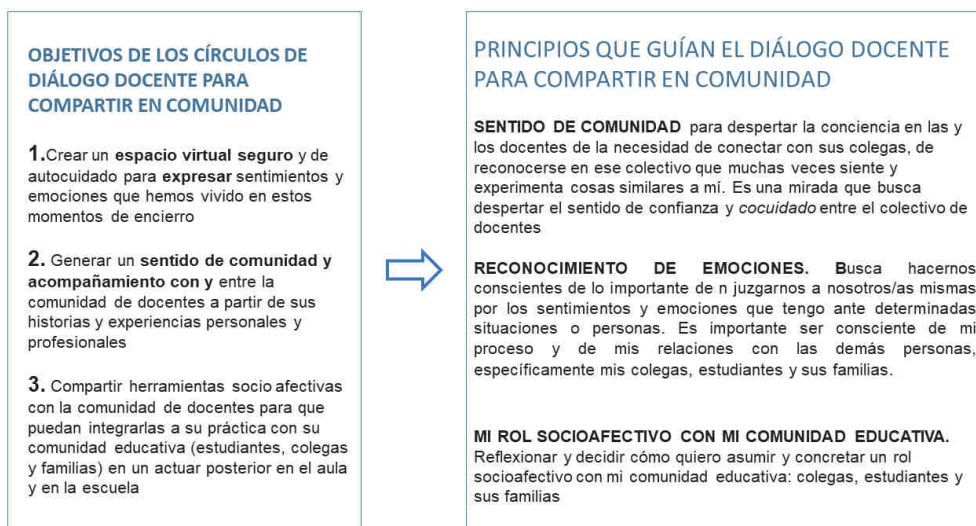
Esta experiencia comienza a integrar su sustento teórico y su diseño metodológico, es decir, el qué y el cómo. El sustento teórico de este trabajo con docentes se basa en dos conceptos, que no son novedosos para la organización que desarrolló estos espacios con docentes, son la base de su trabajo desde hace más de 10 años: la literacidad (Cassany, s.f.; Mar et al., 2006) y la socioafectividad (Durlak et al., 2011; Trianes & García, 2002) para acompañar a docentes, niñez y adolescencia – usando lectura, diálogo consciente y escritura creativa para la construcción de comunidades fuertes y corresponsables. La literacidad entendida no solo como la habilidad

básica de leer y escribir, sino como una habilidad más compleja que permite entender cómo interactuar con otras personas, como una habilidad que permite mejorar las reacciones que se tienen ante otros en diferentes situaciones cotidianas o conflictivas (Mar et al., 2006).

Mar et al. (2006) plantean que a través de la lectura y escritura las personas ganan un mejor entendimiento del mundo, contribuyen a construir mejores habilidades sociales (el respeto, la colaboración, la retroalimentación entre pares). Ante esto el concepto de socio-afectividad adquiere relevancia en las intervenciones diseñadas por esta organización, que la define como el proceso mediante el cual las personas adquieren conocimiento, desarrollan actitudes y habilidades para reconocer y gestionar sus propias emociones, así como para demostrar afecto, preocupación y compasión por las demás personas, con el fin de construir y mantener relaciones cooperativas, constructivas y de complementariedad con quienes la rodean. Así, la organización plantea que la literacidad puede estar al servicio del desarrollo socioafectivo, en este caso de la comunidad docente con la que se trabaja. A partir de la reflexión de las primeras sesiones con docentes, a partir de la revisión e integración teórica para darle sentido a la práctica se definieron objetivos y principios; y la interrelación entre ambos. Esta relación se muestra en la Figura 3.

FIGURA 3

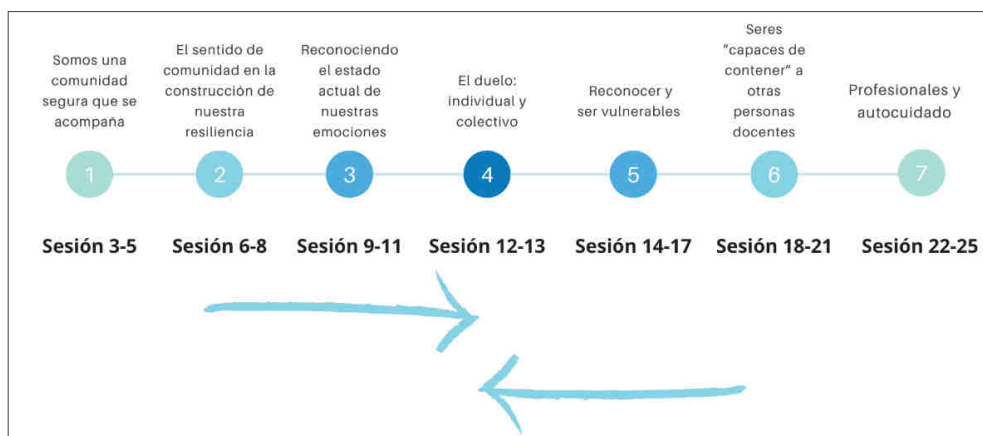
Objetivos y principios de los círculos de diálogo docente para compartir en comunidad



Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta diseñada por el equipo de facilitación.

Seguido a esta definición de objetivos y un proceso de reflexión y toma de decisiones para la definición de los principios que guían esta experiencia, el equipo de facilitación diseñó la organización y secuencia de cada de las sesiones de diálogo. A cada uno de los momentos de esta secuencia el equipo de facilitación le denominó “paradas en la ruta de diálogo” que, aunque gráficamente se plantean de forma lineal, el uso de estas rutas era cíclico y recursivo para el equipo de facilitación según identificaran la necesidad (ver Figura 4). Con estas definiciones el proceso se organizó con un total de 25 sesiones, considerando que las tres iniciales sirvieron como espacio de conexión y diagnóstico para comprender qué necesitaba la comunidad docente de la organización.

FIGURA 4
Organización y secuencia del desarrollo de las sesiones de diálogo



Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta diseñada por el equipo de facilitación.

Entre las herramientas usadas para desarrollar estos espacios para contener, para construir el sentido de comunidad y modelar el apoyo socio-afectivo de las personas docentes hacia sus estudiantes, se encuentran tres básicas: lectura, escritura y diálogo. Éstas entendidas desde la mirada de Mar et al. (2006), quienes plantean a la lectura y la escritura como habilidades de autoconocimiento, reconocimiento de otras personas y sus historias, pues también evidencian que la lectura puede desentumecer nuestras “neuronas empáticas” – nuestra compasión, en su significado etimológico de “sufrir juntos” – lo suficiente como para que nos interese el bienestar de alguien más como si nosotros fuésemos ese alguien. Mar et al. (2006) concluyen que a través de la lectura y escritura las personas ganan un mejor entendimiento del mundo y cómo deberían interactuar con otras personas.

Estas herramientas se usaron en diferentes momentos, por ejemplo, al inicio con un propósito de primeros auxilios psicológicos y poner en lenguaje escrito situaciones, sensaciones y sentimientos que no nos atrevemos a decir en voz alta; generadores de escritura para animar a escribir, entre otras estrategias específicas para el primer momento de estos espacios. Luego en el segundo momento se usaron las mismas estrategias enfocadas en la conexión entre docentes y en modelar dichas estrategias para ser integradas en sus relaciones con sus pares fuera de estos espacios y con sus estudiantes y familias.

Las voces recopiladas del equipo de facilitación evidencian que la construcción de esta propuesta no sucedió como parte de una formalidad procesal en un tiempo específico de diseño de proyectos, más bien influenciado por su posicionamiento sobre la profesión docente, sobre cómo y desde donde construir relaciones de respeto y diálogo entre docentes, escuchando y respondiendo a sus necesidades, sus expectativas, sus contextos y relaciones. Esta consciencia en la etapa de construcción de la propuesta se refleja en esta reflexión planteada por una de las facilitadoras durante una entrevista, J:

El que yo lleve una propuesta como organización, no quiere decir que va a ser lo magnífico para ellos, sino más bien se los presento como un abanico de oportunidades que existen para poder fortalecer sus procesos formativos como colectivo profesional y con el estudiantado.

En este proceso aceptaron participar alrededor de 200 docentes de diversas partes del país, especialmente docentes que viven y trabajan en áreas rurales o de difícil acceso y movilidad dadas las condiciones de violencia e inseguridad. Para ambos casos, el aislamiento era una realidad que había empezado a afectar su estado socioemocional y su trabajo cotidiano. Este grupo de 200 docentes se distribuyó en dos grupos de 100, quienes se encontraban una vez a la semana para desarrollar cada una de las 25 sesiones planificadas. Es importante acotar que no siempre llegaban los 100 docentes de cada grupo, se mantuvo una asistencia promedio de 50 a 60 docentes por grupo y por sesión.

4.2. Elementos y procesos de la experiencia con significado para las y los participantes: docentes y equipo de facilitación

En este apartado de este trabajo se presentan y analizan aquellos elementos que para las y los participantes de este proceso – docentes y equipo de facilitación – adquieren significado y relevancia durante el desarrollo de estos espacios de diálogo entre docentes. Así, el análisis de las bitácoras de campo del equipo de facilitación, la observación participante y de las entrevistas a profundidad a docentes y equipo de facilitación permitieron identificar los siguientes elemen-

tos esenciales en esta experiencia que vale la pena reflexionar: (i) Roles de las personas facilitadoras; (ii) Beneficios y significados de esta experiencia desde las voces de las y los docentes y (iv) catalizadores y condiciones significativas para docentes.

Roles de los y las facilitadoras: definición y transformación

Uno de los aspectos más importantes para hablar sobre esta experiencia es el rol de las personas facilitadoras, y sus diferentes componentes que evidencian cómo conciben el proceso de trabajar con docentes y desde donde construir el diálogo con ellos y ellas.

Un primer elemento sobre el rol de las personas facilitadoras es la conciencia sobre las expectativas de lo que se podía lograr y definir qué se iba a entender por el éxito de este espacio. En ese sentido, los y las facilitadoras desde su rol debieron equilibrar y modelar con las y los docentes sus expectativas sobre el espacio: tener la capacidad de reconocimiento de la diversidad de situaciones y de formas de asumirlas. En ese sentido, en el marco de su rol, las personas facilitadoras se enfrentaron a diversos cuestionamientos externos sobre los avances del proceso y tuvieron que resignificar lo que se entendería como éxito de esta experiencia, como lo refleja una de las reflexiones de E, una de las facilitadoras:

Si esta persona no avanza no significa que todo lo que hicimos no sirvió, sino que significa que tenemos que encontrar maneras, pero tenemos que mantener la conciencia de que cada uno lleva y maneja las cosas de manera diferente y que todos lo vamos a manifestar de maneras diferentes. Queríamos respetar el ritmo de los profes y no sentir ansiedad de que si un profe llega de aquí a septiembre sintiéndose de la misma forma porque eso no define el éxito de lo que estamos haciendo.

Un segundo elemento que caracteriza el rol de las personas facilitadoras es asumirse como alguien que vive y se deja transformar por el proceso, no verse únicamente como un ente externo que debe provocar el proceso, controlar las dinámicas y conversaciones que ahí suceden, sino como parte de, e interpelado por la conversación. Si bien algunas de sus funciones pasan por diseñar cada sesión, y ejercer mediación en las sesiones mediador, lo que prevalece en las nociones sobre una de sus funciones es la responsabilidad es ser parte del diálogo y su obligación para con las y los docentes es ser transparentes con respecto a su vulnerabilidad, como lo menciona J, una de las facilitadoras, en esta reflexión durante una de las entrevistas:

A mí me tocaba llevar la agenda, marcar tiempos y tener este rol de facilitadora con todos estos aspectos técnicos. Pero mientras lo estaba facilitando tenía tan a flor de piel lo que estaba viviendo, yo estaba llorando cuando estaba dando las instrucciones. Estaba viviendo el proceso con ellas y ellos, estaba desarrollando la carta didáctica para mí, porque quería que me escucharan, porque quería decir lo que me estaba pasando. Comprendí que mi rol era ese, era vivir, era vivir los círculos con ellas y con ellos... modelar la vulnerabilidad, no puedes hablar de vulnerabilidad nada más, debes ser vulnerable.

Un tercer aspecto sobre el rol de las personas facilitadoras es ser acompañante, pero también ser acompañada o acompañado por el círculo y ser corresponsable; por un lado, porque necesitaban modelar estas actitudes y este tipo de relaciones para provocarlas entre las personas docentes, que no se vieran solo como meros asistentes a una capacitación o espacio formativo más, sino como pares con quienes pueden dialogar. E, una de las formadoras, reflexiona en una de sus bitácoras de campo:

Porque también me sentía que sí, que me estaban acompañando y que yo podría acompañar también, que no era la única responsable de ese espacio, sino que todos éramos responsables de todos. Corresponsables de esos espacios. Es importante que las y los docentes, y yo también como facilitadora, pueda deconstruir esa idea de yo como facilitadora soy la responsable de ellos... Esto es lo que queremos que nos veamos como parte de la comunidad en la que todos somos corresponsables de todos.

Y, finalmente, un cuarto aspecto identificado sobre el rol de las personas facilitadoras de esta experiencia es el de generar dinámicas, diálogos, ambientes orientados a construir un sentido de comunidad y confianza, y lo que estos dos conceptos implican para las y los facilitadores: respeto, escucha activa y aceptación sin juicios. La Figura 5 muestra el engranaje de todos los aspectos antes mencionados sobre el rol de las personas facilitadoras. donde el construir comunidad se sostiene gracias al resto.

FIGURA 5
ROL DE LOS Y LAS FACILITADORAS



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y bitácoras de campo.

Beneficios y significados de esta experiencia para docentes

Los círculos fueron gestados en un contexto de confinamiento y virtualidad completa de las clases, a consecuencia de la pandemia del Covid-19. La planta docente y el personal directivo, cada cual, desde su trinchera, manifestaron haber experimentado altos grados de incertidumbre sobre cuando volverían al aula, pérdidas significativas de motivación y altos grados de ansiedad como consecuencia de contar con referencias ni referentes que modelaran como abordar el nuevo contexto de virtualidad. Así, la modalidad de clases virtuales impuso un distanciamiento sin precedentes entre la planta docente, cuyos efectos descritos son coherentes con la teoría y evidencia previa en la literatura (Gaikwad & Brantley, 1992). En contraste, esta experiencia permitió a las personas docentes encontrar apoyo socioemocional, pero también generar lazos basados en experiencias compartidas que empezaron a tejer bases para la confianza, la vulnerabilidad entre pares; alejándose del individualismo, la competencia y prejuicios tradicionales de las relaciones entre docentes (Fullan & Hargreaves, 1996; Goodlad, 1985, citado por Gaikwad & Brantley, 1992). Una de las docentes entrevistadas reflexiona sobre su propio proceso en esta experiencia:

Sí, por eso, es decir, en un principio mi preocupación fue ¿cómo? ¿Cómo? ¿Cómo motivar al docente como segunda instancia, ¿cómo reinventarnos? Los compañeros me entregaron, me entregaron el conocimiento íntimo, lo que cada uno sentía, y eso es muy valioso.

Catalizadores y condiciones relevantes

Que la comunidad docente que participó de esta experiencia perciba ciertos beneficios y declare ciertas apreciaciones positivas sobre estos espacios ha llevado a la necesidad de indagar e identificar aquellas condiciones que lo hacen posible. Y uno de los ejes transversales de esas condiciones ha sido la confianza hacia sí mismas y mismos y también con sus pares. Así, de la confianza como eje se desprenden otras condiciones que para las personas docentes han sido esenciales y, son una confirmación para los principios bajo los cuales las y los facilitadores actuaron y asumieron sus roles. La Tabla 1 muestra y discute algunas de estas condiciones desde las cosas que declaran las personas docentes entrevistadas:

TABLA 1

Catalizadores y condiciones relevantes de los círculos de diálogo docente

Espacios de expresión libre y segura	<p>Experiencia es una respuesta a ausencia completa de este tipo de espacios. Y a la vez, no eran simples espacios de expresión, sino donde se construyó confianza previamente para poder expresar con seguridad de no ser juzgados o juzgadas:</p> <p>“No era un lugar donde solamente llegaba a escuchar. Era un momento, un espacio donde yo también podía expresar.”</p> <p>“No tenía ese espacio (en otros procesos o espacios de formación en medio de la pandemia) de como poder expresar cómo me siento.”</p> <p>“No tenía ese espacio y con ConTextos siempre, Todos los compañeros siempre dábamos ese espacio para poder hablar.”</p>
Prevalencia de la experiencia más que el contenido	<p>Enfoque en la experiencia humana, en la conexión, no en lo cognitivo. En el experimentar y no en la información:</p> <p>“Sentía algo humano, no algo académico. En los demás espacios que se habían ofrecido para docentes durante la pandemia era académico puramente y lo humano quedaba descartado o quedaba a un lado. No queremos algo conceptual realmente queremos algo que nos ayude a desarrollarnos como seres humanos.”</p> <p>“Incluso hasta los de autocuidado que nos dio el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, la psicóloga decía ‘vamos a escuchar tal cosa y mira, no sé qué’, ‘La resiliencia es esto y eso’, pero hasta ahí. Pero en cambio cuando hablamos nosotros en contextos sobre la resiliencia, era ‘Mire como se siente...’. Es decir, ya no llegaba solo a la parte conceptual, sino que también nos íbamos a la parte de aplicación en nuestra vida, en nuestra parte laboral.”</p>
Rutinas de conexión explícitas	<p>El establecimiento de rutinas y expresiones físicas para comunicar conexión con lo que dicen, sienten o piensan las demás personas: chasquear dedos, usar emoticones de la plataforma, utilizar el chat para hacer explícita la conexión:</p> <p>“Había ideas que tenían relación y que nos hacían conectar con las experiencias de los demás y el hecho de, por ejemplo, chasquear los dedos, levantar un ícono de dedo de la mano. Pues en algún momento, cuando uno decía algo y se miraban todos esos deditos, ¡uno decía wow! O sea, estoy como conociendo a otras personas que viven lo mismo que yo.”</p>
Dinámicas de familiaridad y comodidad. Sin necesidad de fingir un papel profesional	<p>Estar tras una pantalla, aunque pudiese pensarse como una dinámica que despersonaliza las interacciones, en este caso brindó más confianza en sí mismos, los despojó de cualquier afán de “performance” (Ball, 2003, citado en Luengo y Saura, 2013) ante sus pares, es decir, bajó la ansiedad de tener que actuar un rol meramente profesional. La pantalla entra a sus hogares, a sus espacios privados, a sus familias, a sus rutinas personales y eso les hizo bajar la guardia sin temor a ser juzgados:</p> <p>“Otra cosa para caracterizar el espacio es que había mucha comodidad, como nadie sentía que tenía que ponerse maquillaje o la camisa esta, todos estaban en su hamaca, su comedor, en su jardín... que no se sentía que tenía que hacer un performance o ser alguien que no era o alguien que... podíamos ser quienes somos en ese día.”</p>
No obligatoriedad	<p>Sentirlo como un espacio sin obligaciones, sin ser traspasado por el control y la supervisión, como normalmente son sus interacciones en su lugar de trabajo, fue otra de las condiciones en las que las y los docentes coinciden sobre estos espacios:</p>

(continúa en la página siguiente)

(continuación de la página anterior)

	<p>“Fíjese que cuando ustedes comenzaron con estos círculos, en ningún momento nos dijeron que era obligatorio.”</p> <p>“Nosotros estamos acostumbrados al garrote, al zanjón, a que si no va tal cosa un descuento, una amonestación, un acta. Así que estamos acostumbrados. Entonces los que nos quedamos en contexto es porque nos gusta, porque quisimos, porque queríamos escuchar de todo un poquito y porque vinieron en el momento oportuno.”</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia con base en análisis de entrevistas.

5. Lecciones aprendidas

Las lecciones aprendidas para este caso se enmarcan en el planteamiento que hacen Expósito y González (2017) sobre el uso o propósito último de un proceso de sistematización de una experiencia, que es visitar lo que se ha hecho e identificar potencialidades y ajustes en la ruta de transformación. En ese sentido, estos autores sostienen que una sistematización de experiencias y los aprendizajes que surgen de ella son productos de la crítica y la autocritica para transformar la realidad (Expósito & González, 2017)

A continuación, se presentarán algunas reflexiones críticas y autocriticas sobre el proceso mismo y, además, sobre las posibilidades de continuidad y de trascendencia a otros espacios no necesariamente virtuales que tiene en un contexto como el salvadoreño, refiriéndonos específicamente a las condiciones, culturas de trabajo y formas tradicionalmente jerárquicas e individualistas de relacionarse dentro de las escuelas entre docentes y personal directivo, pero también dadas las lógicas el nivel central de administración, basadas en la supervisión y el control, del sistema educativo salvadoreño hacia las escuelas: una cultura de “performatividad” (Ball, 2003, citado en Luengo & Saura, 2013). Entendiendo a la performatividad como una forma de vincularse – una cultura de trabajo – basada en las reglas, comparaciones, en el control, teniendo como centro el desempeño individual de cada sujeto como medida de su productividad, la necesidad de mostrar de forma tangible su desempeño y su valor.

Es conocido y estudiado que el desarrollo profesional de las y los docentes tiene como ideal el trabajo colaborativo en aspectos relacionados a su práctica y conocimientos (Ostovar-Nameghi & Sheikahmadi, 2016). Y, efectivamente, como lo plantean Fullan y Hargreaves (1996), es una respuesta al aislamiento en el que trabajan comúnmente las y los docentes y es una de las estrategias por excelencia de mejora del trabajo docente.

Sin embargo, y a la luz de la experiencia sistematizada y presentada en este documento, uno de los aprendizajes obtenidos es que para alcanzar un auténtico trabajo colaborativo entre docentes como profesionales – es necesario construir un camino previo, un andamiaje. Este

andamiaje debe estar compuesto por dos elementos fundamentales: primero, buscar entablar diálogos para comprender las creencias y teorías implícitas a partir de las cuales se mueven, se relacionan y trabajan las y los docentes y, a partir de ahí, llegar al segundo elemento que es construir dinámicas basadas en la confianza y el reconocimiento entre pares. Así, estos espacios para docentes propiciados por esta organización pueden ser una antesala para el desarrollo de grupos de docentes orientados a la colaboración y diálogo profesional, donde no partan de la competencia y los juicios entre pares

Sin embargo, el reto que plantea la aspiración de propiciar relaciones profesionales docentes basadas en la confianza, la vulnerabilidad y el trabajo colaborativo de esta experiencia sistematizada descansa en diferentes miradas, pero principalmente está en que la gestión de estos espacios entre docentes deje de estar en manos de entes externos, como las y los facilitadores de la organización, y que poco a poco pase a manos de la misma comunidad docente, pues de otra manera se coartaría el desarrollo de su autonomía que también es necesaria para la construcción del trabajo colaborativo entre pares.

Otro de los retos de esta aspiración está en que, como plantean Fullan y Hargreaves (1996), los diálogos entre docentes poco a poco se vayan moviendo a estar centradas en su propia práctica, en el intercambio y el diálogo con función de la mejora de su práctica (diferenciándose de conversaciones centradas en deficiencias docentes, de su vida social, de problemas con las familias, de problemas meramente personales), un diálogo basado en la observación y retroalimentación mutua de las prácticas docentes. Pero para esto se necesita construir relaciones basadas en la confianza, en el sentido de comunidad y empatía, lejanas de una mirada evaluadora, controladora y supervisora, que es a la que están acostumbrados y acostumbradas y que es la que hace que, comúnmente, las y los docentes no se sientan con la seguridad de compartir dudas, confusiones, dificultades de su propia práctica para evitar ser sujetos de juicios o, incluso, amonestaciones (Ball, 2003, citado en Luengo & Saura, 2013).

También se ha advertido que, aunque estos espacios tenían entre sus propósitos modelar la atención socio-afectiva a través de la lectura, la escritura y el diálogo en las y los docentes para llegar a sus estudiantes y familias, no han trascendido hasta esos niveles. Es decir, la atención, y las herramientas compartidas como parte de esa atención, se han quedado en ellos y ellas y no ha alcanzado la práctica cotidiana. Sin embargo, no se identifica necesariamente como una falla del proceso, sino más bien como evidencia que había, y sigue existiendo, una necesidad grande de reconocimiento de la condición humana y vulnerable de la persona docente y que lo que se ha hecho hasta el momento les ha permitido comenzar a reconocerse: como sujetos que también necesitan conectar con otras personas, que necesitan expresar, construir comunidad y sentirse reconocidos y reconocidas por otras personas.

Además, sin duda, existe el riesgo de que al volver a la vida cotidiana presencial en la escuela se les quite la prioridad y el valor a estos espacios virtuales, ya sea por falta de tiempo, porque la rutina los ha vuelto a invadir, y porque las lógicas institucionales han vuelto a pesar sobre sus prácticas y relaciones. Por lo que no queremos dejar de mencionar que aspirar a que este tipo de espacios – y las miradas y paradigmas desde las cuales se promovieron – se trasladen a la cotidianidad de la vida en la escuela y entre docentes representa ciertas dificultades relacionadas con lógicas institucionales y administración del sistema educativo que se reflexionan a continuación:

1. Hay una falta de asignación de tiempo y recursos dentro de la escuela para construir relaciones y espacios cuyo propósito sea consolidar culturas de trabajo basadas en confianza y colaboración (Fullan & Hargreaves, 1996). Las normativas que regulan la carrera docente especifican como tiempo laboral para las y los docentes las horas de clase, no hay ningún instrumento que respalde espacios y tiempos para otras actividades que son igualmente importantes para la práctica docente;
2. Las relaciones entre docentes están caracterizadas por la competencia y la invalidación de sus propios saberes, es decir, no hay un reconocimiento, ni espacio para los aportes y diálogos basados en la práctica que sus pares puedan compartir o promover. Caso contrario sucede cuando se trata de una persona externa a la escuela como un especialista;
3. Las lógicas institucionales – sobre todo del personal directivo o de apoyo al docente – prioriza las miradas administrativas y de supervisión, aún en espacios que, en teoría, son de reflexión pedagógica para docentes.

Bajo estas lógicas las y los docentes no se visualizan como responsables – ni con la motivación – de mover este tipo de diálogo y estas transformaciones en las relaciones entre sus pares en sus propias escuelas. Se asumen sujetos de las decisiones y prioridades del personal administrativo escolar, sea el personal directivo o de supervisión y seguimiento escolar.

Ante este escenario, es válido preguntarse por las condiciones necesarias para construir estos espacios que aspiran a la construcción de relaciones de confianza, sentido de comunidad y, finalmente, trabajo colaborativo entre docentes. Ostovar-Nameghi y Sheikahmadi (2016) proponen tres elementos fundamentales que tienen que ver con transformar lógicas institucionales e institucionalizadas del trabajo y cultura escolar. El primero tiene que ver con la administración de horarios y recursos: las personas responsables de la administración escolar pueden estructurar y organizar los horarios y recursos de tal manera que se pueda promover e intencionar el diálogo y la interacción profesional entre docentes; segundo, que las reuniones entre docentes se centren menos en cuestiones administrativas y más en compartir problemas y soluciones desde la práctica; y tercero que el sistema educativo abandone la mirada tradicional de la for-

mación docente a través de capacitaciones masivas y vuelva la mirada hacia las comunidades de aprendizaje, grupos de estudio, observación entre pares, mentorías y acompañamientos, que son experiencias centradas en el diálogo, para construir conocimiento y transformar la práctica en el aula, basadas en compartir saberes más que adherirse a un modelo inamovible, inflexible y jerárquico de relaciones pasivas entre docentes y el especialista y entre los mismos docentes.

Agradecimientos: *Agradecimientos especiales para la organización ConTextos y a la red de docentes que han sido objeto de esta sistematización de experiencias, que nos han permitido preguntarles, dialogar y, sobre todo, escuchar sus incertidumbres, temores, frustraciones y esperanzas para el quehacer docente en El Salvador.*

Referencias bibliográficas

- Barnechea, María Mercedes, & Morgan, María de la Luz (2010). La sistematización de experiencias: Producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencia & Retos*, 15, 97-107. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Cassany, Daniel (s.f.). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, internet y criticidad*. In Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción. <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Durlak, Joseph A., Weissberg, Roger P., Dymnicki, Allison B., Taylor, Rebecca D., & Schellinger, Kriston B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Expósito, Dámari, & González, Jesús A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 10-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003&lng=es&tlng=es
- Ezpeleta, Justa (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, 12(42), 27-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>
- Fullan, Michael, & Hargreaves, Andy (1996). *La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar* (Federico Villegas, Trad.). Amorrortu Editores.
- Gaikwad, Samuel, & Brantley, Paul (1992). Teacher isolation: Loneliness in the classroom. *The Journal of Adventist Education*. <http://circle.adventist.org/files/jae/en/jae199254041404.pdf>
- Herrero, Anna, Flórez, Ana, Stanton, Sarah, & Fiszbein, Ariel (2020). Cambios e innovación en la práctica docente durante la crisis del COVID-19. *El Diálogo – Liderazgo para las Américas*. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2020/10/Cambios-e-innovacion-en-la-practica-docente-durante-la-crisis-del-Covid-19-1.pdf>
- Jara, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: Prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2121>

- Luengo, Julián, & Saura, Geo (2013). La performatividad en la educación: La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(3), 139-153. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2909>
- Mar, Raymond, Oatley, Keith, Hirsh, Jacob, dela Paz, Jennifer, & Peterson, Jordan (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694-712. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2005.08.002>
- Murzi, Martha (2006). Cultura profesional de un grupo de docentes de educación superior. *Asociación Pedagógica*. 15(1), 84-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968900.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020, 24 de marzo). *1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje*. <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estan-casa-cierre-escuelas-covid-19-ministros-amplian-enfoques>
- Ostovar-Nameghi, Seyyed, & Sheikahmadi, Mohsen (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: Theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*, 9(5), 197-205. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p197>
- Penalva-Verdú, Clemente, Alaminos, Antonio, Francés, Francisco, & Santacreu, Oscar (2015). *La investigación cualitativa: Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS Ediciones.
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2020, abril 24). *Nota técnica de la INEE sobre educación durante la pandemia del COVID-19: Versión 1, Abril de 2020*. INEE. <https://inee.org/resources/inee-technical-note-education-during-covid-19-pandemic>
- Rovira, Carolina (2020, junio 1). *Educación: Buenas intenciones, pocos recursos*. El Faro. <https://elfaro.net/es/202006/columnas/24486/Educación-buenas-intenciones-pocos-recursos.htm>
- Sánchez, Melchor, Martínez, Ana Maria, Torres, Ruth, de Agüero, Maria de las Mercedes, Hernández, Alan, Benavides, Mario, Jaimes, Carlos, & Rendón, Victor (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3). <https://www.revista.unam.mx/prensa/retos-educativos-durante-la-pandemia-de-covid-19-una-encuesta-a-profesores-de-la-unam/>
- Tapella, Esteban, & Rodriguez-Bilella, Pablo (2014). Sistematización de experiencias: Una metodología para evaluar intervenciones de desarrollo. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 3, 80-116. <https://doi.org/10.5944/reppp.3.2014.13361>
- Trianes, María, & García, Antonio (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409>