



Diálogos

ISSN: 1996-1642

ISSN: 2958-9754

eduardo.menjivar@udb.edu.sv

Universidad Don Bosco

El Salvador

Schmalenbach, Christine; Monterrosa Hernández, Harold Alejandro; Cabrera Larín, Ana Regina
RAICES - Oportunidades de Aprendizaje Integral y Asesoría Colaborativa
Respondiendo Necesidades de Docentes en Tiempos Desafiantes
Diálogos, vol. 17, núm. 30, 2025, Enero-Junio, pp. 63-79
Universidad Don Bosco
Soyapango, El Salvador, El Salvador

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v16i30.396>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=814383487005>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante

Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

RAICES - Oportunidades de Aprendizaje Integral y Asesoría Colaborativa Respondiendo Necesidades de Docentes en Tiempos Desafiantes

RAICES – Opportunities for Integral Learning and Collaborative Counselling as Response to Teachers’ Needs in Challenging Times

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v16i30.396>

Christine Schmalenbach¹

University of Hamburg, Alemania

Correo: christine.schmalenbach@uni-hamburg.de

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6899-496X>



Harold Alejandro Monterrosa Hernández²

Monitoring and Evaluation Senior Assistant, IOM,

El Salvador;

Correo: hmonterrosa@iom.int

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4354-2320>



Ana Regina Cabrera Larín³

Universidad Centroamericana José Simeón Cañas,

El Salvador

Correo: arcabrera@uca.edu.sv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3667-3621>



Recibido: 20 de noviembre de 2024

Aceptado: 11 de abril de 2025

Para citar este artículo: Schmalenbach, C., Monterrosa, H., y Cabrera, A. (2025). RAICES – Opportunities for Integral Learning and Collaborative Counselling as Response to Teachers’ Needs in Challenging Times *Diá-logos*, (30), 63-79

¹Doctora en Educación Especial de la TU Dortmund, Alemania. Investigadora y Docente en la Facultad de Educación, University of Hamburg, Alemania.

²Psicólogo y Maestro en Intervención Social. Monitoring and Evaluation Senior Assistant, IOM (International Organization for Migration), El Salvador.

³Psicóloga y Maestra en Política y Evaluación Educativa por la UCA, El Salvador. Psicóloga de la UCA.



Nuestra revista publica bajo la Licencia Creative Commons: Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Resumen

Durante la pandemia del COVID-19, en los años 2020 y 2021, en El Salvador se desarrolló el programa RAICES (Red de Aprendizaje Integral en Comunidades Educativas Salvadoreñas) para el apoyo de docentes de cuatro escuelas públicas en el Área Metropolitana de San Salvador en su trato con los desafíos causados por la pandemia. El proyecto se desarrolló en respuesta a las necesidades formuladas por docentes y directivas de estas escuelas y fue implementado en línea. Consistió en diez sesiones de capacitación sobre temas de relevancia en esta fase de crisis (por ejemplo, afrontamiento del estrés y trauma), nueve sesiones de asesoría colaborativa en grupos pequeños y trabajos de reflexión para aplicar lo aprendido más personalmente. Se evaluó por medio de cuatro grupos focales con un total de once participantes. Después de una codificación inductiva y una codificación según conceptos, el análisis de datos mostró que los docentes apreciaron el nivel de profesionalidad con el respeto que esto mostró, métodos utilizados con aspectos participativos e interactivos, los temas actuales y relevantes, la adaptación a las necesidades de los participantes, la interacción y el compañerismo y el apoyo socio-emocional recibido.

Palabras clave

Pandemia, formación de docentes, necesidades básicas, asesoramiento.

Abstract

During the COVID-19 pandemic, in the years 2020 and 2021, the RAICES (Red de Aprendizaje Integral en Comunidades Educativas Salvadoreñas) program was developed in El Salvador to support teachers from four public schools in the San Salvador Metropolitan Area in dealing with the challenges caused by the pandemic. The project was developed in response to needs formulated by teachers and principals of these schools and was implemented online. It consisted of ten training sessions on topics of relevance in this crisis phase (e.g., coping with stress and trauma), nine small group collaborative counselling sessions, and reflective work to apply what was learned more personally. It was evaluated through four focus groups with a total of eleven participants. After inductive coding and concept coding, data analysis showed that teachers appreciated the level of professionalism with the respect this showed, methods used with participatory and interactive aspects, current and relevant topics, adaptation to the needs of the participants, interaction and companionship and the socio-emotional support received.

Keywords

Pandemic, teacher training, basic needs, counselling.

Introducción

La profesión docente, frecuentemente, es asociada con altos niveles de estrés. Si estos no son mitigados, pueden reducir sustancialmente el bienestar de los profesores y contribuir a que ellos abandonen su profesión (OECD, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Durante la pandemia del COVID-19, el trabajo de maestros y maestras cambió, repentinamente, a nivel global y durante varios años tuvieron que enfrentarse a nuevos retos. El adaptar los procesos educativos a distancia evidenció las necesidades tecnológicas de los educadores. Muchos de ellos hasta entonces desconocían las herramientas tecnológicas necesarias para este formato educativo (Cáceres et al., 2020).

Al mismo tiempo, aumentó significativamente la carga laboral, ya que los profesores tuvieron que preparar nuevos materiales y adecuar las clases, lidiar con retos de conectividad y dar seguimiento a sus estudiantes en formatos y medios diversos (CEPAL-UNESCO, 2020; Ehren et al., 2021). En Chile, por ejemplo, en una encuesta el 63% de los docentes expresó que estaba trabajando más o mucho más que antes de la pandemia (CEPAL-UNESCO, 2020).

Otros retos enfrentados por maestros y maestras reflejados en estudios internacionales de los últimos cuatro años son el acceso desigual de los estudiantes a tecnología y a condiciones adecuadas para aprendizaje a distancia; la preocupación por el bienestar de los escolares y por aquellos que se retiran de la educación por completo;

el proveer apoyo socio-emocional a los alumnos y sus familias; el reto de separar la vida personal y profesional, sobre todo con hijos propios en edad escolar en la casa; la inseguridad laboral de docentes sin plazas fijas; las políticas cambiantes en cuanto a la educación y la inseguridad en cuanto al retorno a clases presenciales; la acusación percibida de parte de la sociedad de que los profesores no trabajan lo suficiente (CEPAL-UNESCO, 2020; Burgin et al., 2022; Ehren et al., 2021; Hilger et al., 2021; Oliveira et al., 2021).

Al enfrentarse a tantos desafíos adicionales, era importante que los docentes recibieran apoyo adicional. Sin embargo, también las instituciones que pudieran suplir este apoyo se encontraban en un estado de excepción y tenían que desarrollar nuevos formatos relevantes y realizables. En este artículo describimos un proyecto que se desarrolló durante la pandemia en El Salvador, el marco teórico en el que se basó, sus métodos y su percepción por los participantes.

Descripción

Antecedentes y planteamiento del problema

En El Salvador, las instituciones educativas cerraron por orden ejecutivo el miércoles 11 de marzo del 2020 (Labrador, 2020) y se mantuvieron cerradas hasta el martes 6 de abril del 2021 (MINEDUCYT, 2021). Siete semanas después del cierre, nuestro equipo de desarrollo y evaluación de proyectos psicopedagógicos (una educadora, un psicólogo y una psicóloga de la ONG Asociación Centro Nehemías) contactó por teléfono a dos escuelas con las que estábamos colaborando. Hablamos con dos directores/as, dos vicedirectores/as y cuatro docentes cuyos contactos nos brindaron los miembros de la directiva (en total ocho personas) sobre su situación actual.

Resumiendo los contenidos de estas conversaciones, llegamos a la conclusión que, aparte de las necesidades tecnológicas que traía la virtualidad, lo que más les preocupaba a los profesores era el aprendizaje y el desarrollo socio-emocional de los estudiantes bajo las condiciones desafiantes del momento (por ejemplo, su bienestar, el trauma, la motivación escolar, la relación con pares y la necesidad de aprendizaje autorregulado) y la valoración que les faltaban saberes relevantes para apoyarlos bajo estas circunstancias; los nuevos retos que ellos mismos enfrentaban en la interacción con padres y escolares y el trabajo a distancia; y un deseo de poder hablar sobre los retos de la situación actual con otros. Varias semanas después recibimos llamadas de dos directores/as pidiendo nuestro apoyo con formación en temas socio-emocionales ya que los educadores estaban llegando a sus límites en estas áreas. Tomando en cuenta estos primeros datos sobre la situación de los maestros y las maestras, buscamos un marco teórico para desarrollar un proyecto adecuado a sus necesidades.

Basado en las teorías de las Necesidades Psicológicas Básicas según Ryan y Deci (2017) y el marco transaccional de Lazarus y Folkman (1984) para el manejo de estrés, desarrollamos el programa RAICES (Red de Aprendizaje Integral en Comunidades Educativas Salvadoreñas) como curso de formación continua para docentes en tiempos de crisis. Se desarrolló desde los temas y las necesidades de los profesores en esa fase de su trabajo durante la pandemia, se implementó en línea y se evaluó mediante cuatro grupos focales después de 7 de las 10 sesiones.

La pregunta central de la evaluación fue: ¿Cómo percibieron los docentes el programa RAICES en la situación de la pandemia con sus oportunidades y desafíos? Se esperaban conclusiones para programas en futuros tiempos y contextos de crisis, más allá de la pandemia del COVID-19.

Marco teórico

Necesidades psicológicas básicas

Ryan y Deci (2017) proponen que existen tres necesidades psicológicas básicas cuya satisfacción es esencial para el óptimo desempeño, la integridad y el bienestar: la *autonomía*, la competencia y la relación con otros. La autonomía se refiere a la necesidad de autorregular las propias experiencias y acciones lo cual se asocia a experimentar el sentimiento de volición, congruencia e integración (Ryan y Deci, 2017).

La *competencia* se refiere a la necesidad de experimentar eficacia y dominio. En ese sentido, las personas necesitan sentir que son capaces de actuar de manera efectiva en los contextos que consideren relevantes para sí mismos (Ryan y Deci, 2017), que pueden “usar y expandir habilidades y experticia”⁴ (Vansteenkiste et al., 2020, p.3). Finalmente, la necesidad de *relación con otros* se refiere a la necesidad que tienen las personas por sentirse conectados y cuidados por otros, así como también sienten que pertenecen a un grupo donde establecen relaciones de significancia (Ryan y Deci, 2017). Numerosos estudios han demostrado la relación de la satisfacción de estas tres necesidades con el bienestar, incluyendo la autoestima (Martela et al., 2022; Ryan y Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020). También está relacionada con el bienestar, el aprendizaje y el rendimiento de estudiantes en la escuela (Ryan y Deci, 2017).

Afrontamiento de estrés

El marco transaccional de Lazarus y Folkman (1984) es probablemente el modelo más investigado en cuanto al afrontamiento del estrés (Folkman, 2011). El modelo parte de una relación dinámica entre la persona y situaciones potencialmente estresantes. Estas pueden ser eventos difíciles o exigencias internas como un conflicto de metas, valores o deberes. Al enfrentar una situación potencialmente estresante, la persona valora diferentes aspectos: por un lado, sopesa la situación misma – su importancia y si es una amenaza para el bienestar de la persona.

Por el otro lado, valora cuáles opciones y recursos tiene para manejar la situación exitosamente. Dependiendo del resultado de ambas valoraciones puede desarrollarse estrés o no. A las estrategias que la persona implementa para poder hacer frente al estrés, ya sea en acciones o en pensamientos, Lazarus y Folkman las denominan afrontamiento (en inglés, *coping*) (Lazarus y Folkman, 1984). Diferencian esencialmente dos formas: 1) el afrontamiento dirigido al problema que incluye cada paso dado en la búsqueda y ejecución de una potencial solución; 2) el afrontamiento dirigido a la emoción que implica estrategias que apuntan a la regulación de las emociones, por ejemplo, el distanciamiento emocional o la reevaluación positiva. La búsqueda de apoyo social puede ser tanto afrontamiento dirigido al problema como afrontamiento dirigido a la emoción (Lazarus y Folkman, 1984).

⁴Traducido por la primera autora.

Este modelo se ha aplicado a la situación laboral de docentes frecuentemente y en diferentes contextos (por ejemplo, Schmalenbach y Roos, 2020). En una situación nueva y desafiante para los docentes como la pandemia del COVID-19, un proyecto basado en esta teoría puede tener dos objetivos: fortalecer los recursos de los profesores para lidiar con la situación y apoyarlos en el desarrollo de más estrategias adecuadas para el afrontamiento del estrés. La colaboración entre maestros como una forma de apoyo social tiene un papel importante: varios estudios han mostrado la relevancia de comunidades de aprendizaje y de apoyo mutuo y el potencial de afrontamiento colectivo en instituciones (por ejemplo, Darling-Hammond y Hylar, 2020; Meesuk et al., 2021; Park y Byun, 2021; Rodríguez et al., 2019).

La asesoría colaborativa

Las dos teorías son compatibles con la base teórica del modelo de asesoría colaborativa de Mutzeck (2008) que se usó para las sesiones de asesoría del programa RAICES. Este modelo parte de una concepción humanista del humano como ser integral: es físico, espiritual, social e histórico (tenemos un pasado, presente y futuro que están conectados con la historia de otros y de nuestro entorno). Con estas cualidades, “el ser humano puede relacionarse tanto consigo mismo (*intraacción*) y con su entorno [...] (*interacción*)⁵” (Mutzeck, 2008, p. 49).

Tiene diferentes capacidades potenciales de las que puede hacer uso para esta *intraacción* e *interacción* y que se pueden expandir con el tiempo, la práctica y el apoyo adecuado: 1) la reflexividad que incluye la introspección, la metacognición, el recuerdo de experiencias pasadas y la habilidad de interpretarlas para deducir consecuencias para el futuro. 2) La racionalidad, la intencionalidad, la orientación hacia el sentido y la capacidad de comprender: puede pensar lógicamente, plantearse metas, imaginarse posibles consecuencias de un proceso, evaluar los costos y los beneficios de una opción, buscar informaciones y procesarlas y tomar decisiones. Su actuar por lo general tiene sentido para el mismo individuo. 3) La emocionalidad: las emociones influyen las experiencias y son influidas por ellas, siempre afectan cómo se procesa la información. 4) La capacidad de verbalizar y comunicarse: puede expresar pensamientos, emociones y su voluntad. 5) La capacidad de actuar: el ser humano no solo reacciona a lo que le pasa, sino que puede tomar la iniciativa según lo que le parece tener sentido. 6) La autonomía: puede tomar decisiones según sus valores y convicciones.

Los seres humanos integrales perciben lo que sucede en su alrededor, en la *interacción* y en la *intraacción*, procesan la información y la usan como base para tomar decisiones sobre su propio accionar en una cierta situación. Su accionar y los resultados que da luego les provee de nueva información. Este proceso es influido por las teorías subjetivas y los saberes del individuo, pero también por sus procesos psicológicos y físicos en el momento de procesar la información. En la asesoría colaborativa, un grupo de colegas apoya a un profesional en la percepción de una situación desafiante, el procesamiento de información y la toma de decisiones por medio de un diálogo consensuado y simétrico (sin jerarquía, reconociendo la experticia de todos los participantes) basado en confianza (Mutzeck, 2008).

⁵Traducido por la primera autora.

El programa RAICES

Partiendo desde las dos teorías y lo que los docentes entrevistados al inicio nos habían comentado, se dedujeron cuatro aspectos que tendrían que tomarse en cuenta al desarrollar el programa de formación bajo las circunstancias dadas. Para poder hacer un buen trabajo, bajo cualquier circunstancia, pero sobre todo en situaciones de crisis, los educadores necesitan:

1. Reconocer sus recursos propios, usarlos y expandirlos.
2. Desarrollar alternativas de solución frente a situaciones desafiantes que concuerden con sus recursos y valores.
3. Contar con estrategias para afrontar el estrés.
4. Ser parte de una comunidad profesional colaborativa para apoyo emocional, aprendizaje y recursos adicionales. (Monterrosa et al., 2020, p. 172)

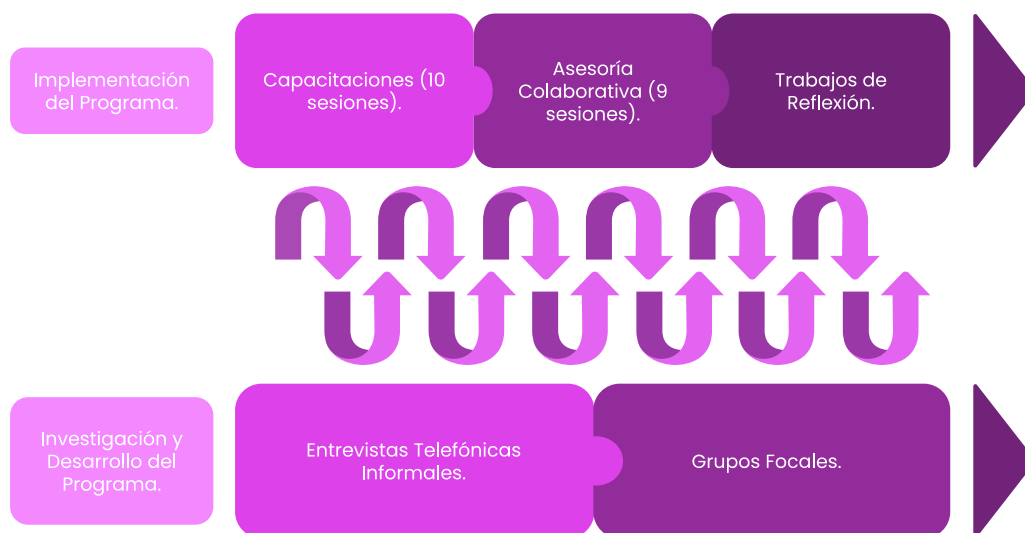
El objetivo del programa fue apoyar que se cumplieran estas necesidades de los profesores.

Metodología

Ya que este proyecto fue desarrollado a corto plazo y desde una necesidad actual y aguda, la intervención y la investigación estuvieron relacionadas y se influyeron mutuamente. En este aspecto, el proyecto se desarrolló como un proyecto de investigación-acción (Sánchez Fontalvo et al., 2020). Para más claridad, en los próximos subcapítulos describimos por separado la intervención psicopedagógica y la investigación. Luego detallamos cómo integramos ambos aspectos del proyecto.

Figura 1

Cronología del proyecto con métodos utilizados



Intervención

El programa tiene tres componentes: 1) diez sesiones de capacitación de 60 minutos en un ritmo bisemanal; 2) nueve sesiones de asesoría colaborativa según el modelo de Mutzeck (2008) en grupos de cuatro personas en la misma semana con la sesión de capacitación; 3) 10 anotaciones en un diario de reflexión.

Los contenidos de las sesiones de capacitación fueron el manejo de estrés, el papel del docente, trauma y duelo, las Necesidades Psicológicas Básicas (de los docentes y los estudiantes), la motivación escolar, el aprendizaje autorregulado, la relación de los estudiantes con sus pares, el acompañamiento parental y la transición a la “normalidad” en el aula después de la virtualidad. Las capacitaciones se implementaron vía Zoom. Incluían una introducción a la teoría del tema con ejemplos de aplicación práctica y elementos interactivos como conversaciones sobre un aspecto del tema en grupos pequeños o ejercicios de aplicación.

En el modelo de asesoría colaborativa según Mutzeck (2008) puede haber un asesor o varios colegas como co-asesores. En el caso de RAICES hubo un asesor principal que fungió como moderador del proceso y varios colegas que tuvieron el rol de co-asesores.

Primero se introduce al modelo y se brindan los principios básicos como la confidencialidad y la escucha activa; luego, en cada sesión siguen ocho pasos, estos son: 1) descripción del problema y los recursos: la persona que busca asesoría describe una situación que le parece desafiante y lo que ha intentado para resolverla, junto con los recursos que percibe para la resolución. 2) Cambio de perspectiva: la persona que describió el problema se pone en la posición de la otra persona involucrada en este problema y describe la situación desde su perspectiva. 3) Análisis de la situación: el grupo en conjunto analiza la situación y forma hipótesis sobre cómo se llegó a este punto. 4) Determinación de meta: la persona que buscó la asesoría determina su meta para la situación. 5) Búsqueda de la solución: entre todos juntan ideas que podrían aportar a lograr la meta. 6) Toma de decisiones: la persona que describió el problema decide cuál solución le parece la más acertada (por el momento). 7) Preparación de la implementación: se desarrollan pasos concretos a seguir para lograr la solución.

En dado caso se desarrollan formas de apoyo. 8) Seguimiento: la persona pone en práctica la idea para la solución y comenta los resultados al grupo. La reflexión del proceso contribuye al desarrollo de habilidades para solución de problemas (Mutzeck, 2008). Los tres autores fungimos como asesores y nos dividimos los grupos pequeños para poder darles seguimiento. Entre las asesorías nos reunimos para socializar las experiencias, reflexionar sobre ellas y apoyarnos mutuamente en el proceso.

Las entradas de los diarios de aprendizaje comprendían dos partes, siempre una parte directamente después de una sesión y una antes de la siguiente, para reflexionar los efectos que tuvo el aprendizaje en la práctica. Por lo general, las preguntas de reflexión directamente después de la sesión eran:

1. ¿Qué fue lo más relevante que aprendí en esta sesión?
2. ¿Cómo lo quiero poner en práctica en mi trabajo como docente?
3. ¿Cuáles recursos considero que tengo para poner en práctica lo que aprendí?
4. ¿Cuáles quisiera desarrollar o fortalecer más?

Las preguntas entregadas unos días antes de la siguiente sesión eran:

1. ¿Cómo puse en práctica lo aprendido de la capacitación y asesoría pasada?
2. ¿Qué resultados me dio?
3. ¿Quiero cambiar algo?
4. ¿Qué nuevas preguntas me surgieron?

Además, antes de la primera sesión y después de la última se entregaron preguntas más generales sobre su concepto de docente y estudiante y de la percepción que tienen padres y estudiantes de ellos durante la pandemia, los retos, recursos, estrategias y experiencias positivas durante la pandemia.

Al finalizar el programa, se realizó una reunión de cierre presencial con entrega de certificados. En esta reunión también se tuvo un intercambio de ideas de cómo se podría desarrollar el regreso de los estudiantes a las clases presenciales ya que este proceso era inminente.

Investigación Participantes

La población participante del programa RAICES estuvo conformada por docentes de cuatro Centros Educativos Públicos (CEP) en dos municipalidades en el Área Metropolitana de San Salvador. Se eligieron de centros educativos con los que ya teníamos contacto que tenían interés en participar en el programa. Se inscribieron 41 profesores de cuatro centros escolares diferentes, entre ellos 34 mujeres, de diferentes edades y niveles de experiencia. En el transcurso de los ocho meses del programa varios educadores se retiraron por situaciones personales o por falta de tiempo. Algunos participaron en varias sesiones, pero no cumplieron con el 80% de las actividades requerido para obtener el certificado. Al final, 12 maestras y un maestro de tres centros educativos recibieron el certificado "Herramientas para el abordaje de situaciones desafiantes en comunidades educativas" por cumplir con los requisitos del programa. Once docentes participaron en la evaluación del programa mediante grupos focales.

Instrumentos

La séptima sesión de capacitación y asesoría se implementó en diciembre, justo antes del fin del año académico 2020/21 en El Salvador. A continuación, se implementaron los grupos focales sobre cómo los docentes habían experimentado el programa hasta este momento, ya que se finalizaría en el siguiente año académico. Optamos por grupos focales porque eran congruentes con la idea del programa que los educadores se vieran como una comunidad de aprendizaje (de la que éramos parte) y que sus voces y necesidades eran centrales para el desarrollo del programa (Kamberelis y Dimitriadis, 2013). La participación en los grupos focales fue voluntaria. Se realizaron cuatro grupos focales con dos a cuatro participantes cada uno. En total participaron 11 profesores, dos de ellos miembros de la dirección de sus CEP. Participaron docentes de tres CEP diferentes, 10 mujeres y un hombre.

Las entrevistas se realizaron por medio de Zoom y se grabaron en audio. Las preguntas fueron formuladas de forma abierta para estimular el diálogo entre los participantes. Fueron desarrolladas por los tres autores en base a preguntas que habíamos desarrollado y usado en grupos focales para evaluar un programa en tercer ciclo de educación básica (Schmalenbach et al., 2022). Las preguntas generadoras al principio fueron muy generales:

- ¿Qué es lo que más recuerdan del programa RAICES?
- ¿Qué les gustó del programa?

- ¿Qué deberíamos cambiar para mejorar el programa?
- ¿Cuáles diferencias vieron entre RAICES y otros programas de capacitación?

Luego se dirigieron hacia los diferentes aspectos del programa (sesiones de capacitación, asesoría y trabajos de reflexión), por ejemplo:

- ¿Cómo fue para ustedes participar en las sesiones de capacitación?
- ¿Cómo fueron para ustedes los contenidos de las capacitaciones?

Se preguntó por la percepción de la interacción con educadores de otros centros escolares, la interacción con los asesores, los programas digitales que se habían usado y el ritmo de las sesiones. Todas las preguntas fueron acompañadas por diapositivas con símbolos y palabras claves, por ejemplo, un pulgar hacia arriba en la pregunta sobre lo que les había gustado y hacia abajo en pregunta sobre mejoras propuestas o un símbolo de un lápiz y libro para la pregunta sobre trabajos de reflexión. Las entrevistas fueron transcritas según las reglas de transcripción de Dresing et al. (2015).

Análisis de datos

Las transcripciones de los grupos focales fueron codificadas en un proceso de codificación abierta e inductiva para derivar los temas mencionados por los participantes. Algunas citas se codificaron *in vivo* (Saldaña, 2021), para reflejar las voces de los docentes, por ejemplo, cuando una participante expresó la relevancia de la experiencia “no soy solo yo”. Los códigos y subcódigos fueron asignados a categorías y subcategorías desarrolladas en el proceso. En este paso se usó mayormente la codificación según conceptos (*concept coding*, Saldaña, 2021) usando conceptos como *profesionalidad* y *métodos*. Las transcripciones de los grupos focales fueron codificadas por la primera autora. Luego, los resultados fueron socializados y revisados por todo el grupo de autores. En el apartado de los logros y límites marcamos las categorías en negritas y las subcategorías en cursivas.

Integración de intervención e investigación

Los temas y la metodología del programa se desarrollaron partiendo de las ocho conversaciones con miembros de directivas y docentes antes de iniciar el programa. Durante todo en programa estuvimos en intercambios con los docentes sobre su situación actual. Esto nos llevó a cambiar el orden de los temas y adaptarlo conforme a la urgencia que tenían en ciertos tiempos del año académico, cambiar horarios de los grupos de asesoría para adaptarnos a los participantes, posponer sesiones durante el tiempo de la finalización de las notas para abrir espacios de tiempo a los docentes.

Después de la quinta sesión notamos que a algunos de los docentes les causaban dificultad las preguntas abiertas de los trabajos de reflexión y las volvimos a explicar en la capacitación y las especificamos más, por ejemplo: “¿cómo puse en práctica lo aprendido de la capacitación y asesoría pasada sobre las necesidades psicológicas básicas?” y “¿hay algo que quiero cambiar en mi forma de ponerlo en práctica? en caso de que sí, ¿qué quiero cambiar?”. El deseo de los docentes expresado durante los grupos focales de tener una reunión presencial nos llevó a planificar la reunión de cierre de esta forma.

Logros

Los resultados de los grupos focales nos dieron pautas de cómo fue percibido el programa por los docentes y cuáles aspectos se deberían de tomar en cuenta en futuros programas semejantes. En este capítulo resumimos estos resultados y citamos ejemplos de anclaje de lo que expresaron los educadores. Las categorías desarrolladas en el proceso de análisis de los datos están marcadas en negritas y las subcategorías en cursivas.

Según los resultados de los grupos focales, los docentes en general apreciaron varios aspectos del programa: el primer aspecto fue su *nivel de profesionalidad*. Mencionaron la estructura de los contenidos, el concepto claro y el apego al tema, la buena fundamentación teórica de los contenidos y una bibliografía para profundizar el tema si se daba la necesidad. Además, les parecía bien la puntualidad con la que se comenzaban y terminaban las sesiones y la comunicación clara sobre compromisos.

En las asesorías, el comportamiento profesional de los asesores principales fue apreciado, con una estructura clara, un trato respetuoso, normas claras (por ejemplo, en cuanto a confidencialidad) y apertura, paciencia y escucha atenta. Eso transmitió la confianza a los participantes de poder hablar abiertamente sobre situaciones difíciles. La solución de problemas estructurada en las asesorías dio oportunidad a analizar los problemas detalladamente, siguiendo una estructura clara y tomando notas de los pasos:

Los comentarios también que íbamos haciendo, todo era rescatado en un esquema, en un planteamiento. Entonces nada de lo que dijimos se perdió. y todo iba estructurado a un análisis. Las partes, se iba viendo las partes de un todo, verdad, analizando y proponiendo soluciones. (RAICES-GF04_10)

El segundo aspecto apreciado fueron los *métodos* utilizados. La conexión entre teoría y práctica fue mencionada varias veces, por ejemplo:

Porque con otras capacitaciones nos tenían sentados dos horas, escuchando, escuchando, y escuchando [...] Entonces, eso como que nos tendía a aburrir. Entonces, no, ustedes daban el lado teórico, luego había/hacíamos los grupos, luego llevábamos toda esa teoría a la práctica. (RAICES-GF04_20-22)

Además, los docentes apreciaron el aspecto participativo y la posibilidad de conocerse e interactuar en grupos pequeños, aprendiendo el uno del otro:

Yo siento que en los pequeños grupos que se hicieron uno sí podía dar, este, su punto de vista, verdad, y tomaban en cuenta la problemática de cada quién. O sea, nos tomaron en cuenta a todos en cuanto a la participación. (RAICES-GF03_45)

También se mencionó el que se haya dado lugar a las experiencias de los profesores, partiendo de su realidad y adaptando el programa a su situación actual. Una maestra explicó la diferencia entre RAICES y otras capacitaciones que había recibido:

Las capacitaciones y que en las otras son como a nivel macro, verdad. Todo mundo le da la información generalista. En cambio, se hace bien diferente porque está contextualizándolo. Y están como que hay más análisis, como

que a las problemáticas. Ustedes obtienen la información de nosotros, lo que nosotros pensamos. (RAICES-GF03_39)

Esta experiencia se daba aún más en la asesoría: “pero lo importante de esta interacción para mí ha sido, este, que nos tocó tocar temas propios, o sea, de nuestra vida” (RAICES-GF01_95). En las asesorías, los profesores además percibían que podían aportar a la solución: “había una estructura del planteamiento del caso. De nosotros mismos salían las soluciones también, las orientaciones que podíamos darle al caso” (RAICES-GF04_37).

Dos docentes mencionaron explícitamente la combinación de capacitación y asesoría como un aspecto bueno. Una maestra habló más a fondo sobre la relevancia de la reflexividad en el programa: “el trabajo con ustedes ha sido bastante reflexivo, bastante crítico, y bastante de análisis, de interpretación, y que nos ha llevado también a que, pues, hagamos uso de la lectura, de buenos escritores y ponerlo en práctica” (RAICES-GF02_43). Les pareció bueno poder conocer nuevas herramientas tecnológicas por medio de su uso en la capacitación.

El tercer aspecto apreciado por los educadores fue que trabajaran *temáticas relevantes* en cuanto a la experiencia vivida. Una docente describe cómo eso la animó a participar en la capacitación:

Y hay que ser sincera. Este, tenía un poquito de apatía a participar. Pero estuve en la primera reunión y me llamó bastante la atención porque tocó el punto, el punto frágil que yo tenía en ese momento, este, la parte emocional que yo estaba viviendo. Y al ver, este, la forma de cómo se desarrolló esta reunión y de la manera cómo se explicó, los problemas que podíamos estar afrontando, y la necesidad de ayuda que teníamos en este momento, a mí me motivó a seguir participando. (RAICES-GF01_6)

Los temas más mencionados fueron los de trauma y duelo y el manejo de estrés. Durante las asesorías, los temas llegaban a ser aún más personalizados.

Como cuarto aspecto para los participantes fue relevante *la adaptación a sus necesidades*. La interacción y los contenidos fueron personalizados, tomando en cuenta las experiencias de cada uno y haciéndolo sentirse incluido:

Y con ustedes, pues, ha sido bastante enfocada casi por los grupos de asesoría y porque también ustedes tal vez el grupo no es muy grande de la capacitación, hasta nos identifican. Y eso es bien importante. Porque nos hacen que ya estamos incluidos en el grupo. (RAICES-GF03_41)

Una docente explicó que para ella era relevante que nos hayamos adaptado a su horario en lo posible. Otra maestra expresó que era positivo que mandáramos mensajes recordatorios antes de las sesiones. Igual, la flexibilidad en el uso de las herramientas tecnológicas dependiendo del acceso que tenían los docentes y cuáles herramientas podían usar con más facilidad, fue mencionada como un aspecto positivo.

El quinto punto apreciado por los docentes fue la oportunidad de *interacción y compañerismo*, tanto con los capacitadores como con los compañeros de la misma y de otras escuelas, justo en un tiempo en el que muchos profesores se sentían

aislados. Una maestra mencionó que para ella fue importante que no hayan sido sesiones pregrabadas sino desarrolladas “en vivo” (RAICES-GF02_37) para permitir esta interacción. Fue un compañerismo que tuvo que crecer:

Al principio uno se resiente de que “a saber cómo será”, verdad, porque todavía hay temores al conocer compañeras de otra institución, pero como que el estar con esta compañera cada quince días, entonces ya te vas familiarizando, entonces, fue buena la experiencia, verdad. (RAICES-GF03_82)

Este compañerismo también tomó forma de apoyo mutuo, sobre todo en los grupos de asesoría. Por un lado, entre todos podían aportar a encontrar soluciones:

Sí, a mí eso quizás fue lo que más me gustó, el poder personalizar, el poder hablar con alguien de las situaciones [...] Y tener esa oportunidad, una, de desahogo, y otra, de tener una nueva perspectiva, escuchar las opiniones de los compañeros, las sugerencias que se nos hacían. Y tratar de ponerlas en práctica y ver los resultados que podíamos tener. (RAICES-GF01_29)

Por el otro lado, los compañeros podían ser una fuente de apoyo emocional:

Yo fui como dijera expresé en la asesoría con respecto al trauma y duelo. Me ayudará mucho. Bueno, lloré hasta decir ya no, verdad. Y pues, me siento, pero muy contenta porque sentí que en ese momento las palabras y lo que me expresaron los compañeros, como le repito, no los conocía a algunos, ahí nos llegamos a conocer en el grupo, me ayudó muchísimo, verdad, este acompañamiento. (RAICES-GF03_51)

Así, la experiencia de poder compartir las cargas aportó a que el programa proveyera como sexto punto apreciado el *apoyo socio-emocional*:

Entonces nosotros estábamos con esta inseguridad y quizás ya al estar hablando y conviviendo las diferentes experiencias, entonces nos relajó un poquito más y nos dio un poquito de estabilidad. Y decir: “no soy solo yo. Estamos juntos y poco a poco salimos adelante”. (RAICES-GF03_47)

El aspecto de saber que los retos actuales eran compartidos por otros, fue mencionado muchas veces – junto con la experiencia positiva de poder apoyarse en la búsqueda de soluciones y de tener experiencias e ideas que se complementaban. También las temáticas de las capacitaciones fueron percibidas como un apoyo socioemocional:

A mí me han servido muchísimo para reflexionar, para trazar una ruta a seguir, porque realmente cuando comenzamos con esta situación, yo me sentía muy desorientada. Yo me sentía agobiada y ofuscada. Y cuando uno está ofuscado, no toma buenas decisiones. (RAICES-GF01_121)

En cuanto a las asesorías, no solo las soluciones concretas encontradas a problemas actuales eran un apoyo, sino que también el conocer el esquema para una búsqueda de soluciones en el futuro: “me gusta a mi ese diagrama que nos ha presentado para que nosotros seguir con otros problemas o con otras situaciones que podamos tener en nuestro desarrollo como profesionales” (RAICES-GF02_107).

Limitaciones y retos

A pesar de apreciar muchos aspectos del programa, los docentes también mencionaron **aspectos desafiantes** de los cuales algunos se podrían mejorar en una adaptación futura, otros simplemente se debían a la situación vivida y no se habrían podido cambiar.

Varios educadores hablaron sobre su *carga laboral*, que – como notamos ya durante la implementación – se intensificaba en el transcurso del programa porque se añadían otras capacitaciones de parte de fundaciones y el Ministerio de Educación (MINED). Una maestra sentía que los contenidos de las sesiones estaban muy cargados y tendrían que ser reducidos. Una de las profesoras percibió que los trabajos de reflexión le tomaban mucho tiempo.

En general, los *trabajos de reflexión* recibieron tanto valoraciones positivas y negativas. Algunos docentes expresaban que era fácil llenarlos, eran novedosos y que ayudaban a recordar y reflexionar sobre lo aprendido y tomar decisiones. Sin embargo, la mayoría de los entrevistados también expresó que les costaba contestar las preguntas, que no eran muy claras.

El sistema de hacer preguntas antes y después de una sesión parece haber contribuido a confusión para algunos. Además, eran percibidas como repetitivas ya que eran preguntas abiertas que tenían que ser aplicadas a los contenidos de las sesiones. Una profesora explicó que le costaba expresar temas teóricos por escrito y otra habría deseado una retroalimentación individualizada para los trabajos de reflexión. Varias docentes pidieron más transparencia en la calendarización – se habían publicado las fechas y los temas dentro de las presentaciones, pero no en un documento aparte.

Varios de los participantes hablaron de *problemas de conectividad y limitantes por el trabajo en línea*: a veces los docentes no tenían una computadora, los celulares se saturaban con los mensajes adicionales, al usar nosotros varios medios para enviar la información (correo, Google Classroom y WhatsApp), los que sí usaban todos los medios, percibían los mensajes como redundantes. Algunos profesores no conocían bien aún las plataformas usadas, no todos habían participado en las capacitaciones ofrecidas por el MINED sobre Google Classroom.

A una maestra le hubiera gustado poder interactuar aún más con otros, y varios desearon poder tener una reunión presencial. Algunos educadores mencionaron *temas y contenidos adicionales* que les hubiera gustado trabajar (por ejemplo, las dificultades de aprendizaje, la incertidumbre, y la interacción entre padres e hijos) u otros *formatos y programas adicionales*, en especial reuniones de formación con los padres de familia. A una docente le habría gustado ver más ilustraciones de proyectos modelo donde se ponen en práctica los contenidos.

Es muy probable que las limitantes mencionadas en los grupos focales contribuyeron a que solo un poco más de 25% terminaron el programa de tal forma que recibieron el certificado. Algunos docentes participaron regularmente al inicio y luego faltaron más y más seguido – varios nos explicaron en conversaciones que en el transcurso del año se les iban añadiendo otras capacitaciones. Ciertos educadores participaron en reuniones, pero no llenaron sus trabajos de reflexión – esto también puede tener que ver con las razones dadas por los docentes en los grupos focales.

Conclusión

Los resultados de los grupos focales muestran aspectos del programa que fueron relevantes para los docentes y que se pueden aplicar a otros programas de capacitación, sobre todo en tiempos de crisis: los participantes se sintieron respetados y tomados en cuenta por el nivel profesional del programa (respetando, entre otros aspectos su tiempo y su nivel de experticia), la relevancia de los temas, la atención por sus preocupaciones y necesidades actuales y la posibilidad de participación activa. La oportunidad de interacción y compañerismo con muestras de solidaridad y apoyo mutuo fueron otros aspectos importantes. Los educadores por medio de los diferentes elementos del programa experimentaron recibir apoyo acertado y poder darlo a otros.

De esta forma RAICES parece haber contribuido a que los profesores realmente hayan podido reconocer recursos, usarlos y expandirlos, desarrollar soluciones que concuerdan con sus recursos y valores, encontrar estrategias para afrontar el estrés, y sentirse como partes de una comunidad colaborativa, tal y como nos lo habíamos propuesto para el programa (Monterrosa et al., 2020). Estos resultados concuerdan con los hallazgos de otros investigadores y asesores políticos en diferentes contextos durante la pandemia que igual mencionaron colaboración y formación relevante como aspectos importantes para que docentes puedan seguir trabajando exitosamente durante una crisis como esta (Kraff et al., 2021; Darling-Hammond y Hyle, 2021).

Mientras que los aspectos personales, interactivos y prácticos fueron mencionados como algo relevante, los trabajos reflexivos personales escritos se les dificultaron a algunos docentes. Parece que el grado de abstracción y apertura de las preguntas y el tener que contestarlas a solas adicionalmente a muchos otros trabajos solitarios en la computadora causados por la pandemia para algunos docentes pesó más que el beneficio que vieron en esta tarea. Es posible que el reflexionar en grupos pequeños y tomar notas que se revisan juntos antes de la siguiente reunión, habría sido menos estresante para los profesores.

Generalmente, la carga laboral y el trabajo en línea conllevaron desafíos para los educadores en la fase en la que estaban. Otra limitante del proyecto es que se alcanzaron muy pocos maestros. El seguimiento personalizado y en grupos pequeños fue posible porque fuimos tres capacitadores y asesores para alrededor de 40 docentes. Se requería mucha flexibilidad de nuestra parte al desarrollar los temas, así como se daban las necesidades y tomar en cuenta las preocupaciones y los horarios de los participantes. Aún con este seguimiento personalizado, en el proceso se retiraron más de la mitad de los docentes o solo participaron en varias sesiones, pero no en las requeridas para recibir el certificado.

Eso parece haberse dado por lo extendido del programa en una fase en la que los cambios llegaban muy rápido y surgían nuevas obligaciones y capacitaciones para los maestros a cada rato. Al final del proyecto comenzó el trabajo híbrido para los docentes con clases presenciales y en línea, lo que aún aumentó la carga laboral. Irónicamente, para aprender estrategias para el afrontamiento del estrés, se requiere de cierto tiempo y calma que sí se pudo encontrar en la fase de cuarentena y aislamiento pero que fue más difícil librar en la fase de la reapertura del país. Aun así, varios educadores habrían deseado temas y formatos adicionales.

En cuanto a la evaluación del proyecto, una limitante del método de investigación (grupos focales) es que no nos da información sobre posibles efectos en el trabajo de los docentes más allá de su propia percepción. Para ello habría sido relevante documentar el trabajo y la interacción de los profesores con los estudiantes antes y después del proyecto, lo cual bajo las circunstancias no fue posible.

El marco teórico con las Necesidades Psicológicas Básicas y el modelo transaccional de afrontamiento del estrés fue adecuado para el desarrollo de una capacitación en este contexto. Aún que el tiempo de la pandemia fue especial en cuanto a requerimientos como el uso de plataformas virtuales, el marco teórico y su influencia en el desarrollo de la capacitación es prometedor para cualquier situación desafiante (o de trauma y estrés) que puedan enfrentar docentes. Sin embargo, requieren de mucha flexibilidad, aprendizaje continuo y colaboración de los capacitadores y asesores.

Agradecimientos

Agradecemos a la Dra. Alejandra de Bolaños y a Brandon Molina por su apoyo en la transcripción de las entrevistas.

Referencias

- Burgin, X. D., Coli Coli, S. y Daniel, M. C. (2022). Ecuadorian and Uruguayan teachers' perceptions and experiences of teaching online during COVID. *International Journal of Comparative Education and Development*, 24(1), 54-68.
<https://doi.org/10.1108/IJCED-06-2021-0062>
- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del COVID-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c29b3843-bd8f-4796-8c6d-5fcb9c139449/content>
- Darling-Hammond, L. y Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Dresing, T., Pehl, T. y Schmieder, C. (2015). *Manual (on) transkription: Transcription conventions, software guides and practical hints for qualitative researchers*. (3ª ed.).
<https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/manual-on-transcription.pdf>
- Ehren, M C. M., Madrid, R., Romiti, S., Armstrong, P. W., Fisher, P. y McWhorter, D. L. (2021). Teaching in the COVID-19 era: Understanding the opportunities and barriers for teacher agency. *Perspectives in Education*, 39(1), 61-76.
<http://dx.doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.5>
- Folkman, S. (2011). Stress, health, and coping: Synthesis, commentary, and future directions. En S. Folkman (Ed.), *The oxford handbook of stress, health and coping* (pp. 453-462). Oxford University Press.

- Hilger, K. J. E., Scheibe, S., Frenzel, A. C. y Keller, M. M. (2021). Exceptional circumstances: Changes in teachers' work characteristics and well-being during COVID-19 lockdown. *School Psychology, 36*(6), 516-532.
<https://doi.org/10.1037/spq0000457>
- Hughes, A., Galbraith, D. y White, D. (2011). Perceived competence: A common core for self-efficacy and self-concept? *Journal of Personality Assessment, 93*(3), 278-289.
<http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2011.559390>
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2013). *Focus groups: From structured interviews to collective conversations*. Routledge.
- Kraft, M. A., Simon, N. S. y Arnold Lyon, M. (2021). Sustaining a sense of success: The protective role of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 14*(4), 727-769.
<https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1938314>
- Labrador, G. (11 de marzo de 2020). El Salvador cierra fronteras y suspende clases por 21 días para prevenir contagios de coronavirus. *El Faro*.
https://elfaro.net/es/202003/el_salvador/24120/El-Salvador-cierra-fronteras-y-suspende-clases-por-21-d%C3%ADas-para-prevenir-contagios-de-coronavirus.htm
- Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Martela, F., Lehmus-Sun, A., Parker, P. D., Pessi, A. B. y Ryan, R. M. (2023). Needs and well-being across Europe: Basic Psychological Needs are closely connected with well-being, meaning, and symptoms of depression in 27 European countries. *Social Psychological and Personality Science, 14*(5), 501-514.
<https://doi.org/10.1177/19485506221113678>
- Meesuk, P., Wongrugsu, A. & Wangkaewhiran, T. (2021). Sustainable teacher professional development through professional learning community: PLC. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 23*(2), 30-44.
<https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0015>
- MINEDUCYT – Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (3 de marzo de 2021). *Autoridades de Gobierno dan luz verde para la reapertura de clases de forma semipresencial y opcional para el sector público y privado*.
<https://www.mined.gob.sv/2021/03/10/autoridades-de-gobierno-dan-luz-verde-para-la-reapertura-de-clases-de-forma-semipresencial-y-opcional-para-el-sector-publico-y-privado/>
- Monterrosa, H., Cabrera, R. y Schmalenbach, C. (2020). RAICES – Una propuesta para promover el aprendizaje integral en tiempos de crisis. En CIED – Congreso Iberoamericano de Educación Divergente (Ed.). *Memorias Congreso Iberoamericano de Educación Divergente* (pp. 165-175).
<https://drive.google.com/file/d/1NrMfeocsFvna-DEgM4CEhS0d8QGRpkG4/view>
- Mutzeck, W. (2008). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität*. Beltz.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. TALIS, OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Oliveira, D.A., Pereira-Junior, E. y Clementino, A.M. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*. IEAL/CNTE/Red Estrado.
<https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/ebook-2-trabajo-docente-en-tiempos-de-pandemia-1.pdf>
- Park, J. y Byun, S. (2021). Principal support, professional learning community, and group-level teacher expectations. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(1), 1-23.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764061>

- Rodríguez, I., Kozusznik, M.W., Peiró, J.M. y Tordera, N. (2019). Individual, co-active and collective coping and organizational stress: A longitudinal study. *European Management Journal*, 37(1), 86-98.
<https://doi.org/10.1016/j.emj.2018.06.002>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4ª ed.). SAGE.
- Sánchez Fontalvo, I. M., González Monroy, L. A. y Esmeral Ariza, S. J. (2020). *Metodologías cualitativas en la investigación educativa*. Editorial Unimagdalena.
- Schmalenbach, C., Monterosa, H., Cabrera Larín, A.R. & Jurkowski, S. (2022). Strengthening students' social and personal resources: Effects of a peer-based intervention program at Salvadorian schools in challenging contexts. *International Journal of Educational Research Open*, 3.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100194>
- Schmalenbach, C. y Roos, S. (2020). "El que es perico, donde quiera es verde" – Manejo de estrés por maestros en contextos desafiantes en El Salvador. *Teoría y Praxis*, 37, 77-104.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251-1275.
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M. y Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
<https://pubdocs.worldbank.org/en/454741593524928204/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>