

Covid-19 y virtualidad, aprendizaje para los docentes de inglés en México

COVID-19 and virtuality, learning for English teachers in Mexico

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1145>

Roberto Ochoa Gutiérrez*

Resumen

Con la llegada del virus de Covid-19 se ha marcado un antes y después en la historia contemporánea de la educación. Los procesos educativos se reestructuraron de manera súbita para hacerlos funcionales en un momento de incertidumbre. Los docentes de inglés en México padecieron la abrupta e inesperada transformación del paradigma educativo no sólo en el plano académico sino en otros aspectos de su vida como el físico o el emocional. Al ser el socioconstructivismo el enfoque de enseñanza adoptado por los participantes, es necesario plantear ¿cuáles son las problemáticas emergentes durante la enseñanza constructivista a distancia en el marco de la pandemia para los maestros de inglés en México? Se abordó el fenómeno desde un enfoque cualitativo mediante el método de estudio de caso. Se emplearon entrevistas a profundidad y el tratamiento de la información se gestionó con el *software* de análisis cualitativo Nvivo 11. Se concluye que las medidas por confinamiento ante una emergencia sanitaria tuvieron repercusiones de diversa índole en la vida de los participantes; sin embargo, se presentaron oportunidades para el cambio positivo y la resiliencia individual y colectiva.

Palabras clave: Covid-19 – experiencia docente – enseñanza a distancia – enseñanza virtual – constructivismo social – efectos de la pandemia.

Abstract

The arrival of COVID 19 has marked a 'before' and an 'after' in the contemporary history of education. Educational processes were suddenly restructured to make them functional at a time of uncertainty. English teachers in Mexico suffered the abrupt and unexpected transformation of their educational paradigm, not only academically but also in other aspects of their lives such as the physical or the emotional ones. Since socio-constructivism is the teaching approach adopted by the participants in our study, we must ask which problems emerged for English teachers in Mexico during constructivist distance learning in the context of the pandemic. We approached the phenomenon from a qualitative approach through the case study method, with in-depth interviews. The information obtained was processed with the qualitative analysis software Nvivo 11. We concluded that although the measures for confinement in a health emergency had repercussions of various kinds in the lives of the participants, there were opportunities for positive change as well as individual and collective resilience.

* Doctor en Investigación e Innovación Educativa. Líneas de investigación: formación profesional, aprendizaje autónomo. Profesor-investigador, Universidad del Valle de Puebla. México. roberto.ochoagutierrez@viep.com.mx

Keywords: COVID-19 – teaching experience – distance learning – virtual teaching – social constructivism – effects of the pandemic.

Introducción

El virus denominado SARS-CoV-2 que produjo la pandemia por Covid-19, es una nueva infección viral cuyo origen se reportó en China a finales del año 2019 (Oducado *et al.*, 2021). A principios de 2020, este problema trascendió a niveles internacionales y fue declarado como emergencia sanitaria y asunto prioritario para los múltiples niveles de gobierno.

La aparición del virus SARS-CoV-2 golpeó abruptamente al mundo en todos sus escenarios. El primer síntoma de la emergencia sanitaria se reflejó en una economía global frágil y bajo reservas, así como en una sociedad convulsa y expectante ante un panorama de incertidumbre y temor. El paradigma educativo también sucumbió a los abruptos cambios generados por la pandemia (Dawadi *et al.*, 2020).

El número de infectados por este virus alrededor del mundo, aumentó geométricamente. Por ello, desde el 20 de marzo de 2020 en México se suscitaron medidas sanitarias sin precedentes. Tal fue el caso del cierre de los centros educativos en todos sus niveles, así como el distanciamiento social de carácter preventivo y obligatorio (Hernández, 2020). Esta situación tomó por sorpresa a escuela y sociedad, fue una coyuntura inédita en la cual no se contaba con un plan ni protocolo de acción; el sistema educativo en México no estaba preparado para enfrentar un desafío de esas proporciones, por lo que el obligado e inexorable salto a la virtualidad fue un cambio diametral que modificó el pensar y actuar de los involucrados en la vida académica.

Con la llegada de la pandemia al plano educativo, se rompieron ritmos y rutinas y las prácticas de los actores educativos quedaron expuestas (Zhao, 2020). La vulnerabilidad del sistema educativo mexicano se visibilizó: un sistema que no estaba preparado para un fenómeno de tales dimensiones. Incertidumbre e inseguridad privaron en las autoridades educativas debido a que nadie tenía respuestas a las múltiples preguntas que generó esta situación.

Las instituciones educativas respondieron de manera urgente ante esta emergencia. La escuela en su totalidad migró a la virtualidad, se anidó en un mundo digital en el que se pudiera experimentar la educación de manera remota (Salas, 2020). Directivos, maestros, estudiantes y padres de familia tuvieron que adaptarse a la nueva realidad con un modelo de escuela a distancia tanto síncrona como asíncrona. Se trata de una mudanza forzada a un campo poco explorado, pero ante la magnitud de esta situación fue categóricamente necesario. Frente a las condiciones en las que se desencadenó esta serie de eventos, el salto a la virtualidad no fue opcional sino imperativo (Barry, Kanematsu, 2020).

Plataformas virtuales, nubes de almacenamiento, aplicaciones de mensajería instantánea y videoconferencias, originalmente no fueron concebidas para responder a un problema de tal escala. Su empleo se volvió masivo y necesario en la esfera académica. De manera inesperada,

tanto estudiantes como docentes emprendieron la dura tarea de una alfabetización digital obligada para adaptarse a las nuevas necesidades educativas (Navarro, 2021). Ante la posibilidad de atraso, rezago académico y una suspensión indefinida, la educación virtual a distancia emergió como una alternativa momentánea sin la certeza de su factibilidad y viabilidad a largo plazo.

Los maestros de inglés en México experimentaron la dura tarea de trasladar su ejercicio docente a otro contexto de interacción, además de reinventar su práctica y reorientarla a canales de comunicación alternativos. Debido a la inminente urgencia de sostener un ritmo de trabajo orientado a evitar el rezago académico de los estudiantes, los materiales didácticos físicos fueron reemplazados por recursos digitales, aplicaciones móviles y plataformas de comunicación.

El cambio del modelo sacudió por completo el ejercicio profesional de los maestros de inglés dado que la enseñanza de lenguas extranjeras suele asociarse irreductiblemente con la educación en la presencialidad. El desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para adquirir un idioma extranjero ha llegado a asociarse con la interacción física, la improvisación en tiempo real y la práctica constante dentro del ambiente áulico clásico. Ante esta situación, surgen las siguientes preguntas: ¿cuáles son los retos que los maestros de inglés en México han tenido que sortear en el escenario educativo durante la pandemia? ¿De qué manera se han generado oportunidades de mejora para la práctica docente en la enseñanza del inglés? ¿De qué forma la Covid-19 ha afectado la enseñanza de inglés en México?

Revisión teórica

Con el paso de las décadas, se ha hecho innegable que la educación a distancia y la tecnología han llegado para quedarse. Se incurriría en un craso error si se ignora la importancia que esta modalidad educativa posee en el plano de la enseñanza y el aprendizaje (García, 2011). Si bien la popularidad de la educación virtual a distancia ha cobrado renombre en el último par de años, múltiples teorías y modelos han abordado esta temática desde hace ya algunas décadas.

En lo que concierne al enfoque socioconstructivista, la interacción social es el detonador esencial para la construcción de conocimiento (Roselli, 2011). La colaboración social propicia oportunidades de aprendizaje significativo, por lo regular, se trata del concepto de colaboración e interacción en su connotación clásica, es decir, en la presencialidad. Las vías de comunicación, socialización y colaboración se han trasladado al campo de la interacción digital. Con el advenimiento del aislamiento social, surgen múltiples interrogantes, una de ellas, si es posible crear un espacio de socialización y aprendizaje pese a no estar cara a cara durante las sesiones escolares.

Desde la postura del constructivismo social, los nuevos saberes se construyen a partir de un proceso dialéctico entre los conocimientos del docente y de los estudiantes que entran en discusión, oposición y diálogo (Ortiz, 2015). La figura y rol del docente funcionan activamente en el acompañamiento del aprendiente; el docente construye los ambientes y propicia las oportunidades para el aprendizaje. En este punto, prima el concepto de *andamiaje* de Brunner

(López, Hederich, 2010), el cual consiste en un conjunto de ayudas y orientaciones por parte de alguien más experimentado, ya sea el docente u otro compañero, para fomentar el desarrollo cognitivo del aprendiente activo. En ese sentido, se espera que el docente se desempeñe de igual manera tanto en escenarios de presencialidad como de virtualidad.

En el enfoque constructivista, la enseñanza se entiende como la creación de situaciones en las que los alumnos tienen la oportunidad de construir/reconstruir, modificar y mejorar sus conocimientos existentes (Jitka *et al.*, 2018). Desde esta premisa, es natural que surjan cuestionamientos sobre la forma en que los docentes de inglés pueden generar las condiciones necesarias para la formación cognitiva, aptitudinal y actitudinal de los estudiantes dado que históricamente la modelación, creación y gestión de espacios de aprendizaje ha tenido lugar en la presencialidad.

Recientemente, el concepto de educación a distancia ha empezado a poblar los escenarios y discursos educativos. Esta modalidad es definida como la práctica educativa en la que el facilitador está física y geográficamente separado de los estudiantes, de modo que la enseñanza ocurre mediante algún tipo de medios, ya sea aquellos impresos o multimedia (Clardy, 2009). Para Kaban (2021), la educación a distancia es un método de enseñanza que elimina la necesidad de que estudiantes y profesores estén en el mismo ambiente. Esta modalidad educativa data de décadas atrás. Los primeros pasos que se dieron remiten a programas ofrecidos por correspondencia o por radiodifusión, hasta llegar a formatos digitales vía satélite (Begoña, 2004). Hoy en día, la educación a distancia ha llegado a ocupar un lugar muy importante en los sistemas educativos digitales. No obstante, a raíz de la pandemia, cursos y talleres convencionalmente presenciales han sido conducidos hacia una virtualización forzada.

La educación a distancia es indisoluble de la educación virtual pues esta última ha sido el resorte sobre el que se ha impulsado la primera. Al respecto, no hay que perder de vista que “la educación tradicional y las modalidades semipresenciales o virtuales no son incompatibles ni excluyentes, sino que permiten diferentes grados de combinación para adaptarse” (Lima, Fernández, 2017: 32). Al parecer, la educación virtual a distancia está cobrando mayor relevancia ante la contingencia, pues en estos momentos de crisis, el distanciamiento físico ha sido necesario para preservar la sanidad colectiva.

Asimismo, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) han abonado a una auténtica revolución en las aulas. A través de nuevos mecanismos de comunicación e interacción, como las videoconferencias, los cursos en línea y materiales didácticos alternativos, se ha contribuido a la mejora de las experiencias tanto de enseñanza como de aprendizaje (Vargas, Jiménez, 2013). En estos momentos, estas nuevas tecnologías están desempeñando un papel en la materialización efectiva de la educación a distancia mediada por el constructivismo social, teoría y práctica se conjugan para favorecer una salubridad social amenazada por la propagación del virus SARS-CoV-2.

Metodología

La postura metodológica de este trabajo de investigación tiene su fundamento en el paradigma interpretativo caracterizado por la “primacía de la conciencia subjetiva” (Ricoy, 2006: 16). En ese sentido, el curso que toma la investigación se define a partir de los principios del entendimiento y no sobre la cuantificación, generalización o predicción que ofrece el paradigma positivista. Por lo tanto, la línea metodológica que se siguió responde a la necesidad de comprender la complejidad de las experiencias vividas por los participantes.

Como consecuencia, el enfoque adoptado corresponde a una mirada cualitativa del fenómeno. Es decir, se centra en cómo los actores sociales comprenden los significados de su experiencia (Fuster, 2019). A partir de sus anécdotas y experiencias es posible reinterpretar sus realidades dándoles sentido. La representación que los participantes tienen del fenómeno puede revelar sus emociones, pensamientos, experiencias y percepciones en una cartografía en la que el sujeto provee de los elementos necesarios al investigador para tener un mejor acercamiento y un entendimiento más certero de la situación problema.

En cuanto al método, se optó por el estudio de caso debido a que la principal ventaja que ofrece es su alta aplicabilidad a situaciones de complejidad individual y colectiva, permitiendo una visión profunda y, a la vez, amplia e integrada de una unidad social compleja, compuesta por múltiples categorías (Quintão *et al.*, 2020). El estudio de caso ofrece la posibilidad de estudiar a profundidad a un grupo social –en este caso los maestros de inglés que se encuentran trabajando en línea. La relevancia del estudio de caso para esta investigación radica en que proporciona la posibilidad de comprender la situación estudiada en profundidad reuniendo la opinión de varios entrevistados, para descubrir un nuevo fenómeno a partir de la interacción con los participantes.

Sobre estas bases, la entrevista a profundidad fue empleada como la técnica idónea para la recolección de información. La entrevista a profundidad significa “adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los miedos, las satisfacciones, las angustias y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; es construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (Robles, 2011: 40). Mediante esta técnica es posible ahondar en el mundo privado de los involucrados y acceder a su perspectiva del mundo. Tiene la característica de ser flexible y en la cual los actores sociales pueden expresarse abierta y llanamente. Ante la necesidad de distanciamiento físico, las entrevistas se llevaron a cabo a través de videoconferencias en la plataforma Google Meet.

El guión de entrevista constó de 15 preguntas abiertas para que la libertad y amplitud de respuesta fuera mayor. Estas preguntas base son el resultado de una investigación documental previa sobre el tema estudiado. El instrumento fue validado por tres expertos en la rama de la educación a distancia virtual y piloteado con un grupo prueba antes de su aplicación formal. Los procesos de jueceo y piloteo fueron fundamentales en la depuración del instrumento final.

En lo que refiere a los participantes, se trata de ocho docentes (5 mujeres y 3 varones) originarios de Puebla, México. Fueron cuatro los criterios para su selección: 1) experiencia docente mínima de tres años, 2) ser profesor del área de inglés, 3) estar adscrito a una institución de educación superior de corte privado y 4) haber experimentado la transición del formato de enseñanza presencial al de educación virtual remota.

Para el análisis de las transcripciones, se recurrió al *software* de análisis cualitativo Nvivo en su versión 11. Con el empleo de esta herramienta se logró el tratamiento óptimo de la información al disponer de múltiples opciones de clasificación, codificación y categorización. Los recursos bibliográficos y el material auditivo de las entrevistas se alojaron en una unidad de proyecto para su análisis. El reporte se guardó en una matriz para una consulta más precisa. El resultado del tratamiento de la información se presenta en el apartado de desarrollo. Mediante el empleo del *software* de análisis, se encuadró el trabajo de investigación en seis grandes categorías: 1) uso de la tecnología, 2) efectos físicos, 3) emociones docentes, 4) la condición económica de los profesores, 5) el rol de la familia y 6) el espacio físico en la enseñanza.

Desarrollo

Relación entre la tecnología y la nueva normalidad en la enseñanza

Sobre el constructivismo social y la educación a distancia forzada por la pandemia, el profesor se ocupa más de aprender a usar una herramienta que en diseñar su contenido. No sólo los estudiantes son sujetos susceptibles de aprender, los docentes están haciendo lo propio, “ha sido un verdadero reto tener que aprender cómo usar plataformas de aprendizaje, salas de videoconferencia o aplicaciones para dinámicas de clase. Es un doble reto porque debo aprender y al mismo tiempo diseñar para enseñar.” (S7). Uno de los desafíos emergentes durante esta migración a la virtualidad fue la vertiginosa velocidad con la que los docentes debían dominar el uso de múltiples recursos educativos digitales, recursos cuyo aprendizaje de uso demanda tiempo y práctica; el docente de lenguas tuvo que aprender de forma ineluctable, de este conocimiento y habilidades dependía su desenvolvimiento en el ambiente digital. El tiempo que anteriormente el maestro de inglés ocupaba en la “antigua normalidad” para mejorar su ejercicio profesional, ahora es ocupado para desarrollar las competencias básicas que la enseñanza a distancia requiere. Mikušková y Verešová (2020) reafirman que, a pesar de que la educación a distancia virtual se utilizaba antes de la pandemia, el grueso de los profesores no estaba completamente preparado para tal situación, ni material ni didácticamente, ni en términos de contenido.

El salón de clase se ha mudado a la virtualidad, “estoy experimentando estrategias que me parece no hubiera intentado en mis clases convencionales, la necesidad de implementar nuevos retos me ha llevado a buscar nuevas alternativas” (S6). Se ha colocado a los docentes de inglés en México en un marco de oportunidad, la apremiante situación de cambio en los esquemas de enseñanza ha propiciado que los cuerpos docentes adopten y adapten estrategias

que en otro momento hubiera resultado imposible implementar. Además, ellos están reinventando su accionar docente al incorporar metodologías de enseñanzas novedosas para ellos y su práctica. Los participantes emplearon sus habilidades investigativas para ubicar las estrategias que mejor se acoplaron a su contexto y que respondieran a los desafíos que se presentan en un ambiente mediado por el internet y las plataformas de aprendizaje digitales.

Como resultado, se intuye que esta brusca reorientación al campo digital ha fungido como un detonador en la deconstrucción del ejercicio docente ortodoxo, al forzar a los maestros a ubicar estrategias que les permitieran responder a la problemática del momento y salir de un estancamiento y confort profesional.

Por otro lado, el tiempo que se ha otorgado a los docentes para la migración a la virtualidad ha sido reducido. Las innovaciones de las herramientas tecnológicas son constantes, "Cada mes sale algo nuevo que hay que aprender o implementar en la clase, que es una plataforma nueva, una app nueva. Todavía no aprendemos uno y tenemos que dominar y usar otra" (S1). En cierto sentido, la tecnología ha dinamizado la enseñanza en entornos virtuales; sin embargo, el tiempo de capacitación para los facilitadores ha sido insuficiente para obtener resultados óptimos y satisfactorios a fin de explotar estos recursos al máximo. El inexorable esquema de modificaciones en tiempos de pandemia resulta abrumador pues el nivel de adaptación docente no corresponde a la velocidad de cambio en las herramientas tecnológicas. Ante ello, se deduce que el aprendizaje docente no acompasa a la trepidante diversificación de los sucedáneos recursos tecnológicos orientados a la enseñanza y que, a partir del cerco sanitario, se dibujó una línea tendencial que apunta a la generación y empleo de material didáctico digital en la nueva etapa de la escuela.

Ciertamente, el arribo de la tecnología a la dinámica de clase también ha abierto la puerta a nuevas posibilidades dentro del contexto áulico virtual. Se trabaja con material multimedia distinto:

Para propiciar la participación en mis estudiantes he diseñado e implementado material digital que es de su interés, discutimos series, programas, así como películas. Además, me ha servido adaptarme a 'su tecnología' pues a ellos les gusta usar Tiktok, Facebook, Instagram o Youtube. Usar estos medios digitales me ha servido para tener un acercamiento profundo con ellos (S4).

Sobre el tema, Danaher y Umar (2010) aseguran que el aprendizaje a distancia tiene el potencial de ser más innovador, eficiente y efectivo, siempre y cuando exista una cooperación estudiantil. En ese sentido, la tecnología ha abonado a incrementar la participación activa de los estudiantes pues ellos disfrutaban emplear estos medios digitales para la comunicación asertiva en una lengua extranjera. Además, la tecnología ha favorecido que los estudiantes exploten su creatividad al generar contenido innovador para los diferentes canales de comunicación en internet y trabajar su pensamiento crítico al discutir y comentar las series que contienen una te-

mática de relevancia social, como el feminismo, el cuidado animal, la ecología o la violencia. Se intuye que existe una intención docente de generar un mejor acercamiento con los estudiantes pues las vías de comunicación empleadas por el docente corresponden a los canales de comunicación usados por ellos para su recreación y ocio en su tiempo libre. El material didáctico virtual usado en las sesiones resulta significativo y relevante pues logra su cometido de captar la atención de la población estudiantil para un mejor involucramiento con su aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de la reestructuración didáctica, existe un ostensible fortalecimiento de la relación docente-estudiante dado que se generaron puntos de encuentro, coincidencia y reflexión.

Efectos físicos derivados de la cátedra online

Los efectos de la pandemia no sólo se han manifestado en el plano laboral, sino en la salud física de los docentes. Invertir horas frente a un ordenador inevitablemente acarrea problemas, “tanto tiempo frente a la computadora, acabo con dolor de cabeza y de ojos, acabo hartado, apago la computadora después de mis clases y si me es posible, no la vuelvo a encender en todo el día. Antes me gustaba pasar tiempo en internet, ahora prefiero evitarlo” (S1). Podría llegar a pensarse que trabajar desde casa resulta más cómodo, sin embargo, de acuerdo a los testimonios recabados, existe no sólo un desgaste de tipo psicológico al fijar la atención durante varias horas al día en un monitor de computadora, también se mencionan afectaciones de tipo físico. Tres participantes reportan cefalea, fatiga y dolor ocular como resultado de su actividad docente frente al ordenador.

En ese mismo tenor, los participantes reportaron afecciones en la zona de la espalda. El docente de lenguas destina alrededor de cuatro horas seguidas sentado, “tengo mis cuatro horas laborales continuadas, como tengo que tener encendida la cámara, debo permanecer en el mismo lugar y posición monitoreando y gestionando la clase” (S3). Es verdad que la escuela se ha trasladado a lo que podría definirse como “la comodidad del hogar”; no obstante, existe una queja generalizada sobre el estatismo que implica administrar las sesiones virtuales, por ende, las consecuencias físicas producto de esa inmovilidad.

No por tratarse del hogar es una garantía de comodidad y confort. En la mayoría de los casos, los docentes tienen que ofrecer su cátedra postrados en una silla, y al final de la jornada terminan físicamente extenuados. Sobre ello, es necesario que se establezca un protocolo de cuidado físico y que se proponga un procedimiento para evitar los efectos concomitantes en la salud, consecuencia de la educación virtual remota. Además, monitorear, documentar y dar seguimiento a los casos será fundamental para evitar futuras complicaciones e incidencias.

Enseñanza en línea, los docentes y sus emociones

Al tratarse de docentes, personas profesionales en su trabajo, erróneamente se cree que el espectro emocional no tiene relevancia en su desempeño como educadores. Sin embargo, uno

de los sentimientos imperantes fue la frustración. Son muy diferentes las reacciones y emociones en lo presencial y en lo virtual, “es frustrante ver las cámaras de los estudiantes apagadas y nadie contesta cuando les pregunto algo, no existe forma de presionarlos para participar, no sé si realmente me están prestando atención, es impresionante el nivel de apatía, aunque puedo controlar mejor la sesión, no tengo que estar callando como en el salón de clase” (S6). Para los docentes, el no poder observar e interactuar de manera orgánica con sus estudiantes les ha generado emociones encontradas, refieren tener un mejor control de la clase en términos de disciplina, pero cuando a los estudiantes se les exige una mayor interacción y participación no se obtiene el resultado deseado. De acuerdo con García (2021), este desánimo estudiantil por participar podría tener su fundamento en actividades de aprendizaje escasamente motivadoras para ellos. Siguiendo los principios constructivistas, la enseñanza del inglés requiere práctica y socialización pues el lenguaje se construye a partir de un entramado de relaciones sociales, así como de la experiencia y conocimiento ganados a través de ejercicios con carga gramatical, pragmática y semántica. A partir de esta información, se asume que un aspecto cardinal para la práctica de la educación remota es la integración de estrategias dinámicas desafiantes e interesantes, modificando de esta forma las correlaciones existentes entre el uso de actividades motivadoras, la participación estudiantil y la frustración docente.

La presión ejercida en los docentes de inglés en México tiene su origen en la necesidad de las instituciones educativas de motivar a los estudiantes a participar e involucrarse en las clases. Motivar a los estudiantes se ha tornado complicado, “Es mucho estrés para mí ‘forzar’ a mis estudiantes a participar, sé que para ellos es difícil hablar frente a grupo en español, mucho más en inglés” (S3). La responsabilidad de la participación grupal recae en los profesores, quienes constantemente deben buscar e implementar estrategias que les permitan generar la participación de los alumnos. De acuerdo a Ralón *et al.* (2004: 173) “El diálogo en línea funciona en teoría, pero en la práctica, es mucho más fácil ignorar y no participar”. Se ha documentado una reticencia constante en cuanto a la participación e interacción por parte de los estudiantes de inglés, pues al tener la posibilidad de simplemente “abandonar la sesión” en el espacio virtual, no titubean al momento de hacerlo. Indudablemente, esta poca voluntad de participación en una asignatura que demanda un alto nivel de socialización, produce consternación y desaliento en los profesores de inglés. Ante esta evidencia, podría dilucidarse que el grueso de la población estudiantil no se encuentra preparada para comprometerse y responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje, por lo que a la primera oportunidad intenten evadir cualquier situación de adversidad o apuro.

Los docentes admiten sentirse agotados pues, ante la constante monitorización virtual de las autoridades institucionales, es preciso generar acciones que propicien una clase más dinámica. Es una tarea exhaustiva, y en muchas ocasiones infructuosa, pues no existe forma de “obligar” a ningún estudiante a participar; el docente idea maneras sutiles de incentivar la par-

ticipación sin rayar en la punición o coacción y que están más inclinadas a la parte lúdica y de responsabilidad por equipos. La presión ejercida sobre los docentes no abona a la dinamización de las sesiones, al contrario, pone al docente en un estado de constante alerta en el que se preocupa desmesuradamente de cumplir con el requerimiento y no por contribuir auténticamente a la mejora de las sesiones plenarias. De manera inevitable, esto acarrea sensaciones de presión, estrés y fracaso. Al respecto, López Cassà y Pérez Escoda (2020: 6) refieren que “cuando se habla sobre el docente no es posible olvidar que es una persona y que la dimensión personal es crucial para un adecuado desempeño profesional”.

Por otro lado, se reseñó que ahora el docente no pierde tiempo en el aspecto disciplinario dado que la gestión se lleva a cabo a través del ordenador. No hay una preocupación por el orden y disciplina grupal: “Antes tenía que estar silenciando a mi grupo constantemente, me tocaban grupos muy inquietos y era muy desgastante para mí. Ahora con un clic puedo controlar el orden, silenciar micrófonos e incluso sacar de la sesión a algún estudiante que sobrepase las reglas. No sé si eso sea bueno o malo.” (S4).

A partir de este testimonio, es posible considerar las nuevas sesiones virtuales como espacios virtuales autocráticos. Por un lado, el docente se siente más cómodo con la gestión disciplinar, el no lidiar con situaciones típicas en un salón de clases convencional, como mantener el orden grupal o las constantes demandas de atención a los estudiantes, lo que le permite concentrarse en la calidad de su cátedra y dinámica de clase. Pero por otro, se atenta contra la libertad y derecho a la expresión de los estudiantes, lo que convertiría a los nuevos espacios de enseñanza en áreas controladas en las que el facilitador decide los criterios de participación y permanencia de las aulas digitales. Esta ambivalencia en el rubro disciplinar coloca a los participantes en un dilema: priorizar la disciplina sobre la comunicación o anteponer la interacción y comunicación, a expensas del orden dentro del espacio de aprendizaje. Salir de esta encrucijada supone hallar una suerte de balance entre lo lúdico, lo democrático y lo disciplinar.

La condición económica de los profesores y su importancia en la virtualidad

Se cuenta con información relevante sobre los problemas que han afrontado los participantes en el tema económico. Por un lado, los docentes reseñan no recibir un apoyo extra por parte de su centro de trabajo por concepto de gastos por la pandemia. No existe una asistencia económica de la institución educativa, “ahora pago más luz, tuve que ampliar el ancho de banda y mi equipo de cómputo supongo se deteriorará más pronto por el uso que le doy para las clases y diseño de material” (S5). Esta serie de imponderables han puesto al docente en una situación comprometida y con pocas alternativas, o acepta impartir clases bajo esas condiciones o pierde su lugar frente a grupo, lo que implicaría evidentemente la pérdida de su ingreso económico en tiempos de contingencia sanitaria. El docente no tiene más opción que aceptar las condiciones impuestas por su empleador con el fin de preservar una seguridad económica en tiempos

incierto. A través de este ejercicio de poder, se minusvalora y se vulnera a los docentes al obligarlos, de manera implícita, a acceder a condiciones desfavorables para su quehacer laboral.

En lo que refiere a la movilidad, es un aspecto positivo pues no es necesario preocuparse por el dinero destinado a transporte. Las cátedras ocurren en casa, “sí pago más electricidad y esas cosas, pero al menos me ahorro lo de la gasolina, sí es una cantidad considerable” (S3). Al no trasladarse a un lugar físico, el presupuesto destinado a transporte es ahorrado, el aspecto económico en tiempos de pandemia es de suma valía pues debido a las restricciones sanitarias, muchos profesionales han perdido su empleo o no encuentran uno. El mínimo ahorro económico puede significar la diferencia en tiempos de inestabilidad e incertidumbre financiera para cualquier profesión u ocupación. Lo anterior se relaciona con lo investigado por Clardy (2009), al señalar que la educación virtual a distancia permite reducir los costos asociados con los desplazamientos y otras demandas laborales, sin embargo, otros gastos del hogar (electricidad, internet y desgaste de equipos) se han incrementado.

El rol de la familia del docente, el hogar y el trabajo

Se encontró que el cuidado de la familia es un elemento que interviene de manera sustancial en el desarrollo de la enseñanza a distancia. “Mientras doy clases tengo que cuidar a mi niña, ella es pequeña. Ella también está en clases con su maestra. Tengo que estar en ambas cosas. No me permite concentrarme al cien por ciento” (S2). Dadas las circunstancias de confinamiento, los maestros que son padres deben asumir el cuidado de los hijos de forma simultánea al desarrollo de su trabajo como facilitadores del aprendizaje. Sin duda alguna, esta situación no les facilita desenvolverse adecuadamente en su práctica de enseñanza. Verter la atención en el cuidado de la familia es un distractor, el profesional de la enseñanza de lenguas no deposita la atención necesaria al acto educativo. Desde luego, ésta es una circunstancia que sobrepasa su voluntad y por la cual los maestros y maestras perciben que no están rindiendo de manera profesional como ellos desearían. La pandemia de COVID-19 condensó la doble responsabilidad de los docentes: son impelidos a desempeñarse como cuidadores de familia y diseñadores de ambientes de aprendizaje de manera simultánea. Axiomáticamente, la atención del docente se segmentó para funcionar en ambos roles, el cuidado de la familia se asume entonces como una condicionante a tomar cuenta en la distribución del tiempo y trabajo que procura el profesional de la enseñanza de inglés en su actuar cotidiano.

Por otro lado, las relaciones familiares son un factor vital para entender al ser humano como ser social. La familia es considerada como una institución fundamental donde las personas se desarrollan como entes socioculturales (Gutiérrez *et al.*, 2016).

Para muchos trabajadores, es casi imposible invertir tiempo de calidad con su familia, en muchas oportunidades por compromisos laborales, durante estos meses he tenido la oportunidad de pasar más

tiempo con mi familia, antes mis dos trabajos me absorbían demasiado, por lo que no estaba mucho en el hogar. Al trabajar en casa puedo estar más pendiente de mi familia y pasar el tiempo que me hubiera sido imposible antes del virus (S3).

Desde el punto de vista de este participante, la pandemia ha sido un escenario favorable para invertir más tiempo con su familia. En el contexto de la presencialidad, resulta muy complicado para muchos profesionales destinar tiempo de calidad a sus seres queridos debido a que muchos de ellos se encuentran laborando en más de un centro de trabajo. La faceta familiar de los participantes fue un tema muy relevante pues se manifestó que existía un natural distanciamiento que se ha ido corrigiendo al convivir más con sus seres queridos. Para los docentes de inglés, el aislamiento sanitario ha significado una aparente reivindicación de su relación familiar.

Idoneidad del espacio físico en el ejercicio docente online

Las casas de los docentes se convirtieron en las nuevas aulas. Las residencias de los maestros fueron adaptadas de forma improvisada para ofrecer un espacio de enseñanza digno. “No tenía un lugar adecuado, mi casa es pequeña. Tuve que usar mi comedor porque es el mejor espacio de la casa. No me gusta mucho eso porque es un espacio en el que constantemente pasan personas o se escuchan ruidos como el vendedor del gas u otros, me da mucha pena” (S3). El estrepitoso cambio a la virtualidad provocó que algunos docentes tuvieran que modificar sus hogares con tal de ofrecer una experiencia de aprendizaje más amena. En esta disruptiva transición, el docente dejó de trasladar su práctica a la escuela y fue ésta la que se anidó en los recovecos más entrañables de las vidas personales de los maestros.

Los espacios y foros íntimos de los docentes fueron expuestos a sus estudiantes, parte de su privacidad personal fue exhibida. Condiciones y elementos fuera del control y voluntad de los docentes como los ruidos del exterior, son un obstáculo que deben sortear día a día. Circunstancias como la anterior, incomodan y ponen en un brete a los docentes; ellos deben superar estos líos y circunstancias adversas en aras de proveer una enseñanza digna. Sin embargo, se debe entender que estos espacios improvisados no fueron diseñados para tal fin, se trata de reductos personales e íntimos que han sido inexorablemente penetrados. Anteriormente las personas iban a la escuela, ahora la escuela va a las personas.

La pandemia ha transformado los espacios del hogar de los maestros de inglés. Tuvieron que hacer adecuaciones para no tener inconvenientes durante las sesiones síncronas, “tuve que cambiar mi estudio a mi cuarto porque en donde estaba no había buena señal y se cortaban mucho las transmisiones” (S4). La nueva modalidad de enseñanza remota ha orillado a los profesores a alterar su ambiente en el hogar, se han tenido que realizar adaptaciones en pos de contar con un espacio óptimo y una conexión estable. En una asignatura como inglés, los flujos de comunicación son muy importantes, cuando se interrumpen, se corre el riesgo de perder el dinamismo de una conversación fluida y natural por un intento de comunicación entrecortada

y tropezada. Favorecer los canales de comunicación oral en la materia de inglés implica una experiencia de aprendizaje más significativa y efectiva para los estudiantes.

La nueva configuración de las viviendas de los maestros gira en torno a dignificar un sitio no diseñado para la compleja tarea de la enseñanza online. Palabras como modem, router o Wifi son vocablos que poco a poco se apropian de más protagonismo en el argot escolar. Con el advenimiento de la pandemia, los docentes de inglés tuvieron que adaptarse al drástico cambio, y con ellos, sus familias y hogares.

Resultados

El salto a la virtualidad ha sido un duro paso para los docentes de inglés. Problemas como padecimientos físico-emocionales, infraestructura, conectividad o el cuidado de la familia, son factores que han entorpecido el tránsito a la virtualidad. Constructivismo, educación a distancia y virtualidad son tres complejos elementos cuyo intrincado entramado ha representado un verdadero reto para los docentes.

La tecnología en la enseñanza a distancia ha tenido claroscuros. Si bien al comienzo de la pandemia se desconocía la variedad de estrategias, métodos y técnicas, el tiempo, la práctica y la investigación han provisto a los participantes de un creciente interés en nuevos recursos y herramientas para su ejercicio a través de un ordenador o teléfono celular. Existe una incipiente curiosidad por las posibilidades aún inexploradas.

Acerca de la socialización, ha resultado particularmente difícil para los docentes propiciar los tiempos y espacios de interacción puesto que la actitud de los estudiantes no se ha prestado para dicho objetivo. Si bien es complicado generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes se sientan cómodos participando e interactuando, los docentes, a través de la investigación, han descubierto estrategias para generar interés y participación estudiantil.

En lo que refiere a los materiales, se ha hecho patente que los estudiantes se sienten mayormente involucrados cuando se incorpora en las sesiones de enseñanza material significativo, relevante y que propicia el uso de su criticidad y reflexión. Adicionalmente, los docentes han explorado nuevos recursos, tales como aplicaciones de mensajería, repositorios de videos y redes sociales, que han causado interés a los estudiantes y fomentan una participación más efectiva.

También la migración al mundo digital ha representado un panorama de oportunidad para mejorar la práctica y el desempeño docente. No se trata sólo de enfocarse en lo negativo, sino concebir una situación problema como un momento de reinención. Los docentes están atravesando el umbral hacia lo digital, se encuentran a mitad del camino con muchos aspectos por mejorar. Sin embargo, ha sido un avance de proporciones geométricas el que han dado en la enseñanza a distancia.

Aspectos positivos que ha heredado la pandemia son: un mayor tiempo con la familia, el descubrimiento de nuevas posibilidades pedagógico-didácticas, un desarrollo significativo de

las habilidades tecnológicas y un mejor acercamiento con los estudiantes. A pesar de que a una situación tan severa como la pandemia por COVID-19 sólo suele asociarse con aspectos negativos, es verdad que han servido como un resorte para el cambio y la reestructuración de prácticas.

La educación a distancia en su formato virtual llegó para quedarse. A partir de esta coyuntura, los reflectores se dirigieron hacia una modalidad educativa que se pensaba tenía un potencial limitado. La pandemia ha marcado un antes y después en la historia de la educación, es ahora un hito que servirá de referencia para la depuración y perfeccionamiento de los procesos educativos, tanto a nivel de políticas educativas como en el ámbito institucional y áulico.

Referencias

- Barry, D.; H. Kanematsu (2020). *Teaching during the COVID-19 Pandemic*. <https://eric.ed.gov/?id=ED606017>
- Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a distancia y educación virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 209-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200912>
- Clardy, A. (2009). *Distant, On-line Education: Effects, Principles and Practices*. <https://eric.ed.gov/?q=distant+education+history+ft=on&id=ED506182>
- Danaher, P.; A. Umar (2010). Contemporary Research on Open and Distance Learning in Teacher education. En Thomson, P. (ed.). *Perspectives on Distance Education: Teacher Education through Open and Distance Learning*. Vancouver: Commonwealth of Learning, 7-22. <https://doi.org/10.1080/02680513.2012.716661>
- Dawadi, S.; R. Giri; P. Simkhada (2020). *Impact of COVID-19 on the Education Sector in Nepal - Challenges and Coping Strategies*. Sage Submissions. Preprint. <https://doi.org/10.31124/advance.12344336.v1>
- Fuster, D. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*, 7(1), 217-229. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212514.pdf>
- García, L. (2011). Perspectivas teóricas de la educación a distancia y virtual. *Revista Española de Pedagogía*, (249), 255-271. https://www.researchgate.net/publication/235664903_Perspectivas_teoricas_de_la_educacion_a_distancia_y_virtual
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331464460001>
- Guerrero, J.; J. González (2013). Hacia un sistema de e-learning socio-constructivista centrado en el profesor. En Prieto, M.; S. Pech; A. Pérez (eds). *Tecnologías y aprendizaje: avances en Iberoamérica*, 2, 20-26. México: Universidad Tecnológica de Cancún.

- Gutiérrez, R.; K. Díaz; R. Román (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 23(3), 219-228. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10448076002>
- Hernández, A. (2020). Acceso, usos y problemas en la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 1(1), 68-75. <https://doi.org/10.46652/pacha.v1i1.5>
- Jitka, N.; P. Jitka; K. Pavlna (2018). Teacher's Concept of Constructivism in Real Conditions of School Teaching. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 133-138. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208419.pdf>
- Kaban, A. (2021). University Students' Attitudes towards Distance Education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(3), 311-322. <https://doi.org/10.46328/ijtes.241>
- Lima, S.; F. Fernández (2017). La educación a distancia en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Reflexiones Didácticas. Atenas*, 3(39), 31-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055149003>
- López, È.; N. Pérez (2020). La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado. Barcelona: Universitat de Barcelona. GROU. <http://hdl.handle.net/2445/173449>
- López, O.; C. Hederich (2010). Efecto de un andamiaje para facilitar el aprendizaje autorregulado en ambientes hipermedia. *Revista Colombiana de Educación*, (58), 14-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635664002>
- Mikušková, E.; M. Verešová (2020). Distance Education during COVID-19: The Perspective of Slovak Teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6) 884-906. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286749.pdf>
- Navarro Martínez, S. I. (2021). Repensar la educación en los tiempos de pandemia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (32), 4-6. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2731>
- Oducado, R.; J. Rabacal; R. Moralista; K. Tamdang (2021). Perceived Stress Due to COVID-19 Pandemic among Employed Professional Teachers. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 305-316. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609983.pdf>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>
- Quintão, C.; P. Andrade; F. Almeida (2020). How to Improve the Validity and Reliability of a Case Study Approach. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9(2), 264-275. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294617.pdf>
- Ralón, L.; M. Vieta; M. Vásquez (2004). (De)formación en línea: acerca de las desventajas de la educación virtual. *Comunicar*, (22), 171-176. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802226>

- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856287004>
- Salas, D. (2020). Enseñanza remota y redes sociales: estrategias y desafíos para conformar comunidades de aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 36-42. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.5>
- Vargas, C.; S. Jiménez (2013). Constructivismo en los procesos de educación en línea. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 8(2), 157-167. <https://doi.org/10.15359/rep.8-2.8>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a Catalyst for Educational Change. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, (49), 29-33. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11125-020-09477-y.pdf>