

# 14

Fecha de presentación: septiembre, 2022

Fecha de aceptación: noviembre, 2022

Fecha de publicación: enero, 2023

## ADAPTACIÓN DOCENTE

A CLASES DE INGLÉS EN EDUCACION SUPERIOR DE PUEBLA NOR-ORIENTAL DURANTE LA CONTINGENCIA COVID-19

### TEACHER ADAPTATION TO ENGLISH CLASSES IN HIGHER EDUCATION IN NORTHEASTERN PUEBLA DURING THE COVID-19 CONTINGENCY

Abelardo Romero Fernández<sup>1</sup>

E-mail: [abelardo.romero@correo.buap.mx](mailto:abelardo.romero@correo.buap.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1935-4365>

José Helamán Mendoza Díaz<sup>2</sup>

E-mail: [helaman.mendoza@gmail.com](mailto:helaman.mendoza@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0111-3050>

Laura Villanueva Méndez<sup>1</sup>

E-mail: [laura.villanueva@correo.buap.mx](mailto:laura.villanueva@correo.buap.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1161-0379>

Fabio Morandín Ahuerma<sup>1</sup>

E-mail: [fabio.morandin@correo.buap.mx](mailto:fabio.morandin@correo.buap.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-2207>

Esmeralda Santos Cabañas<sup>1</sup>

E-mail: [esmeralda.santos@alumno.buap.mx](mailto:esmeralda.santos@alumno.buap.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8164-485X>

<sup>1</sup> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

<sup>2</sup> Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. México.

#### Cita sugerida (APA, séptima edición)

Romero Fernández, A., Mendoza Díaz, J. H., Villanueva Méndez, L., Morandín Ahuerma, F., & Santos Cabañas, E. (2023). Adaptación docente a clases de inglés en Educación Superior de Puebla Nororiental durante la contingencia covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 137-147.

#### RESUMEN

La suspensión de las clases presenciales por causa de la pandemia de Covid-19 puede llegar a representar un antes y un después para la educación en general. Algunos autores han llamado a las clases a distancia como “el gran experimento” porque nadie sabía qué sucedería cuando todo el sistema educativo formal del mundo tuvo que recurrir a la tecnología para no colapsar. El presente estudio de corte cualitativo presenta los resultados de diez entrevistas semi-estructuradas realizadas a docentes de inglés del nivel de educación superior en la región nororiental del Estado de Puebla en México. La información recabada fue analizada con el apoyo del software Atlas Ti para datos cualitativos. El objetivo de este estudio fue indagar las percepciones que docentes de inglés tienen respecto a su proceso de adaptación a las clases no presenciales durante la pandemia de Covid-19. Los docentes reportan que experimentaron dificultades relacionadas a horarios, infraestructura tecnológica y metodologías apropiadas para las clases de inglés en línea e incluso malestares físicos. Sin embargo, consideran que a pesar de las dificultades esta situación también ha representado un crecimiento para ellos como docentes de inglés.

**Palabras clave:** Docentes de Inglés, Educación Superior, Puebla Nororiental, Enseñanza del Inglés, Clases en línea, Pandemia Covid-19.

#### ABSTRACT

The suspension of face-to-face classes due to the Covid-19 pandemic may represent a before and after for education in general. Some authors have called distance classes “the great experiment” because nobody knew what would happen when the entire formal education system in the world had to resort to technology to avoid collapsing. This qualitative study presents the results of ten semi-structured interviews conducted with English teachers at the higher education level in the northeastern region of the state of Puebla in Mexico. The information collected was analyzed with the support of the Atlas Ti software for qualitative data. The objective of this study was to investigate the perceptions that English teachers have regarding their process of adapting to non-face-to-face classes during the Covid-19 pandemic. The teachers report that they experienced difficulties related to schedules, technological infrastructure and appropriate methodologies for online English classes and even physical discomfort. However, they consider that despite the difficulties, this situation has also represented growth for them as English teachers.

**Keywords:** English Teachers, Higher Education, Northeastern Puebla, Teaching English, Online Classes, Covid-19 Pandemic

## INTRODUCCIÓN

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) dio al COVID-19 el estatus de pandemia global, nadie tenía muy claro lo que este tipo de declaración implicaría. De la noche a la mañana se solicitó a la población de todo el mundo detener sus actividades diarias y recurrir a un confinamiento forzoso cuidando la distancia social. Esta situación tuvo repercusiones en los sistemas educativos de todas las naciones del mundo. En el caso de nivel superior, las Instituciones de Educación Superior (IES) tuvieron que poner una pausa a sus funciones sustantivas, como son la docencia, la investigación y la gestión, por un tiempo. Sin embargo, dicha pausa no pudo durar mucho y fue entonces cuando la población estudiantil, la población docente, el personal administrativo, el personal de apoyo y las autoridades de las IES tuvieron que asumir el reto de llevar a cabo las funciones que el nivel superior les solicita (Ordorika, 2020). De acuerdo con la UNESCO (2020), para mayo de ese año, 185 países ya habían cerrado las puertas de sus instituciones educativas y esto afectó a 1,542,412,000 estudiantes, lo cual representó el 89% de la población inscrita a algún sistema educación formal a nivel mundial.

En este escenario lleno de incertidumbre, Marinoni et al., (2020) realizaron una encuesta internacional en la cual participaron 424 universidades de 109 países y cuyos resultados detallaron el contexto creado por la suspensión de actividades presenciales en las IES. Marinoni et al., (2020) destacan lo siguiente: la prioridad para la mayoría de las IES fue concluir el semestre de la manera en que estaba planeado desde el comienzo de primavera 2020, por medio de la aplicación un examen al final; dos tercios de IES participantes en el estudio reportaron que la Covid-19 afectó sus procesos de enseñanza y aprendizaje llevándolas a reubicar estos procesos de un espacio físico a espacios virtuales improvisados, con todas las implicaciones pedagógicas, de competencias y de acceso a infraestructura que este cambio conllevó. Los autores del estudio señalan que el cambio obligado de la enseñanza y el aprendizaje a distancia, ofreció un escenario importante para plantear posibilidades de aprendizaje y enseñanza más flexibles, para explorar nuevas modalidades educativas como la educación híbrida.

Hodges et al., (2020) consideran que la educación en línea puede facilitar la enseñanza y el aprendizaje en cualquier lugar y momento, es decir, sí contribuye a una educación flexible. Sin embargo, también señalan que el cambio de una educación presencial a una en línea por la pandemia de Covid-19, fue tan veloz y atropellado, que la educación que se ofertó en línea está lejos de contar con las características necesarias para ser reconocida

como educación en línea. De hecho, la educación ofertada durante la pandemia, tiene más características de Educación Remota de Emergencia (ERE) que de educación en línea. Para Hodges et al., (2020) la educación en línea se involucran nueve dimensiones, que son: la modalidad (si el curso es completamente en línea o no), el ritmo de avance y estudio, la proporción alumno-instructor, el enfoque pedagógico que fundamenta el curso, el rol del instructor en línea, el rol del estudiante en línea, la sincronía de comunicación en línea, el rol de la evaluación en línea y la fuente de retroalimentación. Un curso en línea puede tomar entre seis y meses de planeación y desarrollo hasta que se puede implementar. Por otro lado, ERE es una modalidad de educación, resultado de un cambio abrupto en un contexto de crisis, que se espera que sea temporal, y cuyo objetivo primario no es recrear toda la dinámica del sistema educativo formal, ya sea presencial o en línea, sino más bien proveer acceso a una educación confiable de manera rápida y práctica que optimice los recursos con los que se cuenta en el momento en los que la crisis es superada.

### El Caso de la Enseñanza y Aprendizaje de Inglés durante las Clases No Presenciales.

El contexto de una ERE provocada por Covid-19 plantea un reto tanto para docentes de Lengua Extranjera (LE) como para sus estudiantes debido a que es una asignatura que, por lo general, requiere un acompañamiento, interacción y comunicación cercana y constante para crear ambientes significativos para los estudiantes debido a que básicamente se está enseñando y aprendiendo un idioma. Para Balderas & Tapia (2022), Flores et al., (2020), Prieto Guerrero & Ramírez Valencia (2020) y Ramij & Sultana (2020), la enseñanza y el aprendizaje de inglés en IES presenta las siguientes dificultades en el contexto de ERE: una brecha digital que condiciona el acceso a internet y a dispositivos tecnológicos apropiados para las clases, causada por la falta de infraestructura y los altos costos, la poca experiencia de docentes y estudiantes para el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas educativas, las estrategias usadas por los docentes durante las clases no presenciales y la poca motivación por parte de estudiantes durante las clases no presenciales, así como el bajo desarrollo de las habilidades lingüísticas en inglés por parte de los mismos. Además del encierro en el hogar, que se llega a percibir como un castigo (Foucault, 2009) y al mismo tiempo provoca mezcla entre las dinámicas laborales con las familiares. Por su parte, Lestyanawati y Widyantoro (2020) distinguen que las metodologías de enseñanza más empleadas por docentes de LE durante las clases no presenciales se concentran

en el uso de chats, video llamadas y video conferencias o en una combinación de éstas, las cuales limitan constantemente la comunicación entre docente y estudiante debido a la velocidad del servicio de internet disponible o del equipo de cómputo al que se tiene acceso. Es de esperarse que los docentes de LE tuvieran que enfrentar este tipo de obstáculos o complicaciones, nadie estaba preparado para que un día simplemente la actividad en los espacios educativos físicos se detuviera y se viera forzada a continuar en espacios virtuales por medio de redes sociales, aplicaciones móviles o plataformas que no necesariamente estaban diseñadas para objetivos educativos y mucho menos para cargar todo el peso de sistemas educativos formales completos. Esta investigación tuvo por objetivo indagar la percepción de docentes de LE respecto a sus procesos de adaptación a las clases no presenciales y los retos a los que se enfrentaron en la región nororiental del Estado de Puebla.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación hace uso del enfoque cualitativo exploratorio y se apoya en un marco interpretativo fenomenológico para los datos recabados en el trabajo de campo. El presente estudio optó por el uso de un enfoque cualitativo debido a que éste permite explorar las perspectivas de los participantes de la investigación en lugar de partir de la perspectiva del investigador (Flick, 2018). Además, el enfoque cualitativo ayuda a comprender cómo las perspectivas de los participantes se asocian y se definen por contextos físicos, sociales y culturales, y finalmente, los procesos implicados en el mantenimiento o modificación de los fenómenos y sus relaciones con las personas que los experimentan (Maxwell, 2019).

Se acordó con la participación de 10 docentes (5 mujeres y 5 hombres) que estos textos serán identificados con una clave DLE (Docente de Lengua Extranjera) más un número. Estos docentes imparten cursos de inglés en IES en la zona nororiental del Estado de Puebla, México (Cuetzalan, Libres, Teziutlán y Zacapoaxtla). Siete docentes laboran en IES públicas mientras que el resto lo hace en IES privadas. Las edades de los participantes oscilan entre los 25 años y los 49 años. Cabe resaltar que la discrepancia en el número de participantes entre las IES públicas y privadas se debió al acceso restringido a docentes del sector privado. Sin embargo, cada docente que decidió participar en este estudio, contaba con la experiencia en la transición de clases presenciales a las clases a distancia, provocado por la contingencia sanitaria. Cada docente tuvo una gran variedad de experiencias relacionadas con el cambio de modalidad de sus clases de LE, experiencias de distinta índole que les permitieron

visualizar el contexto de su labor desde otra perspectiva, lo cual es de gran valor para el presente trabajo debido a que permite observar el fenómeno de interés de este estudio desde distintas perspectivas.

El instrumento para recabar los datos fue un guion conformado por preguntas abiertas que permitió llevar a cabo entrevistas semiestructuradas que tuvieron por objetivo indagar en las perspectivas de docentes respecto a su adaptación a las clases no presenciales. Las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de junio y septiembre de 2021, se realizaron por medio de Google Meet y tuvieron una duración promedio de 40 a 45 minutos. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de cada participante y posteriormente fueron transcritas para poder llevar a cabo su análisis de contenido.

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas, se procedió al análisis. Para este, se usó el software para tratamiento de datos cualitativos Atlas Ti en su versión 7.6. Después de una revisión de los datos se crearon categorías de análisis, se codificó el discurso de los participantes y posteriormente, se procedió a realizar redes semánticas de organización en esquemas de las ideas presentes en el discurso, lo que permitió llevar a cabo el análisis general de los datos y llegar a conclusiones del estudio.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al realizar el análisis del discurso de docentes de Lengua Extranjera respecto a sus percepciones sobre las clases que han tenido que impartir a través de medios digitales, se pudo distinguir que el discurso hacia las clases mediadas por tecnología es, en términos generales, positivo. Este discurso positivo se conforma por distintas dimensiones que, a su vez, se usaron para conformar distintas categorías de análisis que serán presentadas y comentadas un poco más adelante en el texto. Por otro lado, existe un discurso no tan desarrollado en el cual se puede identificar que la tecnología fue algo que complicó el proceso de enseñanza, este discurso se relaciona más con los desafíos enfrentados por docentes, aunque no siempre se percibe como algo negativo, sino como un obstáculo al que tuvieron que sobreponerse y encontrar una solución.

### Percepción de Docentes respecto a su Proceso de Adaptación a las Clases de Lengua Extranjera mediadas por Tecnología.

A continuación, se presenta la red semántica sobre el proceso de adaptación de docentes a las clases en línea. Figura 1.

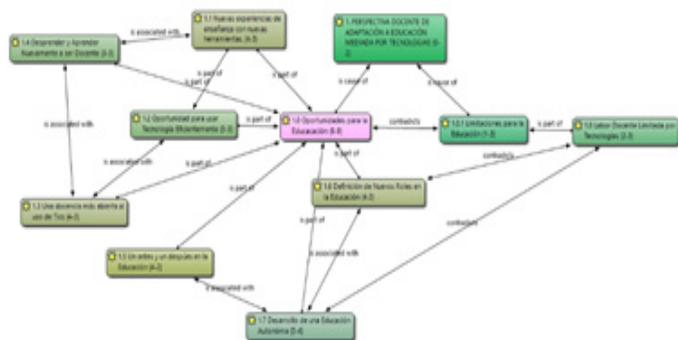


Figura 1. Red semántica sobre la percepción de docentes respecto a su proceso de adaptación a las clases de Lengua Extranjera mediadas por Tecnología.

El discurso de los docentes destaca que el uso de tecnología, en el contexto de las clases a distancia a consecuencia de la pandemia de Covid-19, realmente representó una gran oportunidad para redefinir conceptos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo la mediación de la tecnología propició oportunidades para que los docentes descubrieran y desarrollaran habilidades que no habían contemplado en sus procesos de enseñanza en la modalidad presencial para las clases de inglés. El discurso docente denota que hay mucho campo por cubrir a partir de los escenarios creados por la incorporación de la tecnología a la educación durante la suspensión de clases presenciales. En otras palabras, realmente parece ser que las clases de inglés en línea han abierto un mundo de posibilidades para generar nuevas dinámicas de enseñanza. Los docentes reconocen que falta mucho por hacer, pero al mismo tiempo expresan que tienen el deseo de hacerlo. Algunos docentes lo comentan de la siguiente manera:

Siento que ya era hora de implementar la tecnología en el ámbito educativo, sí hacíamos uso de ella de forma presencial, pero considero que ya era necesario este cambio, implementar la tecnología al 100%. Así que fue muy positivo, tanto para nosotros, los docentes de inglés, como para los alumnos (DLE2).

Mi perspectiva es que hay mucho de positivo, y todavía se le puede extraer más. Fíjate que nos hicieron llenar una ficha de lo que nos faltaba por hacer, y lo que más se puso fue integrar a los estudiantes por equipos. Todavía me falta esa parte de cómo hacer que trabajen por equipos... con otros medios como Twitter o Facebook, a lo mejor crear una presentación de ellos mismos en videos, de manera que el alumno pudiera participar más. No dejó de ser una clase muy didáctica de exposiciones y todo, pero puede abrirse a las posibilidades de este momento, como un podcast de

tu vida diaria, para que ellos vayan viendo las posibilidades que hay en internet. Estamos en esa curva de aprendizaje donde apenas estamos aprendiendo, igual ya se habla de un modelo híbrido, sin embargo, no sabemos cómo funcione (DLE1).

Por otro lado, hay un elemento en el discurso de los informantes de este estudio, que destaca que las clases en línea han permitido a los docentes tener la posibilidad de tomar un nuevo rol respecto a su dinámica de trabajo con sus estudiantes. Algunos docentes comentan que el concepto de facilitadores o de mediadores está siendo rebasado por las dinámicas fomentadas en la virtualidad, y que el papel del docente se acerca más al de un gestor o tutor. Al parecer, la tecnología ha permitido que los estudiantes tomen un papel más activo en sus procesos de aprendizaje. Esto libera al profesor de ser el centro de las sesiones y le permite tomar un rol más cercano a un tutor, y de esta manera puede enfocarse con más atención en otros procesos más complejos, como la evaluación. Estas ideas se relacionan directamente con lo planteado por Akçayır & Akçayır (2018) en el modelo *flipped classroom* donde se hace uso de los espacios virtuales para que los estudiantes trabajen y avancen por su cuenta, mientras que el tiempo destinado a las clases presenciales se usa de manera más práctica en la resolución de dudas y demostración de lo aprendido en la virtualidad. En el modelo *Flipped Classroom* el docente no guía la clase todo el tiempo, sino que ayuda a los estudiantes a avanzar a un ritmo personal en su aprendizaje. Los informantes lo comentan de la siguiente manera:

Es bien interesante ver cómo el rol del docente ahora va cambiando, y de ser mediador, facilitador, el rol del docente en este entorno virtual es más como de un gestor; yo lo considero así. Mi perspectiva es que estamos aprendiendo de un rol diferente a partir de los medios que tenemos en la virtualidad. Por ejemplo, la evaluación sí ha sido un reto muy positivo y ha favorecido el crecimiento y desarrollo de otras habilidades creativas en los docentes (DLE6).

Al inicio fue dar pasos como cuando aprendes a caminar, pasos desde cero. Muchos docentes ya estaban acostumbrados a lo presencial, sin embargo, sigues aprendiendo: aprendes de tus alumnos, aprendes nuevas teorías, aprendes nuevos enfoques, aprendes nuevos desarrollos... y puedo decir que la adecuación a las clases y a los temarios es bastante pesada, en verdad, fue un proceso bastante duro y a la vez enriquecedor (DLE4).

Otro aspecto que se destaca en el discurso de los participantes es el relacionado con la reflexión que se ha hecho respecto al tiempo invertido en las clases presenciales de

inglés. Los docentes consideran que la entropía que representa el trabajo en línea para un modelo de educación presencial se debe integrar de manera permanente. De hecho, en el discurso, mencionan las opciones que tiene la educación en línea para facilitar y volver más eficientes sus prácticas docentes presenciales en las clases de inglés. De acuerdo con su discurso, una educación que incorpore elementos de educación presencial y de educación en línea puede llevar a que los estudiantes desarrollen autonomía en sus procesos de aprendizaje del idioma.

Yo creo que esto llegó para quedarse. Siento que esto nos sirve para optimizar más el tiempo, a lo mejor aplicar lo que es *blended learning* o *flipped classroom*. Esto porque ya nos damos cuenta de que los chicos tienen los recursos o ya están adaptados y pueden trabajar por ellos mismos, sin que el maestro esté todo el tiempo, eso puede generar que sean autónomos (DLE7).

Mi perspectiva sería que (los estudiantes) sigan haciendo sus actividades de *listening*, *reading* y *writing* en casa de manera autónoma. Yo creo que eso sería lo ideal, que nos enfoquemos más ya en clases presenciales en habilidades como *speaking* y que las otras habilidades solamente sean como evaluadas de manera periódica para ver el avance en clase y mantener las plataformas, a lo mejor tener ese tipo de aprendizaje autónomo y que las clases sean meramente prácticas (DLE7).

### Desafíos Enfrentados por Docentes de Lengua Extranjera durante su Proceso de Adaptación a las Clases en Línea.

A partir del discurso de los docentes respecto a los desafíos que encontraron durante su proceso de adaptación al trabajo en línea se crearon tres categorías de análisis: desafíos académicos (las situaciones relacionadas con su labor durante sus clases en línea), desafíos laborales (las situaciones que los docentes destacan respecto a cuestiones administrativas, como sueldos, horarios laborales o entrega de evidencias a directivos) y los desafíos personales (los relacionados a las situaciones familiares o de sus hogares). A continuación, se presentan las redes semánticas generadas a partir del análisis del discurso. Figura 2

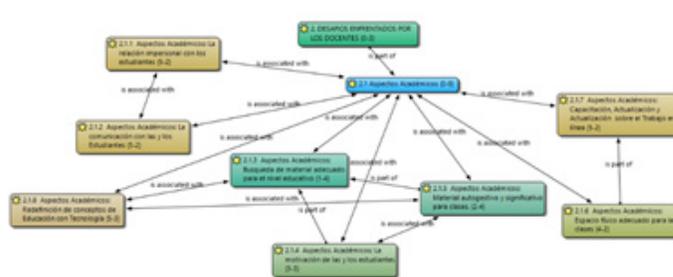


Figura 2. Red semántica sobre desafíos académicos enfrentados por docentes de Lengua Extranjera durante su proceso de adaptación a las clases en línea.

### Desafíos académicos

**Comunicación con los Estudiantes durante las clases de inglés en línea.** Los procesos para crear y mantener una buena comunicación con los estudiantes resultan esenciales para las clases de inglés en línea, esto, debido a que en un ambiente no presencial es complicado generar un confianza o seguridad, tanto para estudiantes como para docentes; sobre todo, si los estudiantes no tuvieron la oportunidad de conocer a su docente de manera personal previamente. De hecho, los docentes comentaron que una de las situaciones más extrañas que vivieron fue tener clases con estudiantes a los que nunca pudieron conocer más allá de una foto o de su voz.

Realmente, sí se tuvo que establecer una muy buena comunicación con ellos y pedirles que, si estaba dentro de sus posibilidades, tuvieran siempre su cámara web encendida en las clases, y decirles que no era para molestarles, era simplemente para conocerlos al menos de esa forma y establecer una mejor relación, que existiera una cierta confianza para que cuando tuvieran dudas, o en caso de que alguno se enfermara, al menos pudiera ubicarlos. Eso fue estresante, o un desafío profesional que enfrenté respecto a los alumnos: el sentir que no los estaba conociendo realmente (DLE3).

Para crear un ambiente adecuado para el trabajo en línea de las clases de inglés, los docentes debían desarrollar comunicación efectiva con sus estudiantes, esto debido a que los medios para comunicarse no eran los más adecuados como para llevar a cabo interacciones que en un salón de clases serían rutinarias. La impersonalidad de las clases de inglés en línea se manifestaba en la dinámica que se comenzaba a crear durante las sesiones sincrónicas, cuando era común que los estudiantes no usaran sus nombres reales o sólo usaran dibujos en sus perfiles para identificarse en plataformas. Esto es una práctica común en redes sociales, sin embargo, es una práctica que puede llegar a dificultar el desarrollo de confianza con el grupo y una comunicación efectiva.

Al inicio, como uno no sabe la situación de los alumnos, no sabe ni siquiera cómo son físicamente, y uno llega a sentir que no los conoce y luego los nombres que se ponían como usuarios eran un apodo, usaban dibujitos de alguna cosa y con la cámara siempre apagada y no sabías exactamente quién era tu alumno (DLE3).

**La motivación de los estudiantes durante las clases de inglés en línea.** La motivación es un elemento esencial para el aprendizaje del inglés. De no contar con ella, los estudiantes pueden convencerse fácil y definitivamente de ideas como “el inglés no se me da” (Sánchez-Aguilar, et al., 2017). Los informantes de este estudio destacan que uno de los desafíos más importantes fue motivar a sus estudiantes. Además, destacan que en varias ocasiones el hecho de que los estudiantes tuvieran una buena motivación y una buena actitud, ayudaba mucho a que la clase funcionara; la motivación y la buena actitud de los estudiantes fueron esenciales para sacar adelante los cursos de inglés en línea. Al parecer, una fuente de motivación de los estudiantes era la añoranza de que el confinamiento acabara pronto y tuvieran la posibilidad de regresar a sus clases presenciales. La motivación mostrada por los estudiantes contribuyó a la motivación de los docentes para apoyarlos. Definitivamente, la motivación se destaca como un elemento clave que favoreció que tanto docentes como estudiantes lograran sus objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Mantener motivados a tus alumnos tiene que ser una clave importante porque no los ves. La motivación es parte fundamental de lo que tiene que propiciar el maestro. En este caso, yo trataba de darles otra perspectiva, algo como: ahora pueden estudiar en cualquier lugar, y si quieren, también pueden trabajar (DP1).

Conmigo, los alumnos tuvieron una muy buena actitud, fue increíble. Realmente fueron muy pocos los que tenían alguna queja, que no hacían alguna tarea. Realmente hacían lo que tenían que hacer y todo era porque “queremos que se acabe, “ya se va a acabar”, “ya nos vamos a ver en el salón” y creo que tener esa idea de “casi acaba” era como que quizás en el próximo [semestre] nos vemos, de estar pensando positivamente nos daba cierta fuerza para continuar y enfocarnos. Creo que eso me ayudó mucho para que yo también trabajara para ellos, porque ellos querían aprender, preguntaban y se esforzaban, eso me ayudaba a mí para también corresponder y buscar mejores maneras para darles material y ayudarles en su dudas, para enseñarles lo mejor posible en esta situación compleja (DLE8).

**Búsqueda y desarrollo de actividades y material que fomentara el aprendizaje autónomo y significativo.** El discurso también destaca que un desafío enfrentado duran-

te las clases de inglés no presenciales fue el desarrollo de material y actividades que fomentaran la autonomía en el aprendizaje de los y las estudiantes y que al mismo tiempo optimizaran los recursos usados para las clases en línea. Sin embargo, también se debía cuidar que dichas actividades y materiales no sólo fueran actividades automatizadas y ahorraran tiempo y esfuerzo, sino que representaran un aprendizaje significativo para sus estudiantes. Uno de los riesgos que se toma al tener actividades automatizadas en educación, es que muchas veces los estudiantes la pueden llevar a cabo sin realmente generar ningún aprendizaje significativo, sino que simplemente reaccionan de una manera esperada, pero no hay ningún proceso de análisis o interiorización del conocimiento (Cobo, 2019). Este elemento en el discurso de los docentes es muy importante, porque al parecer, los llevó a moverse a sí mismos como el centro de la clase y buscar o desarrollar material con el que sus estudiantes pudieran aprender y redefiniera a los docentes como gestores de aprendizaje.

Creo que definitivamente uno de los desafíos fue buscar las herramientas adecuadas para este sector, esta población que son universitarios, donde ya tienen la capacidad de hacer más, que necesitan el inglés como una herramienta básica en su vida diaria y darles esas propuestas, abrirles ese panorama en el que ellos utilizan autogestión, ese es un reto (DLE7).

Otro reto fue encontrar la forma en la que pudiéramos sintetizar un poco más el trabajo, dejarles más autogestión a los alumnos, que el docente de alguna manera pudiera verse beneficiado en cuanto a tiempo, pues hay que desvelarse un poquito para ampliar nuestros horarios (DLE6).

**Búsqueda y adaptación de espacios físicos adecuado para las clases de inglés en Línea.** Otro aspecto importante destacado por los participantes es la búsqueda de un espacio adecuado para impartir sus clases en línea. Los comentarios de los docentes destacan de gran manera la intervención de la vida cotidiana en sus sesiones en línea. El discurso destaca que fue complicado mantener el ambiente apropiado para generar espacios de enseñanza y aprendizaje, sobre todo cuando el ambiente escolar se mezcla continuamente con el ambiente familiar. En esta ocasión, la escuela se tuvo que mudar a casa debido a que “perdimos el espacio escolar” como lo menciona Díaz Barriga (2020) y la pérdida se manifiesta en lo que a continuación comentan algunos informantes:

Uno de los desafíos fue que tuve que mantener el ambiente; es decir, yo adapté en casa un espacio para trabajar y había ruidos exteriores, y con estos ruidos

exteriores yo me refiero al de las tortillas, el gas, ruidos como esos, interrumpen. Yo puedo estar dando mis clases, pero los chicos escuchaban eso, y rápido se me distraían. Sí fue un desafío muy personal poder llamar la atención de los chicos con esos ruidos, y honestamente se me hacía un poco difícil volver otra vez al tema (DLE2).

Básicamente, fue buscar un espacio en tu vivienda donde pudieras dar tus clases sin que se escuche el del gas, sin que se escuche el del pan, sin que se escuche el ruido que hacen cuando están moliendo algo en la licuadora, sin que tu mamá entre y le digas “¡estoy en clase!” y siempre mantener el profesionalismo (DLE4).

### Una nueva realidad educativa: Aceptación, Adaptación y Actualización.

La idea de incorporar la tecnología a la educación, siempre se ha tenido presente, e incluso, se ha incorporado a políticas gubernamentales, que muchas veces no obtienen buenos resultados debido a que se llega a pensar que el hecho de equipar un salón con una computadora, con un proyector y con acceso a internet, va a generar un cambio real (Cobo, 2016). El discurso de los docentes muestra cómo en esta ocasión no era suficiente tener acceso a un equipo de cómputo o a internet, sino que debieron comenzar un proceso de desaprendizaje para que sus clases fueran relevantes y pertinentes para la realidad causada por el confinamiento generado por la pandemia. Es muy interesante cómo los docentes comentan que prácticamente tuvieron que reinventarse o renacer como docentes. Incluso se puede notar cómo algunos docentes comienzan a cuestionar la cantidad de los contenidos propuestos en sus programas.

Me siento como super true beginner porque sí tengo conocimiento previo de varias cosas, pero sigo explorando tecnologías y tratando de hacer cosas diferentes, y todavía tengo muchos errores, eso es parte de [la situación]. Me siento como muy fresh en muchas cosas, sí te puedo decir que ha permeado mucho en mi rendimiento y esto nos pega mucho (DLE6).

Ha sido positivo porque te das cuenta de la capacidad de adaptación que tienes, la capacidad de maximizar tus recursos para tener beneficios, en el aspecto de disminución de trabajo que mejoraría la estructuración de los cursos que llegas a impartir posteriormente (DLE4).

### Desafíos laborales. Figura 3

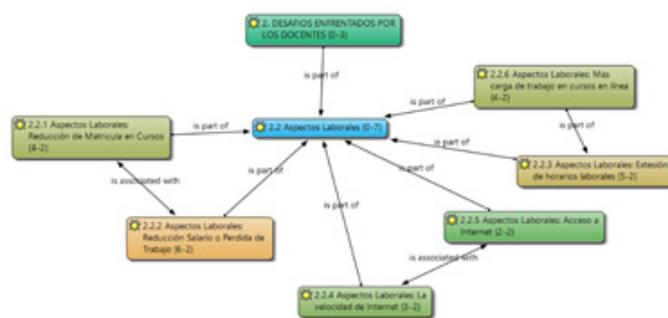


Figura 3. Red semántica sobre desafíos laborales identificados por docentes para las clases de inglés durante las clases en línea.

**Sobrecarga de trabajo y extensión de horarios laborales debido a las clases en línea.** Se identificó que las clases de inglés en línea representaron una sobrecarga de trabajo y una ampliación de los horarios de trabajo. Al parecer, el proceso de adaptación y el objetivo de mantener una buena calidad en su labor docente los llevó a redoblar esfuerzos. DP5 menciona que las clases en línea representan una mayor exposición debido a que “...nosotros como docentes de inglés tenemos que estar siempre frente al grupo” esto por la dinámica de la asignatura que requiere un constante monitoreo y acompañamiento a los estudiantes. Por otro lado, hay docentes que identifican que durante las sesiones en línea comenzaron a usar tiempo que siempre destinaban para sus familias, para la revisión de trabajos y para buscar o elaborar material para la siguiente sesión. Identifican que no hubo límites entre las dinámicas del hogar y las de la universidad. Por último, hay docentes que identifican que el factor que les llevó a invertir más tiempo en sus clases fue el hecho de tener que entregar a directivos, evidencias de las actividades realizadas en clases en línea.

Ya no solamente trabajamos dando una hora de clase, creo que trabajamos más, porque ahora tenemos que hacer el material, la plataforma, revisar audios, revisar videos y entregar evidencias de todo lo que hacemos; nuestras horas de trabajo aumentaron. Antes, si bien hacíamos una planeación, era la planeación en el salón de clases y en el mismo salón, a veces, aprovechábamos para revisar las tareas; ahora tenemos más trabajo en casa, y a veces sí interfiere un poco más de manera personal para poder realizar nuestras actividades, porque ya no podemos decir “ya fui a dar mi clase y regresé y tengo la tarde libre”; ahora digo “doy mi clase en casa y terminando mi clase, a revisar todas las tareas”. Luego hablamos con otros docentes, decíamos “nos pagan nuestra hora de trabajo”, sin embargo,

realmente hay como 5 horas detrás, no solamente la hora que estamos frente a los alumnos” (DLE3).

Más carga de trabajo, y con esto me refiero a que estando en clases presenciales, iba y daba mi clase y ahí les daba ejemplos y hacíamos las actividades y ahí mismo se las revisaba. En este caso no, porque les doy la clase y se tardan más, y en ocasiones termina la hora y yo no termino de revisar, así que consume más tiempo esta modalidad, pues muchos de los trabajos o actividades debo revisarlos fuera del horario laboral, y así te quita tiempo, incluso, para la convivencia familiar (DLE2).

### Reducción de matrícula y sueldos durante las clases de inglés en línea.

Los docentes entrevistados destacaron que hubo una disminución significativa en la matrícula de los cursos de inglés y ello tuvo un efecto, en algunos casos, en los ingresos que percibían por su actividad como docente; esto, debido a que pocos estudiantes se inscribían en los cursos, lo que causaba que estos se cerraran, o que el salario disminuyera por el número de estudiantes inscritos. En algunos otros casos, sus instituciones pudieron apoyarlos, manteniendo los sueldos íntegros. Se pudo notar que el discurso sobre la disminución de ingresos proviene de docentes que laboran en IES privadas y de docentes que cuentan con una categoría hora-clase en IES públicas.

Algo que sí sucedió fue que hubo mucha baja de alumnos, al no inscribirse muchos alumnos, nos decían (la administración) que de acuerdo con el número de estudiantes que se inscribieran es la cantidad de grupos que se iban a abrir. Los docentes sabíamos que nos iba a tocar menos grupos de no inscribirse los alumnos. En ese momento, nuestro trabajo dependía de eso, y... bueno, sigue dependiendo, de que los alumnos se inscriban (DLE3).

Sí hubo reducción de sueldo porque las clases no eran presenciales, y como también hubo fallecimientos de familiares que apoyaban a los estudiantes con sus gastos, ellos se daban baja. También siento que las clases perdidas tuvieron que ver porque si tú no das una clase, no te la contaban o no te la pagaban, sí fue algo cruel, nadie se esperaba esto (DLE2).

**Acceso a equipos de cómputo e internet y la calidad de éstos.** Otro desafío que se identificó es el referente a la conexión a internet y los equipos de cómputo con los que contaban. La zona sur de México es la que presenta un mayor rezago respecto al acceso a internet de buena calidad. Además, existe una marcada diferencia entre la adopción de internet entre las zonas urbanas y las zonas

rurales; por ejemplo, en 2017 la adopción de internet en zonas urbanas era del 71% y en zonas rurales era del 39% (García-Mora y Mora-Rivera, 2021). Para 2021 el acceso a internet en zonas urbanas representaba el 76.6% mientras que las zonas rurales representaron el 47.7%; es decir, a partir del confinamiento causado por la pandemia, se incrementó el acceso a internet (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021). Sin embargo, se debe tener en cuenta que si bien el acceso a internet es importante, también lo es la calidad del mismo. La región nororiental del Estado de Puebla, México es una zona montañosa, con un clima húmedo, con lluvias y neblina la mayor parte del año. El servicio de internet disponible para los pobladores de la región es de baja velocidad por la geografía de la zona, y esto provoca que, a pesar de contar con acceso a internet, este presenta muchos problemas debido a la poca velocidad con la que cuenta.

Tuve que mudarme de casa porque el internet era terrible donde vivía y era imposible tener una clase. Tuve que buscar que alguien me ayudara a encontrar una mudanza, nuevamente buscar que me dejaran vivir donde anteriormente. Yo necesitaba trabajar en un ciber pues no había forma de que yo contratara mejor internet y luego con los horarios que yo tenía, había ciertos horarios en la cuarentena que no podíamos salir, todo estaba cerrado (DLE3).

Sinceramente fue el hecho del internet. El internet siempre ha sido el estrés de todos, la conexión terrible, se cae Zoom, no funcionaba Google Meet, se cayó Facebook, se cayó Instagram, todo se cae, eso fue lo que nos estresaba, porque a veces teníamos la clase muy amena, íbamos muy bien, todo iba perfecto y se me caía la red o a algunos alumnos; al caer la red de algunos, dos o tres alumnos había que volver y repetir lo que ya se había dicho y teníamos que tomar más tiempo, y luego ellos tienen otras clases y eso es lo que nos estresaba (DLE8).

### Desafíos personales. Figura 4

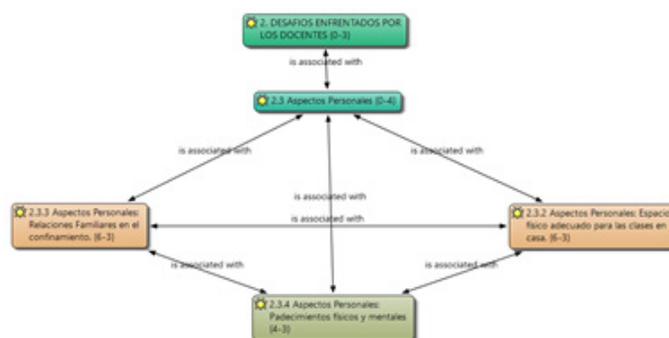


Figura 4. Red semántica sobre desafíos personales identificados por docentes para las clases de inglés en línea.

**Relación con familiares.** El discurso analizado de docentes denota claramente que llevar las actividades laborales a sus hogares afectó la relación que tenían con sus familiares. Esto debido a que era complicado crear una armonía entre su trabajo y su hogar. Bengtsson et al., (2020) destaca que pasar más tiempo de lo habitual en casa, implica crear nuevas formas de habitarla y es un reto encontrar una nueva dinámica para conjugar actividades académicas, familiares, domésticas e incluso de ocio. Los docentes participantes en esta investigación comentan que tuvieron que sacrificar tiempo de calidad con sus familiares porque ahora tenían el trabajo también en su hogar. Comentaron que anteriormente era sencillo poner un límite a su faceta de docente, sin embargo, ahora tuvieron que aprender a equilibrar todo de nueva manera.

Tuve que sacrificar el tiempo que pudiera usar para estar con mi familia. Si estuviera trabajando en clases normales, obviamente también me iría a la escuela y no vería a mis hijas, pero el saber que están allá afuera, detrás de la puerta, a veces mis clases terminaban a las 9 de la noche, a veces el salir y no verlas porque ya se durmieron, ya no me pude despedir de ellas, ya no les pude dar de cenar y sabiendo que estoy en casa; creo que, en lo personal, fue de los desafíos más grandes el saber que pasando la puerta está mi familia, está mi vida, sin embargo, tengo una responsabilidad y tengo que dedicarle el tiempo (DLE7).

Uno de los aspectos fue la convivencia familiar, pues mi hija venía y me hablaba, quería estar conmigo, más yo tenía que trabajar, por lo tanto, sí fue muy complicado para mí porque ella quería pasar tiempo conmigo, y el hecho de no poder fue muy difícil (DLE2).

**Desgaste Mental y Físico Experimentado por Docentes de Inglés en las clases en línea.** El tener que pasar mucho tiempo sentado frente a un monitor tuvo consecuencias en la salud de los docentes. Los padecimientos físicos que reportaron van desde la deshidratación hasta derrames en los ojos. Además, también mencionaron padecimientos emocionales que tuvieron que ser atendidos por un profesional de la salud mental. Sobre este aspecto, Bustamante et al., (2016) destacan que el síndrome de *burnout* es una respuesta al estrés laboral crónico que integra sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (despersonalización), hacia la autoconcepción de la persona como profesional, y al encontrarse emocionalmente exhausto. Este síndrome puede afectar esferas biológicas, psicológicas y sociales que pueden provocar enfermedades físicas y mentales

Estar enfrente de la computadora mucho tiempo se tradujo en dolores de espalda, de ojos y en algunos kilitos. Yo de por sí uso lentes y tuve derrame en el ojo, eso también influye en tu enseñanza ¿por qué? porque al final del día estás enseñando con un solo ojo y frente a la computadora. Yo creo que eso sí tuvo un efecto en mi desempeño (DLE4).

Literalmente fui con una psicóloga. Me gusta estar en paz, me gusta estar tranquilo y de repente esta nueva modalidad de enseñanza, esta nueva normalidad. La psicóloga me decía, ¿cuál es tu necesidad tan imperante de regresar a clases? ¿no te sientes capaz a través de estos medios para enseñarles? Yo le decía “es que me siento capaz, sin embargo, me cuesta” (DLE4).

## CONCLUSIONES

La pandemia causada por Covid-19 ha llevado a los sistemas educativos de todo el mundo a replantearse conceptos y esquemas que se consideraban claros. Esta investigación intentó indagar cómo los docentes de inglés en la región nororiental del Estado de Puebla, México tuvieron que adaptarse a una educación mediada absolutamente por TIC. En la experiencia de los informantes de esta investigación, la suspensión de las actividades escolares presenciales les dio la oportunidad de desaprender y aprender a ser docentes de nuevo en un escenario nunca esperado. Los llevó a desarrollar nuevas habilidades y a descubrir talentos que no pensaban tener y al mismo tiempo los retó a optimizar sus recursos para dinámicas que fomentaran un aprendizaje autónomo en sus estudiantes. Los docentes participantes en esta investigación aseguran que valoran la experiencia adquirida e incorporarán la tecnología a sus funciones docentes, no como un elemento periférico, sino como un verdadero apoyo.

Por el otro lado, este aprendizaje no ha sido fácil y consideran que es esencial que su preparación y formación como docentes se mantenga en constante actualización. Además, consideran que los docentes deben evolucionar su rol frente a su grupo para no ser sólo un facilitador, sino un gestor de conocimiento, dado que las TIC pueden generar un ambiente propicio para que sus estudiantes sigan aprendiendo. Al mismo tiempo, destacaron que la cercanía y una buena y constante comunicación con sus estudiantes es esencial para no despersonalizar y mantener la motivación para el aprendizaje. Es importante tener presente que, así como en la docencia deben cambiar su lugar en la clase, también los espacios y horarios tendrían que ser adaptados para no generar en docentes y estudiantes malestares físicos o mentales. La educación en línea trae consigo un nuevo mundo de posibilidades, pero también se debe prestar atención a todos los retos que presentan

Finalmente, la suspensión de clases presenciales dejó al descubierto que las condiciones de trabajo de los docentes de LE muchas veces no son las más estables. Esto es totalmente comprensible debido a que, el grueso de la oferta educativa, está enfocada en la presencialidad y la dinámica que ella conlleva. Sin embargo, parece que el cambio hacia una educación híbrida es necesario para optimizar los recursos disponibles y fomentar un modelo educativo que dé tanto estabilidad laboral como aprendizaje significativo a los estudiantes. Es posible que, a partir de la suspensión de actividades presenciales por cerca de dos años, la educación en línea comience a ganar más presencia en la oferta educativa de distintas IES. Sin embargo, dicho esquema de educación en línea también requiere de una reforma en las condiciones laborales de los docentes, debido a que ahora no sería posible sólo proveerles de un marcador y un borrador sino de recursos como un equipo de cómputo o un acceso a internet de buena calidad. Al parecer, una de las grandes conclusiones para los docentes de LE es que la tecnología es un instrumento que puede potencializar las habilidades docentes para ofrecer educación de buena calidad, sin embargo, esto es sólo posible si se va más allá del pensamiento simplista que pone la tecnología en el centro. La tecnología no reemplazará a los docentes, pero éstos deben transformarse y adaptarse constantemente para ser relevantes y pertinentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akçayır, G. y Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Balderas, S. V. y Tapia, J. M. (2022). Las competencias docentes en la enseñanza del idioma inglés en un contexto universitario durante la pandemia de la COVID-19. *Universidad y Sociedad*, 14(S1), 151-160. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2619>
- Bengtsson, A., Bugallo, L., Cocoz, V., D'Adamo, P., Lozada, M., Méndez, L., Pedrazzini, A., Pérez, S., Rapela, V., Salsa, A., Scheuer, N., Tozzini, A., Ventura, A. C. (2020). "La casa convertida en mundo" como contexto de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Ruta maestra*; 29; 36-46.
- Bustamante, Ekaterina; Bustamante, Freyli; González, Gilberto y Bustamante, Luz (2016). El burnout en la profesión docente: un estudio en la escuela de bioanálisis de la Universidad de Carabobo Sede Aragua, Venezuela. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 62(243), 111-121. <https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S0465-546X2016000200003>
- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En IISUE, (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*, 19-29. UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Castro, A. y Serra, M. (2020). Espacio escolar y utopía universalizadora. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59383>
- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las Condiciones. Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación Cualitativa*. Morata.
- Flores Cortés, G., Hadermann Bofill, C. y Osorio Rivera, M. (2020). El aprendizaje remoto de emergencia en la asignatura de Inglés en la Universidad Tecnológica Metropolitana en tiempos de pandemia. *Revista Thélós*, 1(11), 93-113.
- García-Mora, F., y Mora-Rivera, J. (2021). Exploring the impacts of Internet access on poverty: A regional analysis of rural Mexico. *New media & society*. <https://doi.org/10.1177%2F14614448211000650>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., y Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). Comunicado de Prensa Número 252/21. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH\\_2020.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf)

- Marinoni, G., Van't Land, H. y Jensen, T. (2020). The Impact of COVID-19 on Higher Education Around the World. *IAU Global Survey Report*. [https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau\\_covid19\\_and\\_he\\_survey\\_report\\_final\\_may\\_2020.pdf](https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf)
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120>
- Lestyanawati, R. y Widyantoro, A. (2020, May 31). The Strategies and Problems Faced by Indonesian Teachers in Conducting e-learning during COVID-19 Outbreak. *CLLiENT (Culture, Literature, Linguistics, and English Teaching)*, 2(1), 71-82. <https://doi.org/10.32699/cllient.v2i1.1271> <https://ojs.unsiq.ac.id/index.php/cllient/article/view/1271>
- Sánchez-Aguilar, N., Santiago-Badillo, B. y Jöns, S. (2017). Factores relacionados con la reprobación de inglés de Educación Superior. *Conciencia Tecnológica*. (54), 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6405837>
- Ramij, Md. Golam y Sultana, Afrin (2020). Preparedness of Online Classes in Developing Countries amid COVID-19 Outbreak: A Perspective from Bangladesh. SSRN, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3638718>
- Prieto Guerrero, G.N., y Ramírez Valencia, A. (2020). Los desafíos que enfrentan los profesores de inglés en Bogotá durante la pandemia en el contexto colombiano. *Revista Boletín REDIPE*, 9 (11), 130-141. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i11.1116>