

Enseñanza remota de emergencia: emociones y estrategias de afrontamiento de docentes de inglés

Emergency remote teaching: english teachers' emotions and coping strategies

Ponce, Silvana Yanina; Bacca Rozo, Julia Esperanza

Silvana Yanina Ponce

silvanayponce@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Julia Esperanza Bacca Rozo

jbacca@hotmail.com

Universidad Minuto de Dios, Colombia

Contextos de Educación

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-e: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

vol. 1, núm. 36, 2024

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 12 Octubre 2023

Aprobación: 08 Febrero 2024

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6934933001/>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11209322>

Financiamiento

Fuente: SECyt-UNRC

Nº de contrato: E152. 2020-2023

Beneficiario: María Ines Valsecchi; Silvana Ponce



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Resumen: El presente artículo reporta los resultados de una investigación exploratoria-comparativa llevada a cabo en los contextos de Colombia y Argentina. El objetivo principal de este estudio fue indagar acerca de las emociones experimentadas por docentes de inglés de escuela secundaria y de las estrategias de afrontamiento que utilizaron para poder mantener el vínculo pedagógico con sus estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia por la Covid-19. Desde una mirada contextual y situada, diseñamos e implementamos cuestionarios online para captar las experiencias de estos docentes durante un momento tan único y particular en la historia. Los datos revelaron que los participantes vivenciaron distintos tipos de emociones, tanto placenteras como displacenteras, y que dichas emociones fueron transformándose con el transcurso del tiempo. También, los docentes reportaron haber utilizado distintas estrategias de afrontamiento para autorregular sus emociones y poder continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nuevo contexto de pandemia.

Palabras clave: Emociones de docentes de inglés, estrategias de afrontamiento, enseñanza remota de emergencia.

Abstract: This article reports the results of an exploratory-comparative research study carried out in the contexts of Colombia and Argentina. The main objective of this investigation was to inquire about the emotions experienced by high school English teachers and the strategies they used to be able to continue developing the teaching and learning processes during emergency remote teaching due to the Covid-19 pandemics. From a contextual and situated perspective, we designed and implemented online questionnaires to capture the experiences of these teachers during such a unique and particular moment in history. Data revealed that teachers experienced different types of emotions, both pleasant and unpleasant, and that these emotions changed over time. In addition, teachers reported using different coping strategies to self-regulate their emotions and to be able to continue with the teaching and learning processes in the new pandemic context.

Keywords: English teachers' emotions, self-regulation, coping strategies, emergency remote teaching.

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, el año 2020 será recordado a lo largo de la historia como el año en el que la humanidad se vio repentinamente afectada por la pandemia por la Covid 19. Dicho evento y las consecuentes restricciones impuestas con el propósito de frenar la transmisión de la enfermedad impactaron en todas las personas del planeta de diferentes maneras y en múltiples ámbitos de sus vidas. El plano educativo no fue ajeno a estos cambios, y sin preparación previa, tanto estudiantes como docentes de todos los niveles educativos se vieron forzados a adaptar sus procesos de enseñanza y aprendizaje a los entornos virtuales. Según Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), este proceso de cambio presentó tres características principales: 1) fue un proceso abrupto, 2) posicionó a docentes y estudiantes en nuevos roles causando sensaciones de inseguridad e incertidumbre y 3) fue obligatorio, ya que se lo consideró la única opción viable para que el sistema educativo pudiera seguir funcionando.

Esta situación presentó enormes desafíos para los docentes en particular, quienes debieron tratar de encontrar un balance entre su vida profesional y personal al esfumarse los “límites físicos, temporales y/o psicológicos entre la escuela y el hogar” (MacIntyre, Gregersen y Mercer, 2020, p. 1). En este contexto de emergencia sanitaria y social, nos propusimos realizar un estudio exploratorio-comparativo con el fin de indagar acerca de las emociones experimentadas por docentes de inglés de escuela secundaria de Colombia y Argentina y de las estrategias de afrontamiento que utilizaron para poder mantener el vínculo pedagógico con sus estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia por la Covid-19. Las voces de los docentes se recopilaban a través de cuestionarios en línea, los que fueron posteriormente analizados y comparados para establecer diferencias y similitudes en los dos contextos de la investigación. Se identificaron los desafíos a los que se debieron enfrentar estos docentes, las emociones que experimentaron durante la nueva modalidad de enseñanza, conocida como enseñanza remota de emergencia, y las estrategias que utilizaron para poder llevar adelante el proceso de enseñanza.

CUÁLES SON LOS CONCEPTOS TEÓRICOS DESDE LOS QUE PARTIMOS EN ESTA INVESTIGACIÓN?

Emociones

El aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera son procesos complejos que abarcan aspectos tanto cognitivos como emocionales (Swain, 2013; Oxford, 2015; Aragão y Barcelos, 2018; King y Ng, 2018; White, 2018; Richards, 2020). Sin embargo, por mucho tiempo el rol de las emociones en dichos procesos fue desestimado, hasta que en los 2000, las emociones comenzaron a ser consideradas una “parte integral de la cognición” (Swain, 2013, p. 195). Esto dio lugar a un cambio de paradigma conocido como el giro afectivo, generando un gran número de investigaciones en torno al rol de las emociones en los procesos antes mencionados (Pavlenko, 2013).

Este nuevo interés en el aspecto emocional del trabajo docente tuvo como consecuencia el estudio de las emociones desde diferentes perspectivas y posicionamientos epistemológicos. En este trabajo adoptamos la definición de emociones propuesta por Schutz, Hong, Cross y Osbon (2006, p. 344), quienes las entienden como “formas de ser construidas socialmente y promulgadas personalmente que surgen de juicios conscientes y/o inconscientes con respecto a los éxitos percibidos en el logro de metas o el mantenimiento de estándares de creencias durante transacciones como parte de contextos sociohistóricos”. Barcelos (2015) resume algunas de las características de las emociones postuladas por diversos autores entre las que se destacan las siguientes: 1) las emociones son activas, interactivas y procesuales, es decir, deben ser concebidas como procesos y no como entidades estáticas. Además, se las considera interactivas porque involucran una relación entre un individuo y un objeto o el medio ambiente. 2) Las emociones se construyen socialmente, ya que están moldeadas

por nuestros idiomas, culturas, visiones de mundo, historias personales y relaciones sociales (Prior, 2019). 3) Pueden expresarse o no dependiendo de distintos aspectos de la cultura, como las instituciones, y los contextos específicos. 4) Las emociones están inmersas en el discurso, en las prácticas ideológicas y en las relaciones de poder. Prior (2019) explica que

"las emociones se comunican, y demuestran (...) a través de una gama de recursos multi semióticos. Todas las variedades y modalidades lingüísticas (por ejemplo, el habla, los textos, el lenguaje de señas, cara a cara, en línea) han desarrollado y continúan innovando repertorios lingüísticos (tales como, vocabulario, metáforas, estilos, registros, códigos) para la expresión afectiva. Sumado a esto, otros recursos paralingüísticos (como la prosodia, el silencio, gestos, expresiones faciales) también son importantes medios de comunicar, intensificar, atenuar, encarnar y orientar las emociones y las posturas afectivas". (p. 524)

A las características mencionadas, podemos agregar el hecho de que las emociones se gestionan y regulan de forma activa. Los estudiantes y los docentes atienden y responden a sus ambientes emotivos y estados sentimentales de manera que apoyan algunas emociones y reprimen otras mediante mecanismos de afrontamiento para abordar tanto las emociones placenteras como las displacenteras (Prior, 2019). Entre las denominadas emociones placenteras o positivas se pueden mencionar la confianza, el entusiasmo, el interés, la satisfacción, la alegría o el orgullo. Por otro lado, las emociones displacenteras o negativas incluyen la ansiedad, la tristeza, la frustración, el estrés, la preocupación o el agotamiento (Richards, 2020).

En cuanto a la importancia de considerar las emociones de los docentes, Richards (2020) explica que la enseñanza es una actividad social, y que por lo tanto, las emociones de los docentes impactan no sólo en sus prácticas pedagógicas sino también en la respuesta de los estudiantes a dichas prácticas. Además, las emociones son parte de la identidad de los docentes (Barcelos, 2015), la cual incluye aspectos como el autoconcepto, la autoestima, el auto-ideal y la autoconfianza, es decir, la manera en la que el sujeto se ve a sí mismo, se evalúa, se critica, se define, así como también lo seguro que puede estar de sí mismo.

Las características de las experiencias vividas durante el tiempo de confinamiento han podido tener una incidencia, no solo en las emociones de los docentes sino también en las decisiones pedagógicas adoptadas para poder continuar con sus procesos de enseñanza. Consecuentemente, consideramos que es de gran relevancia atender a la dimensión emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en el contexto de pandemia.

Estrategias de afrontamiento

Las emociones tienen funciones de relevancia en la adaptación social (Chóliz Montañés, 2005), es así que para poder sobrellevar la carga emocional que representó la abrupta transición hacia la enseñanza remota de emergencia, los docentes debieron recurrir a diversas estrategias que les permitieran regular sus emociones y adaptarse de la mejor manera a la nueva realidad. Las estrategias de afrontamiento son entendidas como "aquellos pensamientos y comportamientos que les permiten a las personas manejar las demandas tanto internas como externas en una situación estresante o conflictiva" (Lazarus y Lazarus, 2000, como se citó en Marsollier y Esposito, 2021, p. 4) con el objetivo de encontrar nuevamente el equilibrio. Basándose en el trabajo de Carver et al. (1989), MacIntyre et al. (2020) explican que estas estrategias de afrontamiento pueden ser agrupadas en dos grandes categorías: estrategias de acercamiento y estrategias de afrontamiento evitativo. Las primeras implican acciones específicas para modificar la situación que provoca el estrés o para aceptar su existencia, como por ejemplo, la aceptación (reconocer la realidad y aprender a vivir con ella), la búsqueda de apoyo emocional, el reencuadre positivo (percibir la situación desde una perspectiva diferente, más optimista), el apoyo instrumental (buscar ayuda o consejo de otros), la planificación (idear distintas acciones o pasos para afrontar la situación), o el afrontamiento activo (concentrar esfuerzos en hacer algo acerca de la situación y tomar medidas para tratar de mejorarla).

Por otro lado, las estrategias de afrontamiento evitativo incluyen acciones relacionadas con la negación, o la distracción, por ejemplo, la desconexión conductual (darse por vencido ante el estresor), la auto distracción (enfocarse en el trabajo u otras actividades para olvidarse de la situación), culparse a uno mismo, utilizar sustancias como el alcohol o las drogas o el desahogo (verbalizar los sentimientos negativos). Finalmente, también se mencionan otras dos estrategias que no están incluidas en ninguna de las grandes categorías mencionadas: recurrir al humor (hacer bromas sobre la situación) y a la religión (encontrar consuelo en las creencias espirituales, rezar, meditar). Estos autores destacan que ninguna de estas estrategias debe ser considerada mejor que otra, sino que se las debe entender como acciones individuales vinculadas a las necesidades específicas en un momento determinado.

Con base en los dos pilares teóricos mencionados, es decir, la importancia de las emociones en el proceso de enseñanza y las diferentes estrategias de afrontamiento utilizadas por los docentes para sobrellevar la enseñanza remota de emergencia, exploramos los diferentes estudios llevados a cabo sobre estas temáticas en los contextos de interés de esta investigación.

En el contexto de Argentina, específicamente en la provincia de Mendoza, Marsollier y Expósito (2021) se propusieron conocer las estrategias de afrontamiento utilizadas por docentes de diferentes niveles educativos para llevar adelante la enseñanza remota de emergencia. Los resultados de esta investigación indicaron que los docentes le hicieron frente al desafío con un estilo de afrontamiento funcional, mediante el uso de estrategias de afrontamiento activo, como aceptación, planificación y reinterpretación positiva. De manera similar, en la provincia de Córdoba, Elisondo, Jouli, Zambroni, Tarditto y Felippa (2021), estudiaron desde una perspectiva cualitativa las experiencias en pandemia de estudiantes y docentes de nivel secundario de la ciudad de Río Cuarto. Este estudio concluyó que la pandemia permitió visibilizar importantes desigualdades sociales, económicas y de género en el contexto educativo, como así también, el gran esfuerzo realizado por los docentes para sostener las prácticas de enseñanza y el vínculo pedagógico.

Por otro lado, en el contexto de Colombia, una investigación realizada en la ciudad de Bogotá (Lugo López, Barrera Buitrago, Rivas y Ramos Hinestrosa, 2021) tuvo como objetivo principal el análisis de las condiciones laborales y emocionales de un grupo de docentes durante el periodo de aislamiento por la pandemia por la Covid-19. Los resultados de esta indagación evidenciaron que los docentes experimentaron emociones como frustración, estrés y depresión como consecuencia de verse en la obligación de trabajar de manera remota, sin conocimientos ni formación previa, y escasos recursos tecnológicos. Por su parte, Herrera y Rojano Tovar (2020), analizaron las tensiones y emociones de 92 docentes de diversas instituciones educativas de Colombia en torno al quehacer pedagógico en tiempos de pandemia. Las emociones más frecuentemente mencionadas por este grupo de docentes fueron depresión, ansiedad, estrés, y preocupación debido a la sobrecarga de trabajo y al desafío de tener que reorganizar su vida diaria para continuar desarrollando su rol en un contexto complejo.

A partir de estos antecedentes, nos propusimos realizar un estudio comparativo que explorara no solo las emociones experimentadas por los docentes de inglés de escuela secundaria de Colombia y de Argentina, sino también las estrategias utilizadas por dichos docentes para afrontar el aislamiento y la consecuente enseñanza remota de emergencia. De esta manera intentamos comprender la interacción entre las emociones y las acciones de docentes de inglés en un contexto de enseñanza de características singulares.

¿CÓMO LLEVAMOS A CABO LA INDAGACIÓN?

Población de estudio

Los docentes de inglés que formaron parte de esta investigación fueron seleccionados a través de la estrategia denominada muestreo por conveniencia (Patton, 2014). Es decir, los actores se eligieron en función de su

disponibilidad y accesibilidad. Los docentes que respondieron la encuesta fueron quienes estaban disponibles o fueron accesibles en lugar de ser seleccionados de manera aleatoria o siguiendo algún criterio más riguroso.

Veintisiete docentes (27) de inglés respondieron el cuestionario. Nueve (9) de Argentina y dieciocho (18) de Colombia. En ambos países, la mayoría de los docentes contaban con más de 10 años de experiencia; en Argentina el 66,7% y en Colombia el 61,1%. La mayoría de los docentes encuestados en los dos países hacían su intervención en nivel secundario. En Argentina el 44,4% se desempeña en instituciones públicas de gestión privada, el 33,3% en instituciones de gestión pública y el 22,2% en institución de gestión privada. En Colombia, el 55,6% estaban vinculados a instituciones privadas y el 44,4% a instituciones públicas.

CUADRO 1
Caracterización de la Población

EXPERIENCIA DOCENTE	ARGENTINA	COLOMBIA
0 a 5 años	-	16,7%
5 a 10 años	33,3%	22,2%
10 años o más	66,7 %	61,1%
TIPO DE COLEGIO		
Gestión Pública	33,3%	44,4%
Gestión Privada	22,2%	55,6%
Pública de gestión privada	44,4%	-

elaboración propia

Instrumentos de recolección de datos

Con el propósito de recabar información acerca de los procesos emocionales vivenciados por docentes de inglés de escuela secundaria y de las estrategias de afrontamiento empleadas durante la enseñanza remota de emergencia por la Covid-19, diseñamos dos cuestionarios en línea ad hoc, uno para el contexto de Colombia y el otro para el de Argentina. Ambos cuestionarios conservaron las mismas categorías de análisis y constaron de preguntas cerradas y preguntas abiertas. Las preguntas cerradas estuvieron destinadas principalmente a recabar información demográfica, tal como años de experiencia docente, o tipo de institución en la que los docentes desarrollaban su labor al momento de la pandemia. Por su parte, las preguntas abiertas buscaban interrogar acerca de las experiencias de los docentes durante la pandemia, haciendo foco en sus emociones y en las estrategias utilizadas para el desarrollo de sus clases. Es decir, se ahondó tanto en las emociones predominantes al comienzo de la enseñanza remota de emergencia, como en las posibles razones o causas de dichas emociones. Así mismo, se indagó en las estrategias y acciones ayudaron a los docentes a transitar los primeros meses de la nueva modalidad de enseñanza obligada a causa de la pandemia.

Es importante mencionar que los cuestionarios fueron adaptados en términos léxicos para que se adecuaran al contexto en el que iban a ser administrados. También fueron piloteados previamente a su implementación por docentes de lenguas extranjeras en los dos países. Finalmente, la administración se realizó de manera virtual a docentes de escuela secundaria de las ciudades de Río Cuarto (Argentina) y Bogotá (Colombia).

Análisis de datos

Para abordar la riqueza de información cualitativa obtenida a través del instrumento previamente descripto, se optó por el análisis de contenido. Esta técnica se define, según Patton (2014), como cualquier esfuerzo de reducción de datos cualitativos que tiene como objetivo identificar consistencias y significados centrales.

Concretamente, se llevó a cabo un análisis temático inductivo el cual implicó una inmersión profunda en los datos, mediante lecturas repetidas para identificar patrones y categorías emergentes de manera flexible, sin imponer estructuras predefinidas. La flexibilidad del análisis temático inductivo permitió que las categorías surgieran de manera natural a partir de los propios datos, lo que resultó particularmente útil puesto que se exploraba una situación sin una comprensión preexistente clara.

El proceso de análisis incluyó las siguientes etapas:

1. Identificación de categorías emergentes: Durante las lecturas repetidas de los datos, se identificaron patrones y temas emergentes de manera inductiva.
2. Codificación de datos: Una vez identificadas las categorías emergentes, se procedió a la codificación de los datos relevantes. Este paso implicó etiquetar o marcar segmentos específicos de datos que se relacionaban con las categorías identificadas.
3. Categorización y reorganización: Los datos codificados se organizaron en categorías más amplias o temas principales. Cabe destacar que, en el caso de la identificación de las estrategias de afrontamiento empleadas por los docentes, estas se organizaron utilizando las categorías propuestas por MacIntyre et al. (2020). Esta fase de categorización permitió agrupar conceptos relacionados y comprender las relaciones y conexiones entre diferentes elementos emergentes.
4. Identificación de similitudes y diferencias entre los dos países que formaron parte de este estudio.

A continuación, se detallarán y discutirán los resultados más prominentes de esta investigación.

¿QUÉ EXPERIENCIAS EMOCIONALES VIVIERON LOS DOCENTES DE COLOMBIA Y DE ARGENTINA DURANTE LA PANDEMIA?

Por primera vez en la historia, las escuelas de todo el mundo, casi al unísono, tuvieron que cerrar sus puertas para enseñar de manera remota (...) a la distancia, con lo que hay, con lo que se sabe y con lo que se puede (Furman, 2022, p. 41)

La nueva y repentina realidad de la enseñanza virtual forzó a los docentes a adaptarse y transformar sus prácticas pedagógicas. El dar clases, tal como los docentes conocían, es decir, como práctica social, histórica, situada en el contexto específico del aula y atravesada por tradiciones pedagógicas (Roldan, 2020), de repente, se vio mediado por la tecnología, como requisito casi ineludible para seguir en contacto con los estudiantes.

¿Qué emociones generó esta transformación en los docentes? De acuerdo a las experiencias narradas por los participantes de esta indagación, la mayoría de las emociones al inicio de la enseñanza remota de emergencia fueron displacenteras. Miedo, angustia, incertidumbre y cansancio emocional fueron las emociones más frecuentemente mencionadas por los docentes de Colombia y de Argentina y se atribuyeron principalmente a la excesiva carga laboral que generó la modalidad virtual, a la falta de conocimiento previo sobre el uso de la tecnología o de las herramientas digitales y a la ausencia de límites entre el espacio y el tiempo personal y laboral. Al respecto, McIntyre et al. (2020) explican que la enseñanza remota de emergencia fue considerada una importante causa de estrés en los docentes, ya que, en cuestión de días, se vieron en la obligación de modificar sus prácticas y de enfrentar diversos desafíos vinculados con la disponibilidad de dispositivos tecnológicos y la falta de formación en técnicas de enseñanza virtual. Esta sobrecarga laboral causó indudablemente un impacto negativo en el bienestar de los docentes (Marsollier y Expósito, 2021). Una docente de Colombia explicó: “Me sentía desorientada ya que no tenía conocimientos en plataformas que facilitan la educación virtual y mucho menos de su manejo. Me sentí muy estresada en algunos momentos ya, cómo estaba todo el tiempo en casa, trabajaba de 7 am a 9 pm, respondiendo correos a los padres, asignando y revisando tareas, indagando sobre nuevas estrategias, etc., olvidé completamente el tiempo para mí” (DC-1)². En Argentina, la situación descrita por una docente era similar: “Ansiedad, angustia, y estrés generado por la demanda por parte de directivos, estudiantes, y familia; por la pérdida de privacidad; la falta

de consideración en cuanto a días y horarios en los que se nos pedían o enviaban consultas, trabajos o pedidos de cada colegio” (DA-1)3.

Al mismo tiempo, los docentes expresaron sentir preocupación e impotencia ante la evidente y abrumadora desigualdad socio-educativa que la pandemia puso en evidencia respecto al acceso a la tecnología por parte de los estudiantes, especialmente en países pertenecientes a Latinoamérica, como lo son Colombia y Argentina (Marsollier y Expósito, 2021). Al respecto, el documento “La educación en tiempos de la pandemia Covid-19” (CEPAL-UNESCO, 2020) describió las características digitales de los países de América Latina y el Caribe. Según este informe, si bien la mayoría de estos países contaban con recursos y plataformas digitales para la conexión remota, ante la situación de emergencia dichos recursos fueron reforzados a una velocidad sin precedentes por los gobiernos, a la vez que se implementaron diversos programas educativos en televisión abierta o radio. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, pocos países de la región contaban con estrategias nacionales de educación por medios digitales o con un modelo que aprovechara las TIC. Por ende, se observó que, en la nueva realidad, la falta de acceso a la tecnología implicó un desafío adicional para los estudiantes y, consecuentemente, para los docentes. Una docente colombiana de lenguas relató: “Las emociones que experimente fundamentalmente durante el tiempo de la pandemia en mis clases, (...) fue impotencia en algunos casos, ya que muchos chicos por cuestiones de conectividad y demás manifestaban estar a veces perdidos en el desarrollo de las sesiones” (DC-2). El acceso desigual a la tecnología, llamado brecha digital, es “la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que, aunque las tengan no saben cómo utilizarlas” (Serrano Santoyo y Martínez, 2003, p. 8). Esta situación también fue percibida en una investigación llevada a cabo en el contexto de Argentina acerca de las experiencias de docentes durante la pandemia por la Covid-19. La escasa conectividad y el limitado acceso a dispositivos tecnológicos fue uno de los mayores desafíos reportados por los docentes encuestados en dicho estudio (Valsecchi, Placci, Ponce, González, Fernández y Ognerio (2021). Por otro lado, a pesar de la gran incertidumbre reinante durante los primeros tiempos de enseñanza virtual, algunos docentes también lograron experimentar emociones placenteras como alegría y satisfacción, especialmente al notar que lograban mantener un vínculo con sus estudiantes y que algunos padres reconocían la labor docente: “alegría... cuando había padres de familia que valoraban todo el progreso que hacías en la sesión de clases” (DA-3).

En ambos contextos los docentes vivenciaron emociones similares al tener que adaptar sus prácticas pedagógicas a los entornos virtuales. Las fuentes de esas emociones, especialmente de las displacenteras, estuvieron vinculadas con algunas de las características que presentó la labor docente durante la pandemia: excesivas horas laborales, falta de límites entre los espacios personales y los profesionales, y demandas de directivos y padres. Por su parte, los estudiantes fueron fuentes de emociones tanto placenteras como displacenteras para los docentes en ambos contextos. La brecha digital que separó a los estudiantes generó angustia en los docentes, mientras que sus logros y motivaciones despertaron alegría y satisfacción.

¿QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZARON LOS DOCENTES PARA AFRONTAR LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA?

¿De qué manera lograron los docentes continuar con su labor durante la pandemia? ¿Qué mecanismos o estrategias emplearon para afrontar sus emociones?

Los desafíos planteados por la nueva modalidad de trabajo representado principalmente en el cambio abrupto de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual “perturbaron indefectiblemente el bienestar emocional de los docentes” (Nguyen y Pham, 2022, p. 13) y los obligaron a recurrir a diferentes estrategias para poder hacerle frente a la situación.

En cuanto a los participantes de esta investigación, tanto en el contexto de Colombia como en el de Argentina, los docentes recurrieron al uso de una variedad de estrategias de afrontamiento para poder manejar el estrés y las distintas emociones que les generaba la nueva modalidad de enseñanza. Las estrategias más utilizadas fueron las de afrontamiento activo, entre las que se mencionaron la capacitación en recursos virtuales para sobrellevar los primeros meses de enseñanza virtual, o el establecimiento de límites para los horarios de trabajo. Por ejemplo, una docente de Argentina comentó: “primero, investigar e instruirme sobre herramientas tecnológicas para organizar las clases. Crear un Classroom, un grupo de Whatsapp, un correo, por ejemplo” (DA-4)

Otra estrategia recurrente tanto en Colombia como en Argentina se vinculó con la búsqueda de apoyo emocional, especialmente en colegas o en miembros de la familia. Además, reconocer y asignar tiempo para el bienestar personal también fue importante en ambos contextos. Los docentes mencionaron utilizar estrategias de afrontamiento activo para intentar lograr el bienestar personal, como por ejemplo realizar actividad física, leer o mirar televisión. Finalmente, los docentes hicieron referencia a estrategias cuyo objetivo era lograr mantener la motivación y el interés de los estudiantes durante las clases virtuales: “Planear muy bien las clases usando diferentes recursos virtuales como imágenes, vídeos, juegos, actividades interactivas. Todo fue cuestión de investigar y leer sobre métodos de enseñanza virtual de lenguas y así mismo, actividades que fueran posibles en un ambiente en línea y que permitieran la interacción y llamaran la atención de los estudiantes” (DC-3).

Estos resultados están en concordancia con los reportados por McIntyre et al. (2020), quienes destacaron que entre las estrategias más frecuentemente utilizadas por los participantes de su estudio se encontraban las de afrontamiento activo, planificación y búsqueda de apoyo emocional. Es de destacar la rápida reacción de los docentes, quienes al verse atravesados por una nueva realidad que los obligó a modificar sus prácticas pedagógicas y que los llevó a experimentar emociones como angustia, incertidumbre y estrés, se embarcaron en la tarea de encontrar estrategias que los ayudara no solo a alcanzar su bienestar emocional, sino también a encontrar estrategias que les permitieran mantener el vínculo pedagógico con sus estudiantes. Tal como lo expresan Nguyen y Pham (2022) “la resiliencia y la flexibilidad son fortalezas de los docentes” (p. 18).

CUADRO 2
Estrategias de Afrontamiento Utilizadas por los Docentes

Docentes de Colombia	Docentes de Argentina
Afrontamiento activo: Similitudes -Capacitaciones online -Establecimiento de límites en el horario de trabajo Afrontamiento activo: Diferencias -Utilización de diversos recursos para captar la atención y motivar a estudiantes -Realizar actividad física Búsqueda de apoyo emocional: Similitudes -Diálogo con colegas -Tiempo de calidad con la familia	Afrontamiento activo: Similitudes -Capacitaciones online -Establecimiento de límites en el horario de trabajo Afrontamiento activo: Diferencias -Entretenimiento: leer, mirar televisión Búsqueda de apoyo emocional: Similitudes -Diálogo con colegas -Tiempo de calidad con la familia Búsqueda de apoyo emocional: Diferencias -Recurrir a la religión -Meditación

elaboración propia

¿QUÉ CAMBIOS EN SUS EMOCIONES PERCIBIERON LOS DOCENTES AL TRANSCURRIR EL TIEMPO DE PANDEMIA?

Al ahondar en las posibles transformaciones de las emociones de los docentes durante el tiempo que sus clases fueron mediadas por las Tic, los docentes de Colombia expresaron que sus emociones cambiaron en dos

aspectos principalmente. El primero se relaciona con el uso de las herramientas tecnológicas y el otro con el proceso de la clase como tal.

En lo que respecta al uso de las TIC, los docentes indicaron que su emoción inicial era el temor en relación al hecho de estar obligados a desenvolverse en una modalidad desconocida, o una modalidad en la que simplemente no se habían imaginado en su quehacer como docentes de educación secundaria. No obstante, a medida que el tiempo fue pasando y empezaron a utilizar y explorar las herramientas tecnológicas especializadas para el desarrollo de sus clases remotas, sus emociones de temor fueron cambiando. Lo desconocido se transformó en algo de su cotidianidad, lo cual contribuyó en reforzar la confianza en ellos mismos y en considerar que las herramientas eran simplemente un medio para sus clases, pero no su finalidad.

En lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pudo identificar que las emociones de los docentes no siguieron una línea recta, sino que se presentaron altibajos; es decir, se vivieron momentos de calma pero que se podían transformar de repente en momentos de angustia, monotonía o desconcierto; no obstante, al final, los docentes lograron comprender que podían existir otras maneras de hacer, las cuales se fueron adaptando a su cotidianidad, corroborando lo planteado por Barcelos (2015) quien describe a las emociones como activas, interactivas y no como entidades estáticas.

En el caso de los docentes argentinos, se encontró que las transformaciones de las emociones se relacionaron con tres aspectos principales, a saber, la carga laboral, el encierro y el cambio de la normalidad. La carga laboral se refiere a estar obligados a traer el trabajo a su casa, a no tener una línea divisoria entre su vida personal y laboral, a no tener horarios y al hecho de que el trabajo absorbía la mayoría de su tiempo. Los docentes reportaron sentir estrés al tener que hacer un cambio rotundo en el escenario donde se impartían las clases y en lo que implicó el proceso de adaptación a una nueva normalidad. No obstante, el tiempo una vez más, se encargó de contribuir a asimilar los cambios repentinos que se presentaron y fueron tomando el aire de cotidianos y normales.

El confinamiento presentó inicialmente un impedimento en el interactuar, los obligó a apartarse de sus amigos, vecinos e incluso familiares; no obstante, aunque al inicio las Tic trajeron consigo un trauma en su uso y cotidianidad, luego fueron vistas como las aliadas para poder romper la barrera del aislamiento. Los entornos virtuales contribuyeron a tener un acercamiento con el mundo exterior y a sentirse acompañados en medio del encierro.

Las encuestas nos permiten evidenciar que las emociones de los docentes, tanto de Colombia como de Argentina, estaban condicionadas por aspectos relacionados, en su mayoría, con el estrés, la incertidumbre, el encierro y el cambio repentino en las maneras de hacer. El cambio en los procesos emocionales de los docentes demostró cómo los docentes gestionaron sus emociones mediante la utilización de diversas estrategias de afrontamiento que les permitiera manejar las emociones placenteras y displacenteras durante la pandemia y, al mismo tiempo, responder a los desafíos encontrados con el fin de alcanzar su bienestar.

También se puede percibir la íntima relación entre las emociones y la motivación de los docentes, pues la emoción se relaciona de manera intrínseca con la conducta (Choliz Montañés, 2005). Se evidenció que la incertidumbre y el estrés condicionaron el nivel de motivación en el desarrollo de la labor pedagógica: “mis emociones fueron cambiando, en la medida en la que era más fácil para mí manejar la clase de manera virtual, el sentimiento de frustración iba disminuyendo” (DA-5). Aparentemente, al disminuir su frustración, su nivel de motivación se transformó y tuvo una incidencia en el desarrollo de sus clases y en la manera de interpretar y vivir la nueva realidad. Según las respuestas de los docentes, la motivación tampoco se mantuvo estable durante el tiempo de confinamiento, puesto que variaba en relación a las emociones vividas en el día a día: “las emociones cambiaron bastante, todo el tiempo estuve cambiando de estado de ánimo y de emociones por las diferentes etapas, al principio la confusión y frustración, después me sentía más cómoda, en algunas ocasiones sentía estrés, y a lo último me sentía cómoda de nuevo” (DA-6).

Consecuentemente, en el caso preciso de esta investigación, se deduce que las emociones de los docentes se transformaron, en la medida que fueron descubriendo lo que eran capaces de hacer en su rol de enseñar,

al interior de un mundo desconocido e incierto. Se cuestionaron en su rol docente, día a día, y emplearon diversas estrategias a fin de cautivar a sus estudiantes y lograr un equilibrio entre su vida personal y laboral, las cuales muchas veces compartían los mismos espacios físicos e incluso a veces los mismos tiempos.

El cuadro que se presenta a continuación agrupa la transformación de las emociones de los docentes de Colombia y Argentina:

CUADRO 3
Transformación de las emociones de los docentes durante la enseñanza remota de emergencia

Transformación de las emociones experimentadas por los docentes		
Momento	Colombia	Argentina
Al inicio de enseñanza remota de emergencia	Temor al uso de las Tics Desconcierto y angustia por el nuevo contexto de trabajo	Estrés por la excesiva carga laboral. Frustración y soledad debido al aislamiento.
Al transcurrir del tiempo	En ambos contextos: La angustia y la incertidumbre del inicio fueron reduciendo su intensidad con el tiempo. Emociones más placenteras como resultado de un proceso de adaptación que impactó en la motivación e identidad profesional de los docentes.	

elaboración propia

CONCLUSIÓN

Durante la pandemia por la Covid-19, el uso permanente de la tecnología y el congelamiento de las interacciones humanas directas provocaron emociones en los docentes de inglés que participaron de esta investigación que modificaron sus maneras de desarrollar y percibir su profesión. La angustia y la incertidumbre provocadas por lo desconocido, el confinamiento y la distancia social fueron las emociones que predominaron en los dos contextos de la investigación. No obstante, al transcurrir de los días dichas emociones se fueron transformando al descubrir las posibles ventajas que tenía el hecho de trabajar desde casa.

Los nuevos retos a los que debieron enfrentarse los docentes de una manera repentina, les permitió indagar en recursos que posteriormente fueron concebidos como aliados de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como obligatorios en su quehacer pedagógico. Al mismo tiempo, les permitieron a los docentes descubrir que, pese a entrar en lo desconocido, pudieron reinventarse en poco tiempo, utilizando distintas estrategias para afrontar la situación y manejar sus emociones.

Las coincidencias en algunas emociones experimentadas por los docentes de inglés de los dos países de estudio durante la pandemia por la Covid-19 trascendieron las diferencias culturales, históricas y geográficas, probablemente debido a que ambos países compartieron ciertos desafíos y características socioeducativas que incidieron de manera similar en la experiencia emocional de los profesionales de la educación. La naturaleza global de la pandemia generó condiciones comunes de incertidumbre, adaptación abrupta a nuevas modalidades de enseñanza y de aprendizaje, transformación de las rutinas diarias que impactaron la esfera emocional de los docentes de manera universal. Aunque cada país tiene su contexto único, Argentina y Colombia abordaron de manera similar los retos educativos derivados de la pandemia, lo que ocasiona que existan algunas convergencias en el análisis comparativo de los países aquí analizados.

La pandemia obligó a los docentes a replantear sus prácticas pedagógicas dejando lecciones significativas como resultado de la reflexión sobre su labor docente. Esto contribuyó a transformar sus prácticas educativas en concordancia con la nueva normalidad y a enriquecer su desarrollo profesional.

AGRADECIMIENTOS

SECyt-UNRC

REFERENCIAS

- Aragão, R. y Barcelos, A. M. (2018). Emotions in language teaching: A review of studies on teacher emotions in Brazil. *Chinese journal of Applied Linguistics*, 41 (4), 506-528. <http://dx.doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>
- Barcelos, A. M. (2015). Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 301-325. <http://dx.doi.org/10.14746/sslt.2015.5.2.6>
- CEPAL-UNESCO. (2020). La Educación en tiempos de la pandemia del Covid-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Chóliz Montañez, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. Valencia: Editorial
- Elisondo, R., Jouli, L., Zambroni, P., Tarditto, N., & Felippa, F. (2021). Experiencias en pandemia: perspectivas de docentes y estudiantes de Río Cuarto. *Contextos de Educación*, 30(21). <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1288/1413>
- Furman, M. (2021). Enseñar distinto. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Herrera, N. y Rojano Tovar, C. (2020) [Tesis de Maestría no publicada]. Universidad de la Costa CUC.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educase. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- King, J. y Ng, K. S. (2018). Teacher emotions and the emotional labor of second language teaching. In S. Mercer y A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology* (pp.141-157). Multilingual Matters.
- Lugo López, N., Barrera Buitrago, D., Caro Rivas, M. y Ramos Hinestrosa, A. (2021). Condiciones laborales y emocionales del docente en cuarentena. *Reidu*, 3(2), 42-70, DOI: <https://doi.org/10.54802/r.v3.n2.2021.75>
- Marsollier, R. y Expósito, C. (2021). Estrategias de Afrontamiento implementadas por docentes en situación de pandemia COVID-19. *CienciAmérica*, 10(1) <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v10i1.357>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>
- Nguyen, H. H. y Pham, T. T. (2023). EFL teachers' emotions at online teaching throughout the COVID-19 pandemic: Changes and coping strategies. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal (TESL-EJ)*, 26 (4), 1-21. <https://doi.org/10.55593/ej.26104a13>
- Oxford, R. (2015) Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 371-393. <http://dx.doi.org/10.14746/sslt.2015.5.3.2>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Pavlenko, A. (2013). The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and commodification of affect'. En D. Gabrys-Barker y J. Bielska (Eds.), *The affective dimension in second language acquisition* (pp.3-28). Multilingual Matters.
- Prior, M. (2019). Elephants in the room: An "affective turn" or just feeling our way? *The Modern Language Journal* (103), 516-527. <http://dx.doi.org/10.1111/modl.12573>
- Richards, J. (2020). Exploring emotions in language teaching. *Relc Journal*. 1-15. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Schutz, P., Hong, J., Cross, D. y Osbon, J. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educ Psychol Rev*, 18, 343-360.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning.

Second Language Teaching, 46, 195-207. doi:10.1017/S0261444811000486

Serrano Santoyo, A. y Martinez, E. (2003). *La brecha digital: Mitos y realidades*. Departamento editorial universitaria de la universidad autónoma de Baja California. <http://www.uabc.mx/>

White, C. (2018). The emotional turn in applied linguistics and Tesol. En Martínez Agudo, J.D. (Ed.), *Emotions is second language teaching*, (pp.19-34). Springer.

Valsecchi, M. I., Placci, G., Ponce, S., Gonzalez, V., Fernandez, L. Ogner, C. (2010). Las tecnologías y las prácticas docentes en la clase de inglés en el Nivel Secundario en tiempos de pandemia: Un diagnóstico situacional. <http://factoresafectivosile.com/indagacion2020/>

NOTAS

1. El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de investigación denominado *Innovaciones pedagógicas colaborativas con docentes y estudiantes de inglés de Escuela Secundaria: Creencias y emociones sobre el desarrollo de la oralidad*. Directora Maria Ines Valsecchi; Co-directora Silvana Ponce. Código del proyecto: E152. 2020-2023. Aprobado y subsidiado por SECyt-UNRC.
2. DC: Docente de Colombia. 3.DA: Docente de Argentina.
- 3 DA: Docente de Argentina.