

Experiencias pedagógicas de docentes de educación básica y media en el marco del confinamiento por pandemia Covid-19

Mónica Helena Salamanca Pedraza¹ 

Resumen

Este estudio de corte fenomenológico tuvo como objetivo analizar las experiencias pedagógicas de un grupo de docentes de educación básica y media, en el municipio de Villa de Leyva, Colombia, durante el período de confinamiento por la pandemia de Covid-19. A través de entrevistas semiestructuradas a 10 docentes, se exploraron temas como la adaptación a la enseñanza en línea, desafíos tecnológicos, brecha digital, evaluación del aprendizaje y bienestar docente, entre otros. Los resultados revelaron que la capacitación para los docentes fue insuficiente; la desigualdad educativa se agravó, debido a la falta de acceso a internet y dispositivos digitales. La evaluación y medición del aprendizaje se dificultaron, así como mantener la atención y participación de los estudiantes. Además, los docentes enfrentaron sobrecarga laboral y afectaciones en la salud física y mental. La discusión resalta la importancia de una formación docente integral para una integración efectiva de las tecnologías en la enseñanza, también la necesidad de igualdad de acceso tecnológico y bienestar docente. En conclusión, se enfatiza aprender de esta experiencia para futuras transformaciones educativas, priorizando la inclusión tecnológica, equidad y bienestar.

Palabras clave: pandemia, docencia, experiencias docentes, métodos de enseñanza, prácticas pedagógicas, educación remota.

¹Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
monica.salamanca01@uptc.edu.co

Como citar: Salamanca, M (2023). Experiencias pedagógicas de docentes de educación básica y media en el marco del confinamiento por pandemia Covid-19. *Educación y Ciencia*, 27. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.ecy.2023.27.e16278>



Recibido: 22/07/2023 | Revisado: 24/07/2023
Aprobado: 23/09/2023 | Publicado: 26/10/2023

Pedagogical experiences of basic and mid education teachers in the COVID-19 pandemic confinement context

Abstract

This phenomenological research aimed to analyse the pedagogical experiences of a group of primary and secondary school teachers in the municipality of Villa de Leyva, Colombia, along the confinement period due to the Covid-19 pandemic. It explored, through semi-structured interviews to 10 teachers, topics such as the online teaching adaptation, technological challenges, digital divide, learning assessment and the teacher's well-being. The results found that the teacher's training was insufficient, the educational inequality exacerbated by the lack of internet access and digital devices. The learning assessment and measuring was made difficult, as it was maintaining the attention and participation of the students as well. In addition, teachers faced work overload and physical and mental health problems. The discussion highlights the importance of an integral teacher's training for an effective integration of technology in teaching, also the need for a technological access and teacher's well-being equality. In conclusion, it has been emphasised learning of this experience for future educative transformations, prioritising the inclusion of technology, equity, and well-being.

Keywords: pandemic, teaching, teacher's experiences, teaching methods, pedagogical practices, remote education.

Introducción

La pandemia por Covid-19 y las medidas de confinamiento implementadas para mitigar el contagio generaron una de las peores crisis en el sector educativo, afectando a más de 160 millones de estudiantes en el mundo (Unicef, 2021a). Ante esta situación de emergencia, fue necesario buscar soluciones alternativas para garantizar la continuidad del proceso educativo, y la educación mediada por la tecnología se convirtió en la opción más extendida (Portillo *et al.*, 2020). Sin embargo, debido a desigualdades sociales, económicas y digitales, al menos un tercio de la población estudiantil mundial no pudo acceder a esta modalidad de aprendizaje (Unicef, 2021b). Enfrentar esta crisis planteó desafíos sin precedentes para el sistema educativo en su conjunto y, especialmente, para los docentes, quienes debieron adaptar sus clases a un entorno mediado por la tecnología y condicionado por las limitaciones y oportunidades del contexto educativo en el que se desarrollaron (Jara-Vaca *et al.*, 2021).

A pesar de que en Colombia se habían implementado programas orientados a la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito escolar desde el año 2000, la pandemia reveló factores internos y externos a los docentes que ralentizaron la transformación educativa en este campo. Estos factores, identificados por Vesga y Vesga (2012), no habían sido adecuadamente

considerados en los programas previos a la pandemia y la situación emergente durante la implementación de la educación remota de emergencia puso de manifiesto su relevancia. De acuerdo con García y García (2021), el uso de las tecnologías en la educación no solo depende de las competencias digitales de los docentes, sino que también se ve influenciado por factores personales como la edad, el género, la experiencia en el uso de herramientas tecnológicas, la flexibilidad para adaptarse a los cambios, el interés por involucrar las tecnologías en su labor educativa, entre otros; del mismo modo, factores contextuales como el acceso a internet, la disponibilidad de dispositivos y recursos digitales, así como la gestión y directrices de las instituciones para su implementación.

En este contexto, el presente estudio se enfocó en reconstruir una parte de la realidad a través de las experiencias pedagógicas de un grupo de docentes de educación básica y media en el municipio de Villa de Leyva, Colombia, durante el período de educación en casa en el contexto del confinamiento por la pandemia de Covid-19. El objetivo fue comprender cómo los docentes se adaptaron a esta nueva modalidad de enseñanza mediada por la tecnología y explorar los desafíos y oportunidades que surgieron en el proceso. Para lograrlo, se emplearon el enfoque fenomenológico y la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de los datos. A partir de los datos recopilados, se examinaron las prácticas pedagógicas, las estrategias didácticas utilizadas, los recursos tecnológicos empleados y los impactos en la salud física y emocional de los docentes, entre otros. Los resultados obtenidos ofrecen una visión enriquecedora sobre las experiencias de los docentes durante el confinamiento, además, contribuyen a la comprensión de los desafíos y oportunidades que surgieron al integrar las TIC en el proceso educativo.

Este estudio busca proporcionar elementos significativos para planificar una gestión educativa efectiva en el municipio, que fomente la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, busca aportar conocimiento sobre las experiencias pedagógicas en tiempos de crisis y contribuir al debate sobre la transformación de la educación en el siglo XXI. La comprensión de los desafíos que enfrentaron los docentes durante el confinamiento permitirá identificar áreas que deben ser revisadas para garantizar una educación de calidad y equitativa en cualquier situación.

Metodología

Este estudio se enmarca en una metodología cualitativa, debido a su enfoque en el análisis de las experiencias individuales (Gordon, 1995). Para alcanzar los objetivos de investigación, se optó por un diseño fenomenológico, ya que se buscaba comprender a profundidad las experiencias de los docentes de educación básica y media del municipio de Villa de Leyva. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), los diseños fenomenológicos tienen como propósito primordial explorar, describir y

comprender las experiencias de las personas en relación con un fenómeno específico, así como identificar los elementos comunes y diferentes de varias experiencias de quienes experimentaron el mismo fenómeno.

El enfoque del diseño fenomenológico fue empírico, debido a que se centró más en la descripción de las experiencias de los sujetos que en la interpretación del investigador (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

La recolección de la información se llevó a cabo mediante 10 entrevistas semiestructuradas con los docentes, quienes previamente firmaron un consentimiento informado para participar en la investigación y permitir la grabación de las entrevistas. Se realizaron siete entrevistas en las instituciones educativas en las que laboran los docentes y tres se llevaron a cabo de forma virtual a través de la plataforma Zoom.

El cuestionario base utilizado para las entrevistas constó de 11 preguntas relacionadas con directrices recibidas, formas y medios de comunicación con los estudiantes, estrategias pedagógicas y didácticas empleadas, experiencia con herramientas y recursos virtuales, así como aspectos relacionados con su salud física, psicológica y emocional; además, se buscó comprender, desde la perspectiva de los docentes, cómo influyó la realidad de los estudiantes en el proceso educativo. Este cuestionario fue sometido a la técnica de juicio de expertos, quienes valoraron su contenido e hicieron sugerencias al planteamiento de las preguntas.

Participantes

En esta investigación participaron 10 docentes que laboran en instituciones públicas y privadas de los sectores urbano y rural del municipio de Villa de Leyva-Boyacá; fueron tres (3) hombres y siete (7) mujeres. La edad de los y las participantes oscila entre los 25 y 55 años. En la muestra se incluyeron docentes de educación básica primaria (1), básica secundaria (3) y media (6). Todos los participantes cuentan con título profesional y tres docentes manifestaron encontrarse realizando estudios de posgrado relacionados con las TIC durante el período de confinamiento. El muestreo fue intencional, buscando una representación equilibrada del sector oficial urbano (3), oficial rural (4) y privado urbano (3).

Los participantes fueron debidamente informados sobre los objetivos de la investigación y se les garantizó la confidencialidad de sus datos y de los videos de las entrevistas. Asimismo, firmaron un consentimiento para manifestar su participación voluntaria en el estudio.

Análisis de los Datos

Para analizar los datos obtenidos, se utilizó el método de análisis fenomenológico propuesto por Moustakas (1994, como se citó en De Isaacs, 2017). Los pasos de este método consisten en la extracción de unidades de significado, codificación y agrupamiento para formar temas centrales. Estos pasos se realizaron con la ayuda del

software de análisis cualitativo Atlas Ti 9. A continuación se realizó una descripción textural que respondió a la pregunta “¿qué sucedió?” y una descripción estructural que abordó la pregunta “¿Cómo vivió el docente lo relatado en la descripción textural?”. Por último, se elaboró una descripción textural-estructural que integró los pasos anteriores en una narración creativa que describe la experiencia del docente durante el fenómeno de estudio.

Este proceso se repitió para cada una de las entrevistas y, posteriormente, se integraron todos los datos obtenidos para generar una descripción textural integrada, una descripción estructural integrada y, por último, una descripción textural-estructural integrada, que constituye el texto final que relata lo sucedido durante el fenómeno y las experiencias pedagógicas de los docentes participantes en la investigación. En la Tabla 1 se presentan cinco categorías que surgieron durante el estudio y que se utilizarán como referencia en la presentación de los resultados.

Tabla 1.

Categorías emergentes de análisis.

Categorías
Capacitación y competencias digitales docentes
Prácticas pedagógicas
Factores de desigualdad
Deserción escolar, tasa de reprobación y resultados de aprendizaje
Salud física, mental y emocional

Nota: Elaboración propia

Con el propósito de proteger la confidencialidad de los docentes y las instituciones involucradas, se empleó una simbología específica, tal como se indica en la Tabla 2, al momento de referirse a la descripción de los resultados.

Tabla 2.

Simbología empleada en la descripción de resultados.

Símbolo	Significado
Do	Docente sector oficial
Dp	Docente sector privado
K	Primaria
S	Secundaria
SM	Secundaria y Media
R	Rural
NR	No rural

Nota: Elaboración propia

Resultados

A continuación se presentan los resultados encontrados y se organizan de acuerdo con las categorías de análisis establecidas.

Capacitación y competencias digitales docentes

Durante el confinamiento no todos los docentes participantes recibieron capacitación por parte de las instituciones en las que laboran en el uso de herramientas virtuales para las clases.

En el caso de los docentes de la institución privada, uno de ellos mencionó lo siguiente: “el colegio muy diligente nos capacitó, nos capacitó entre nosotros mismos, ¿sí?, había profes que tenían experiencias con los sistemas, otros con modelos alternativos de educación, entonces fuimos compartiendo todo eso y eso ayudó” (Dp2-SM-NR).

En uno de los colegios públicos, los docentes recibieron charlas en las que se les presentaron herramientas y recursos virtuales que podían usar en sus clases, pero no se les brindó una capacitación específica en el uso de estas herramientas. Según una de las docentes participantes de esta institución: “Nos dieron de pronto algunas como clasecitas, no clasecitas diría yo, sino lo básico, nos dijeron mire hay estas plataformas, ¿listo?, y pues empezar a cacharrear, me gusta cacharrearle a eso y de pronto pues por eso no me pareció tan tenaz” (Do1-SM-NR). En relación con esto, otra docente mencionó lo siguiente: “el rector que está como muy involucrado en lo de las TIC, él nos daba digamos charlas pequeñitas donde les daba una luz, bueno yo lo sabía pero porque yo estaba estudiando una maestría en TIC entonces pues yo ya estaba enterada de eso, pero él hacía su trabajo, él daba como unas luces a los profesores de primaria más que todo que decían «uy yo no sabía eso», por ejemplo hablaba de tableros virtuales, ¿sí? de Jamboard, de tableros que se podían usar” (Do2-S-R).

Los docentes de los otros dos colegios públicos mencionaron que no recibieron ningún tipo de capacitación al respecto. Una de las docentes expresó: “Cada profesor se defendía como podía y obviamente con su internet, con sus datos, con su teléfono, con su equipo, usted sabe que nunca recibimos apoyo en ese sentido” (Do3-SM-NR). Otro docente señaló que, aunque no recibieron capacitación, le fue útil la especialización que estaba cursando: “Al comienzo fue algo tedioso, pero gracias a Dios estaba haciendo la especialización en TIC, y eso me ayudó” (Do4-SM-NR).

A pesar de no recibir capacitación en el uso de herramientas virtuales, aplicaciones o plataformas, algunos docentes tomaron la iniciativa de buscar herramientas que les pudieran ser útiles. Un docente describió su experiencia de la siguiente manera: “Pues iba cacharreando como decimos, o sea, yo lo vi me pareció espectacular y no, ese es, empecé a mirar pero es que casi todas las aplicaciones tienen sus mismas

maneras de manejo, ¿sí?, se manejan parecido entonces uno ya, bueno, esto debe servir para tal y miraba uno y Ah sí claro y estupenda y ya, fue pues hasta chévere, pero sí, capacitaciones de que bueno utilicen esto utilicen lo otro no, eso fue como más bien mire a ver cómo se defiende” (Do7-S-R).

Prácticas pedagógicas

Durante el período de educación, en casa los docentes participantes implementaron diversas prácticas pedagógicas como parte de su labor educativa. Estas prácticas se definen como el conjunto de acciones que los docentes realizan para guiar el proceso de formación de sus estudiantes (Loaiza-Zuluaga *et al.*, 2019). Algunas de las prácticas mencionadas incluyeron:

1. Acondicionamiento de habitaciones con pizarras y marcadores para permitir que los estudiantes pudieran ver al docente a través de la cámara en un entorno similar al de una clase presencial (Do1-SM-NR).
2. Uso de Google Classroom, en el caso de aquellos que se adaptaron a esta herramienta (Do2-S-R) (Dp1-SM-NR) (Dp2-SM-NR) (Dp3-SM-NR).
3. Participación activa de los estudiantes en clases sincrónicas para verificar su asistencia y atención a las directrices del docente, seguido del desarrollo de una guía de aprendizaje previamente enviada (Do3-SM-NR).
4. Utilización de Educaplay para crear actividades educativas y evaluación (Do4-SM-NR).
5. Explicación de los temas a través de WhatsApp a las madres y padres de los estudiantes, para que pudieran ayudar a sus hijos cuando no entendieran algo en las guías de aprendizaje (Do5-K-R).
6. Envío previo de las guías y uso de la plataforma Meet para impartir clases magistrales, aprovechando todas las herramientas disponibles (Do1-SM-NR) (Do2-S-R) (Do4-SM-NR) (Dp1-SM-NR) (Dp2-SM-NR) (Dp3-SM-NR).
7. Realización de preguntas a los estudiantes a través de emojis para identificar quiénes estaban presentes en la clase (clases a través de WhatsApp) (Do7-S-R).
8. Envío de videos explicativos con ejemplos y posterior asignación de ejercicios de aplicación (Do6-S-R) (Do7-S-R).
9. Elaboración de videos tutoriales publicados en YouTube y clases magistrales mediante Meet (Dp2-SM-NR)
10. Creación de todas las clases en formato de diapositivas para facilitar la comprensión de los temas (Dp1-SM-NR).
11. Utilización de pizarras virtuales y juegos de gamificación para reforzar los contenidos y evaluar el aprendizaje (Dp3-SM-NR)

Factores de desigualdad

Durante el período de confinamiento, uno de los factores de desigualdad educativa más notorios se relacionó con las restricciones en el acceso a internet y dispositivos digitales, lo cual generó disparidades en el acceso a los insumos educativos necesarios para llevar a cabo las actividades académicas (Muñoz, 1996).

En el municipio de Villa de Leyva, estas dificultades estuvieron influenciadas tanto por factores económicos como por la disponibilidad de acceso a internet. Algunos docentes compartieron sus experiencias al respecto: “mucho contratiempo pero fue por los niños, porque ellos sí en unas situaciones muy muy precarias para conseguir el celular y el internet.” (Do5-K-R). Otro docente agregó: “los estudiantes sí algunos al comienzo «no que no tengo celular, que donde vivo no hay internet, que me toca ir donde la vecina» bueno eso fue complicado” (Do7-S-R). Además de las barreras económicas, la disponibilidad limitada de internet fue un desafío significativo. Gran parte de la población estudiantil reside en áreas rurales en las que el servicio de internet es limitado y de baja velocidad, lo que dificultó el acceso a las clases en línea. Una docente mencionó: “Teníamos problemas de conectividad en el sentido de la gente que vivía afuera de Villa, o sea hacia las afueras, en las veredas, ¿sí?, se les caía muy fácil” (Dp1-SM-NR). En otras áreas rurales, incluso era imposible tener acceso a internet, como relató otra docente: “En mi casa no tenía yo señal porque estaba recién llegada, entonces me contraté a un internet satelital y no, no fue posible, no funcionó porque la zona es... estaba muy ubicada como en un hueco allá, quedaba cerca al río entonces no entraba señal alguna” (Do5-K-R).

La falta de dispositivos digitales también contribuyó a la desigualdad educativa durante este período. Varios docentes mencionaron situaciones en las que los estudiantes tenían que compartir dispositivos: “Hubo casos en los que un solo celular para recibir tres compañeritos la clase de la misma hora en diferentes clases” (Do3-SM-NR); otra docente señaló: “Varios hermanitos no tenían sino un computador, entonces eso era un problema” (Dp1-SM-NR).

Para abordar estos desafíos, tanto el gobierno como las instituciones educativas implementaron medidas. El municipio proporcionó tabletas a algunos estudiantes que carecían de dispositivos electrónicos, aunque esta acción se llevó a cabo de manera tardía. Sin embargo, surgieron inconvenientes relacionados con estas tabletas, como mencionó una docente: “el municipio al final digamos como en la última etapa ayudó, nosotros identificamos qué niños no tenían un dispositivo electrónico, se les pasó la lista entonces la alcaldía ayudó a darles tabletas, les dieron unas tabletas pero tabletas sin internet, bueno” (Do2-S-R). Otro docente también comentó al respecto: “Después hubo soluciones porque la alcaldía pues, gracias a Dios, aquí ayudaron mucho con lo de las tablets y el colegio también tenía algunas tablets entonces empezaron a prestárselas a los muchachos, el problema era más que todo el internet” (Do7-S-R).

Deserción escolar, tasa de reprobación y resultados de aprendizaje

Durante el período de confinamiento, una de las principales razones que contribuyó a la deserción escolar fue la limitación en el acceso a internet. La docente Do1-SM-NR relató: “La gran mayoría que tuvo dificultades en esta parte de internet se tuvo que retirar, hubo problemas para el acceso a su educación sí, claro, sí”. Otra docente también mencionó: “muchos desertores, muchos desertores sí porque no tenían internet, porque no querían seguir solos”. Sin embargo, otro docente señaló que, si bien hubo deserciones, no consideraba que obedecieran principalmente a problemas tecnológicos, sino más bien a la falta de interés de los estudiantes. El docente explicó: “Sí se retiraron estudiantes pero más que todo no creo que haya sido por la tecnología, sino porque dijeron no, «aj, yo no estoy aprendiendo aquí nada, no» fue más por desinterés, decían que ellos así no aprendían nada entonces que mejor se retiraban y que volvían cuando fuera presencial, ese fue un factor de algunos estudiantes que se retiraron” (Do7-S-R).

En cuanto a la tasa de reprobación durante el período de confinamiento, esta fue mínima y en algunos casos nula. Según relataron algunos docentes, se implementó una flexibilización en la evaluación, con la directriz de que los estudiantes no podían reprobar su año escolar. Uno de los docentes comentó al respecto: “No podíamos reprobar a nadie por ley, por ordenanza ministerial nadie podía perder el año durante la pandemia porque era un modelo en experimento, era un cambio” (Dp2-SM-NR). Otros docentes también comentaron la situación, manifestando las consecuencias: “Digamos que en ese año no, no, con la adecuación no perdieron mucho el año, no perdieron, pero cuando seguimos el año entrante cuando entramos a la alternancia, lo que fue el año pasado, el antepasado, sí vimos mucho fracaso escolar porque las competencias se perdieron” (Dp1-SM-NR); “Tocaba pasarlos porque fuera de que se desmotivaran o algo así por el estilo y que se desesperaran pues se prefería pasar al niño que no dejarlo” (Do5-K-R); “Dentro de la pandemia si hubo reprobaciones fue mínima por las condiciones en las que se encontraban, pero vimos la mortandad cuando entramos a la presencialidad” (Do6-S-R).

Sin embargo, también hubo casos en los que no fue posible aprobar el año escolar, como mencionaron algunos docentes: “Los que no hacían absolutamente nada ni cumplían nada pues eran los que se quedaban, de resto...” (Do1-SM-NR); “Sí pero ya eran de estudiantes por ejemplo que no se conectaban, o sea, si no se conectaban y no demostraban que su problema era de conectividad era porque simplemente no querían, entonces esas personas sí, entonces ya se hacía un consenso entre docentes y decía bueno este estudiante no me asiste a mí, a mí tampoco, a mí tampoco, listo pero él tiene cómo, se sabía, o sea, el conocimiento es digamos no pero ellos tienen cómo, no se están conectando simplemente porque no quieren, no, no, no se puede” (Do2-S-R); “Casi no perdieron el año, ¿quiénes perdían el año o quiénes no aprobaban? los que realmente uno no notaba el interés, les dejaba uno la guía y hum yo creo que ni la miraban” (Do7-S-R).

En cuanto a los resultados de aprendizaje, la flexibilización en la evaluación y las directrices de no reprobación plantearon dificultades para medir el progreso de los estudiantes de manera efectiva. Una docente mencionó: “De aprendizaje ahí sí grave porque yo digo, no, o sea, cómo puedo yo, cómo puedo evidenciar, o sea, solamente era creer en ellos como evidencia de que efectivamente él contestó la prueba, que efectivamente él hizo el trabajo, era tan fregado, no más el hecho de entregar algo básico uno lo tenía en cuenta, una guía elaborada, copiada, hecha, no sé, pero no más por ese hecho ya, ya es un esfuerzo” (Do1-SM-NR). Otra docente comentó: “Se bajó obviamente la calidad muchísimo, ¿sí?, o sea uno si le presentaban a uno algo uno decía bueno por lo menos hizo algo a otros que no hacían nada, ¿sí?, o copias o bueno uno se daba cuenta mucho de esas cosas y digamos que las dejaba pasar por alto, eso, se bajó muchísimo o sea nosotros nos acomodamos” (Do2-S-R). Esta situación se hizo más evidente en la etapa pospandemia, aunque el estudio se centró en el período de confinamiento. Debido a que las entrevistas se realizaron aproximadamente un año y medio después de la finalización de ese período, algunos docentes comentaron: “Fue un choque, un choque fuerte porque cuando llegamos acá, eso fue en 2021, a mediados de 2021, pues yo le decía los chicos ustedes son décimo once porque lo que van a ver en once es lo que no vieron en décimo” (Do4-SM-NR). Otra docente se refirió a la situación de la siguiente manera: “Nos quedamos casi 1 año y medio o dos de aprendizaje, o sea, nos tocó devolvernos a muchas cosas que habíamos enseñado que los chicos se limitaron a estar presentes pero ausentes de mente, ¿sí?, entonces uno dice no se les quedó el conocimiento a los chicos” (Do6-S-R). Del mismo modo, otra docente comentó: “Yo creo que de un 100% pudimos ver un 40% ¿sí?, pero pues se logró, ¿sí?, nosotros cuando entramos, entramos ya a ver prácticamente temas que se habían visto en pandemia porque los chicos decían no, no tenemos ni idea de eso, sí tocó hacer un empalme” (D2-R).

Además de no alcanzar los resultados de aprendizaje esperados para el año escolar, otra docente mencionó que algunos estudiantes perdieron competencias que ya habían adquirido: “¿Qué competencias se perdieron? se perdieron sobre todo, es increíble estoy hablando de secundaria, eh la lectura en voz alta, la letra, la toma de apuntes, la organización espacial en los cuadernos o en los trabajos porque se acostumbraron a hacerlo todo digital, ¿sí?, o sea esas habilidades se perdieron y estamos en este momento todavía en ese proceso de recuperarlas” (Dp1-SM-NR).

Salud física, mental y emocional

Durante el período de confinamiento, los docentes experimentaron impactos en su salud física, mental y emocional. Algunos docentes manifestaron problemas de salud visual, como lo mencionó uno de ellos: “La visión la perdí mucho por estar ahí en el celular, o sea, ahí esto, califique eso, no, o sea, ahora casi no veo ahora pues en el celular” (Do7-S-R). Otra docente mencionó que tuvo que visitar al optómetra y solicitar cambios en sus gafas debido a la tensión ocular: “tuve que ir al optómetra

a decirle cámbieme las gafas porque ya estoy que, que no le doy, póngame tal filtro, póngame el otro, póngamelo, ¿sí? sí, duro” (Do1-SM-NR). Además de los problemas visuales, la misma docente experimentó molestias en el túnel carpiano, debido al uso excesivo de la computadora: “Sí, mire con ojos, con mis manos, yo tengo el túnel entonces haga las cosas de la casa, haga las cosas del colegio, el computador, el excesivo uso del computador fue tenaz, yo ya estoy... ya me van a operar esta mano otra vez eh esta me la operaron ahora me van a operar esta” (Do1-SM-NR).

La carga laboral excesiva también tuvo un impacto en la salud de los docentes, como expresó una de ellas: “Para mí personalmente sí fue un esfuerzo fuertísimo eh yo estuve casi que 24/7 dedicada al colegio y pues no soy tan joven y sí, claro, afectó mi salud, o sea, tuve un episodio de vértigo fuertísimo, sí, el sueño, el cansancio.” (Dp1-SM-NR). Otra docente también comentó sobre el estrés y el vértigo que experimentó debido a la acumulación de tareas: “Terrible, digamos que yo tengo estrés, ¿sí?, tengo y si no lo llego a controlar me da vértigo, entonces se me acumuló una cosa y la otra y tuve mucha carga” (Do6-S-R).

Además del estrés, la ansiedad también afectó la salud mental y física de una docente, quien compartió su experiencia: “Como que siento yo que sí generé mucha ansiedad, sobre todo porque se generó una carga más porque era aprender a utilizar herramientas tecnológicas, aprender a llevar a los estudiantes que era pues lo primordial, los estudiantes, aprender a utilizar todas estas herramientas, aprender a socializar o tratar de dar la clase a los estudiantes de una manera netamente diferente a lo que uno siempre utilizaba, entonces yo creo que me llene de mucha ansiedad y la ansiedad se me, se me, empecé a despertar como trastornos alimenticios pero fue porque empezaba a comer mucho, entonces en pandemia engordé, engordé por estar comiendo de la ansiedad, sí sentía mucha ansiedad” (Dp3-SM-NR). Esta docente también mencionó problemas de depresión y acné, debido a la falta de sueño y alimentación desequilibrada durante ese período: “No dormía bien, empecé de la depresión, de la ansiedad, de todo eso, empecé a tener problemas de acné pero también la alimentación no ayudaba mucho, sí era muchísimo y los chicos también me miraban y decían uy profe dormiste anoche, y yo, como una hora.” (Dp3-SM-NR).

Emocionalmente algunos docentes se vieron afectados por la incertidumbre generada por la emergencia sanitaria y las demandas laborales, una docente comentó: “Fue una época que para mí, ya en la parte no académica pero en la parte emocional, fue de mucha desesperanza realmente pero tenía que presentarme ante los estudiantes dándoles mucho ánimo, ¿no?, pero dentro de mí mi corazón estaba tenaz” (Do1-SM-NR). Otra docente también mencionó: “en el aspecto mental sí aumenté la incertidumbre tan grande de qué va a pasar mañana, será que sí voy a tener internet, será que mi computador sí va a funcionar, será que mis chicos tienen internet pues para que tengan la clase, entonces esa incertidumbre también me dio muy duro” (Dp3-SM-NR).

Desafíos y dificultades

Además de los resultados obtenidos en las categorías de análisis mencionadas anteriormente, las experiencias narradas pusieron de manifiesto una serie de desafíos que los docentes enfrentaron al tener que adaptar rápidamente sus metodologías de enseñanza a un entorno educativo mediado por la tecnología. Entre las dificultades identificadas durante este período se encuentran las siguientes:

1. Falta de capacitación en el uso efectivo de herramientas virtuales y recursos didácticos disponibles para afrontar las demandas de la nueva modalidad de enseñanza. Además de una necesaria formación para integrar de manera significativa las tecnologías en sus prácticas pedagógicas.
2. Problemas de acceso a internet y dispositivos digitales por parte de los estudiantes. La brecha digital se convirtió en un obstáculo significativo para garantizar la igualdad de oportunidades educativas.
3. Dificultad en la evaluación y medición de los resultados de aprendizaje. La transición repentina a la educación en casa planteó desafíos para evaluar de manera efectiva el progreso de los estudiantes.
4. Retos para mantener la atención y participación de los estudiantes durante las clases virtuales. La falta de interacción directa en el entorno físico de un aula planteó dificultades para fomentar la participación activa de los estudiantes y mantener su compromiso con el proceso de aprendizaje.
5. Flexibilización del currículo y disminución en la exigencia académica. Si bien fue necesario adaptar los contenidos y enfoques educativos a las circunstancias excepcionales, se observó una disminución en la exigencia y calidad de los trabajos.
6. Aumento de la carga y horario laboral de los docentes. La transición a la educación en casa demandó un mayor esfuerzo y dedicación por parte de los docentes, quienes tuvieron que enfrentar una carga de trabajo adicional para preparar y ofrecer clases en un entorno virtual.

Discusión

Los resultados del estudio evidencian que no todos los docentes recibieron capacitación para adaptarse a la enseñanza en línea durante la emergencia sanitaria. Sin embargo, la mayoría de ellos dedicó tiempo para investigar y aprender a usar las aplicaciones y los recursos digitales que consideraban útiles para sus clases. Aunque los docentes adquirieron conocimientos sobre el uso de estas tecnologías, esto no significó que su integración con fines pedagógicos fuera efectiva. Lo que se pudo conocer es que la enseñanza continuó siendo impartida de manera tradicional, simplemente fue trasladada a una plataforma virtual, utilizando recursos digitales y algunas

aplicaciones de gamificación. Es entendible que no se realizaran transformaciones significativas, teniendo en cuenta que el tiempo de preparación fue muy corto, la capacitación se enfocó en el uso de herramientas tecnológicas y no había certeza de la duración del confinamiento.

Esto concuerda con las recomendaciones de la UNESCO (2019) en su Marco de competencias de los docentes en materia de TIC, en el que se destaca que no es suficiente adquirir habilidades técnicas, sino que también es crucial la capacitación en la integración efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Cabero y Marín (2017), la integración de la tecnología en la educación implica una transformación de las formas tradicionales de enseñanza. Durante el confinamiento, los docentes se vieron obligados a improvisar metodologías de enseñanza mediadas por la tecnología, sin realizar cambios significativos en las formas de impartir las clases. Esto resultó en estrategias poco efectivas y una baja motivación por parte de los estudiantes, según la percepción de los docentes entrevistados.

En relación con las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes participantes durante el confinamiento, se encontró que, aunque la mayoría de los docentes participantes optaron por enviar guías de aprendizaje previas a las clases en línea y utilizar recursos digitales como tableros, diapositivas, videos y aplicaciones de gamificación, las formas en que integraron estos recursos en sus clases estuvieron marcadas por su creatividad, interés por investigar y capacidad para implementar recursos virtuales en sus clases. Este hallazgo coincide con el estudio de Tunjo-Guerrero y Yangali (2021), quienes señalan que la inteligencia creativa de los docentes desempeñó un papel crucial en la adaptación de sus prácticas pedagógicas durante la pandemia. La creatividad y flexibilidad de los docentes les permitieron enfrentar los desafíos y encontrar soluciones innovadoras.

El estudio también reveló la existencia de factores de desigualdad educativa relacionados con el método de educación implementado durante el confinamiento. Los docentes informaron sobre limitaciones en el acceso a internet y la calidad del servicio en zonas rurales, así como la escasez de dispositivos digitales para acceder a las clases de forma remota. Estas limitaciones obstaculizaron la disponibilidad de los insumos educativos necesarios para continuar con las actividades académicas a distancia, lo que puso de manifiesto la magnitud de la desigualdad educativa experimentada por los estudiantes. Estos hallazgos se encuentran respaldados en el informe de Unicef (2021b), que informó sobre el impacto significativo de las disparidades digitales en la población estudiantil en todo el mundo y que resultó en una vulneración de su derecho a la educación durante la pandemia.

Por último, se encontró un impacto considerable en la salud física, psicológica y emocional de los docentes durante el confinamiento. Seis docentes manifestaron un aumento en su carga laboral, describiendo este período como duro, difícil y agotador en los aspectos físico, mental y emocional. Algunos docentes experimentaron

problemas de salud visual, síndrome del túnel carpiano, vértigos relacionados con el estrés, trastornos alimenticios y dificultades para conciliar el sueño. Estos hallazgos están respaldados por estudios previos, como el de Estrada *et al.* (2023) que menciona el síndrome visual informático (SVI) como resultado de la exposición prolongada a las pantallas. De acuerdo con su investigación, se observó que los docentes mayores de 40 años que pasaban más de 3 horas conectados sin utilizar estrategias preventivas presentaron niveles más altos del SVI en comparación con los grupos de contraste. Siavichay (2021) también señala la presencia del síndrome del túnel carpiano durante el confinamiento, debido a malas posturas y condiciones ergonómicas inadecuadas en el mobiliario del hogar. Además, Estrada *et al.* (2022) mencionan los síntomas psicossomáticos relacionados con el estrés experimentados por los docentes durante la pandemia, identificando la presencia de vértigos, tics nerviosos y temblores musculares; tendencia a comer, beber o fumar más de lo habitual; dificultades para conciliar el sueño; sensación de cansancio extremo y agotamiento; entre otros.

Conclusiones

El período de confinamiento debido a la pandemia por Covid-19 planteó desafíos significativos en el ámbito educativo, en especial para los docentes, quienes demostraron resiliencia al poner a prueba su creatividad, competencias digitales y capacidad para reinventar las formas de desarrollar su labor educativa.

A partir de la experiencia se concluye que la simple inclusión de tecnologías no garantiza por sí misma una mejora en la calidad educativa, ni constituye un factor motivador si se mantienen las prácticas educativas tradicionales. La formación en TIC para los docentes debe trascender el mero conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas, centrándose en su integración pedagógica efectiva.

Para implementar con éxito las TIC en el entorno educativo es fundamental garantizar el acceso a internet y proporcionar el equipamiento adecuado, como computadoras y dispositivos móviles, a las instituciones educativas. Además, se debe asegurar un entorno tecnológico seguro y confiable para estudiantes y docentes. Mejorar la infraestructura tecnológica implica brindar capacitación y soporte técnico continuo al personal educativo, para que estén preparados y puedan aprovechar al máximo las herramientas tecnológicas disponibles.

Por otro lado, es esencial considerar las afectaciones que se pueden generar en la salud debido al uso excesivo de la tecnología. Es necesario promover prácticas saludables y proporcionar estrategias de autocuidado para mitigar los impactos negativos en la salud física, mental y emocional de los docentes.

Por último, es importante considerar que esta experiencia dejó valiosas enseñanzas para la educación que se deberían tener en cuenta en futuras transformaciones e innovaciones educativas acordes a las necesidades tecnológicas y pedagógicas del siglo XXI.

Referencias

- Cabero, J., & Marín, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI. *Notandum*, (44-45), 29-42. doi:<http://dx.doi.org/10.4025/notandum.44.4>
- De Isaacs, L. G. (2017). El análisis de datos en la investigación con el método fenomenológico. *Enfoque*, 21(17), 134-141.
- Estrada, E. G., Paricahua, J. N., Gallegos, N. A., & Velásquez, L. (2023). Síndrome visual informático en docentes peruanos de educación básica durante la pandemia por covid-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 93-100. Obtenido de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3520/3464>
- Estrada, E. G., Paricahua, J. N., Gallegos, N., Paredes, Y., & Quispe, R. (2022). Valoración de los síntomas psicósomáticos relacionados al estrés en los docentes de educación básica regular durante la pandemia de COVID-19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 41(5), 327-334. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.7135520>
- García, J., & García, S. (2021). Uso de herramientas digitales para la docencia en España durante la pandemia COVID-19. *Revista Española De Educación Comparada*(38), 151-173. doi:<https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.27816>
- Gordon, S. (1995). *Historia y filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel Editores.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición ed.). México D.F: Mc Graw Hill.
- Jara-Vaca, F. L., Chávez-Guevara, J. E., Villa-Escudero, I. C., & Novillo-Novillo, J. L. (2021). Rol del docente para la educación virtual en tiempos de pandemia: Retos y oportunidades. *Polo del conocimiento*, 6(11), 30-45. doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v6i11.3248>
- Loaiza-Zuluaga, Y. E., Sánchez-Giraldo, D. C., Arias-Arteaga, G., & Palacio-Bernal, J. C. (2019). Las prácticas pedagógicas en el campo de la educación: su confluencia en investigaciones de posgrado de la UCM. *Revista de Investigaciones UCM*, 19(33), 49-63. Obtenido de <https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/article/view/124/pdf>
- Muñoz, C. (2003). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas: investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. Fondo de Cultura Económica.
- Portillo, S. A., Castellanos, L. I., Reynoso, O. U., & Gavotto, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e589. doi:<https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Siavichay, P. E. (2021). Incidencia del síndrome de túnel carpiano por posturas inadecuadas en uso prolongado del computador y por el mobiliario en casa durante el confinamiento por la pandemia en estudiantes de 4to nivel de Fisioterapia de la PUCE. *Repositorio de*

tesis de grado y posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Obtenido de <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/20333>

Tunjo-Guerrero, L. C., & Yangali, J. S. (2021). Incidencia de inteligencia creativa del docente en su práctica pedagógica de docentes durante la pandemia. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 241-259. doi:<https://doi.org/10.17162/au.v11i3.704>

UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>

Unicef. (2021a, 02 marzo). *Las escuelas de más de 168 millones de niños del mundo llevan casi un año entero cerradas por completo debido a la COVID-19*. [Comunicado de Prensa]. Obtenido de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168-millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19>

Unicef. (21 de Enero de 2021b). *Recuperar y revitalizar la educación para la generación COVID-19*. Obtenido de [www.unicef.org: https://www.unicef.org/bolivia/historias/recuperar-y-revitalizar-la-educaci%C3%B3n-para-la-generaci%C3%B3n-covid-19](https://www.unicef.org/bolivia/historias/recuperar-y-revitalizar-la-educaci%C3%B3n-para-la-generaci%C3%B3n-covid-19)

Vesga, L. D. S., & Vesga, J. D. M. (2012). Los docentes frente a la incorporación de las TIC en el escenario escolar. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 247-263. doi:<http://dx.doi.org/10.9757/Rhela.19.11>