



Revista Electrónica en Educación y Pedagogía

ISSN: 2590-7476

revista.educacionypedagogia@unicesmag.edu.co

Universidad Cesmag

Colombia

Gómez- Velasco, Jocelyn; Gómez- San Luis, Anel Hortensia
Narrativas de docentes de telesecundaria acerca de las
transiciones educativas provocadas por la pandemia de COVID-19

Revista Electrónica en Educación y Pedagogía,
vol. 7, núm. 13, 2023, Julio-Diciembre, pp. 92-115

Universidad Cesmag

Colombia

DOI: <https://doi.org/rev.electron.educ.pedagog23.11081306>

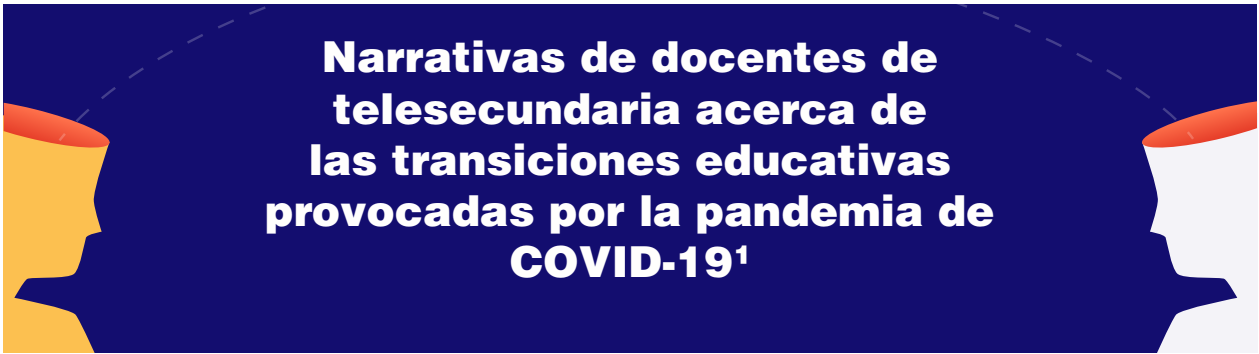
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573977182005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Narrativas de docentes de telesecundaria acerca de las transiciones educativas provocadas por la pandemia de COVID-19¹

Jocelyn Gómez Velasco^{2*}

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Anel Hortensia Gómez San Luis³

Universidad Autónoma de Baja California, México

***Autor de correspondencia:** jossgomezvelasco@gmail.com

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Gómez-Velasco, J. & Gómez- San Luis, A.(2023). Narrativas de docentes de telesecundaria acerca de las transiciones educativas provocadas por la pandemia de COVID-19. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 7(13), 92-115. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11081306>

Recibido: noviembre 9 de 2022/ **Revisado:** marzo 16 de 2023 / **Aceptado:** junio 11 de 2023

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación "Transiciones educativas derivadas de la pandemia COVID-19 en telesecundarias de México".

² Licenciada en Pedagogía, egresada de la Facultad de Estudios Superiores Aragón-Universidad Nacional Autónoma de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7093-8059>. E-mail: jossgomezvelasco@gmail.com, Ciudad de México, México.

³ Doctora en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora-Investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Autónoma de Baja California. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9846-5046>. E-mail: agomez82@uabc.edu.mx, Mexicali, Baja California, México.

Resumen: La pandemia de COVID-19 provocó la mayor interrupción de los sistemas educativos en la historia, afectando alrededor de 1,600 millones de estudiantes, lo que representa el 94% de la población estudiantil a nivel mundial y hasta el 99% de la población estudiantil de países de ingresos bajos y medios-bajos. A consecuencia de ello, se calcula que alrededor de 24 millones de estudiantes podrían abandonar sus estudios. El objetivo de la presente investigación es conocer las narrativas de profesores y profesoras de telesecundaria acerca de su trayectoria docente en tiempos de COVID-19, describiendo los momentos clave y los aprendizajes en el trayecto de la educación presencial hacia una educación remota de emergencia. Participaron cinco docentes de telesecundaria: 3 mujeres y 2 hombres a quienes se les aplicaron entrevistas narrativas individuales de una sola sesión, con duración de una a dos horas. Los resultados indican que la pandemia les representó un escenario de emergencia e incertidumbre, pero al mismo tiempo, una oportunidad de crecimiento y aprendizaje en la que los docentes generaron nuevas, creativas y sensibles formas de continuar con la educación a distancia, incluso en contextos rurales con jóvenes en condiciones vulnerables. Se concluye que el acceso a la tecnología e internet, así como la capacitación en Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD), son necesarios para disminuir la brecha entre quienes pueden continuar con sus estudios a pesar de la emergencia sanitaria y quienes están en riesgo de deserción escolar. Ante esta brecha, las estrategias implementadas por docentes durante la pandemia evitaron la deserción de los estudiantes más vulnerables.

Palabras clave: docentes, educación a distancia, enseñanza, pandemia (Tesauros); telesecundaria, educación presencial (palabras clave sugeridas por el autor).

Tele-secondary Teacher Narratives on Educational Transitions Caused by the COVID-19 Pandemic

Abstract: The COVID-19 pandemic has caused an unprecedented disruption to educational systems, impacting around 1.6 billion students worldwide. This represents 94% of the global student population, and up to 99% of students affected in low- and lower-middle-income countries. Consequently, an estimated 24 million students could potentially drop out of their studies. The objective of this research is to explore the narratives of tele-secondary school teachers regarding their teaching experiences during the COVID-19 pandemic, describing key moments and lessons learned in the transition from in-person education to emergency remote education. Five tele-secondary teachers, comprising three women and two men, participated in a unique session of individual narrative interviews that lasted one to two hours. The results reveal that the pandemic presented individuals with a situation of emergency and uncertainty. However, it also provided them with an opportunity for growth and learning where teachers developed new, creative, and compassionate methods to continue distance education, even in rural settings with vulnerable youth. It is concluded that access to technology and the internet, along with training in Information Technology, Communication, Knowledge, and Digital

Learning [Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales - TICCAD], are essential for bridging the gap between individuals who can continue their studies despite the public health emergency and those who are at risk of dropping out. In response to this gap, the strategies implemented by teachers during the pandemic prevented the dropout of the most vulnerable students.

Keywords: Teachers, distance education, teaching, pandemic (Thesaurus); tele-secondary, in-person education (Keywords suggested by the author).

Narrativas de professores de educação virtual de ensino médio sobre as transições educativas provocadas pela pandemia da COVID-19

Resumo: A pandemia da COVID-19 causou a maior perturbação nos sistemas educativos da história, afetando cerca de 1,600 milhões de estudantes, representando 94% da população estudantil global e até 99% da população estudantil de países de rendimento baixo e médio-baixo. Como resultado, estima-se que cerca de 24 milhões de estudantes poderão abandonar os estudos. O objetivo desta pesquisa é conhecer as narrativas de professores de educação virtual sobre sua carreira como docentes em tempos de COVID-19, descrevendo os principais momentos e aprendizados na jornada do ensino presencial ao ensino remoto emergencial. Participaram cinco professores de educação virtual: 3 mulheres e 2 homens, aos quais foram realizadas entrevistas narrativas individuais em sessão única, com duração de uma a duas horas. Os resultados indicam que a pandemia representou um cenário de emergência e incerteza, mas, ao mesmo tempo, uma oportunidade de crescimento e aprendizagem em que os professores geraram novas, criativas e sensíveis maneiras de continuar com a educação a distância, mesmo em contextos rurais. Com jovens em condições vulneráveis. Conclui-se que o acesso à tecnologia e à internet, bem como a formação em Tecnologias de Informação, Comunicação, Conhecimento e Aprendizagem Digital (ICTCAD), são necessários para reduzir o fosso entre aqueles que podem continuar os estudos apesar da emergência sanitária e aqueles que correm o risco de abandonar a escola. Dada esta lacuna, as estratégias implementadas pelos professores durante a pandemia evitaram o abandono escolar dos alunos mais vulneráveis.

Palavras-chave: Professores, educação a distância, ensino, pandemia (Tesauros); educação virtual, educação presencial (palavras-chave sugeridas pelo autor).

Introducción

El brote de coronavirus que se originó en diciembre de 2019 en Wuhan, China, provocó la pandemia de COVID-19 cuyas consecuencias estamos viviendo. En un inicio, la mayoría de los países en el mundo optaron por asumir medidas preventivas como encierro, distanciamiento social y autoaislamiento voluntario. El problema con estas medidas es que, aunque son necesi-

rias, pueden ocasionar efectos negativos en la salud mental, así como la interrupción o cese de actividades laborales, deportivas, recreativas, sociales, culturales y educativas. El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la pandemia de COVID-19. En México, las medidas de aislamiento comenzaron durante la semana del 15 de marzo de ese mismo año y en esa semana, las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos fueron testigos de un evento sin precedentes: el cierre total de todos los centros educativos en el país.

Ante la suspensión indefinida de la educación presencial, la respuesta por parte de las escuelas públicas y privadas fue diferente, de acuerdo con el nivel educativo (básico, medio o superior), la infraestructura de las escuelas (salones de cómputo y espacios amplios para el trabajo de los docentes), los recursos materiales del centro educativo (computadoras, televisiones, conexión a internet, bocinas, micrófonos, cámaras, etc.), los recursos humanos (profesores capacitados en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación [TIC] y específicamente en Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales [TICCAD]), e incluso los recursos de las comunidades (rurales o urbanas, aisladas o ubicadas en grandes ciudades). Por poner un ejemplo extremo, la respuesta de un colegio ubicado en una comunidad de estrato socioeconómico alto, con profesores capacitados en TICCAD, con suficientes computadoras y conexión a internet, fue mucho más pronta y probablemente atinada, que la de una escuela ubicada en un sector rural y aislado, donde habitan personas en condiciones de vulnerabilidad estructural. En México, como menciona Didriksson (2020), “los (estudiantes) que tienen computadoras en sus casas, internet, teléfonos inteligentes, bibliotecas y facilidades para disponer del tiempo necesario para llevar a cabo sus tareas, son una minoría en el país” (p. 161). Por lo que, la pandemia trajo consigo el riesgo de incrementar la desigualdad cultural y educativa, perpetuando ciclos de injusticia social.

En este escenario de emergencia sanitaria, los docentes fueron el actor central que hizo posible que la educación continuará y que el ciclo escolar no se perdiera, echando mano de estrategias individuales y colectivas, e incluso, apegándose a las políticas nacionales, como el programa “Tu maestro en línea” creado para ofrecer asesoría personalizada a los estudiantes (por teléfono o correo electrónico); estrategia pertinente considerando que, como señala la “Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVIED)”, la mayoría de los estudiantes de secundaria (70.7%) usaban un teléfono inteligente para tomar sus clases en línea, pero el 93% señaló no contar con el apoyo de alguna persona en su vivienda para realizar actividades escolares (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

A casi tres años de iniciada la pandemia, y mientras nos enfrentamos a la quinta ola de contagios, la ECOVIED reporta que la percepción de personas de 18 años o más con respecto a las clases a distancia o virtuales es que, en éstas no se aprende o se aprende menos que de manera presencial (58.3%), existe una falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos (27.1%), hay una falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para

transmitir los conocimientos (23.9%), se genera un exceso de carga académica y actividades escolares (18.8%), los estudiantes tienen condiciones poco adecuadas en casa (18.2%), y les falta convivencia con amigos y compañeros (16.1%). Si bien esta es la percepción de la población general, sabemos que América Latina y el Caribe están presenciando una de las crisis más severas tanto en salud como a nivel económico (Plasencia-Díaz, 2021). Adicionalmente, como señala Perdomo (2021), no se ha publicado (o no lo suficiente) acerca de las percepciones de docentes y estudiantes con respecto a lo que el cambio del entorno educativo les ha significado, y las consecuencias en materia de educación que actualmente se están viviendo.

La pandemia de COVID-19 y sus repercusiones en la educación

La pandemia de COVID-19 provocó la mayor interrupción de los sistemas educativos en la historia, afectando alrededor de 1.600 millones de estudiantes en más de 190 países de todos los continentes, lo que representa el 94% de la población estudiantil a nivel mundial y hasta el 99% de la población estudiantil de países de ingresos bajos y medios-bajos (United Nations, 2020). De acuerdo con Amaluisa-Rendón et al. (2022), la pandemia representa un quebrantamiento de la enseñanza probablemente irrecuperable, por lo que alrededor de 24 millones de estudiantes podrían abandonar sus estudios como efecto de esta crisis. En cuanto a investigación se refiere, Perdomo (2021) señala la escasez de producción científica, pues ésta no resulta proporcional a la importancia del tema para la región latinoamericana, donde la mayoría de los estudios se han realizado en universidades con sistema escolarizado, dejando de lado otros niveles y modalidades de enseñanza.

La mayoría de los estudios muestra la manera tan heterogénea en que docentes y alumnos vivieron el confinamiento (Abreu, 2020; Fernández et al., 2020; García, 2021; Perdomo, 2021), debido a la variedad de factores que aunque pudieran parecer ajenos al contexto educativo, la pandemia develó cuánta influencia tienen en este (economía, salud, actividad laboral de los padres, acceso y capacitación en tecnologías de información y comunicación, conectividad, equipo de cómputo, teléfonos inteligentes, espacio y mobiliario destinado al estudio en casa, entre otros). Considerando estos factores, algunos estudiantes lograron adaptarse y continuar sus estudios en línea, pero para otros, las condiciones sociales revelaron sus carencias y les impidieron continuar con sus estudios.

Para Vivanco (2020), el paso de la presencialidad a la virtualidad ha afectado en mayor medida a los estudiantes de niveles socioeconómicos desfavorecidos y a los estudiantes de escuelas públicas, más todavía a los que residen en zonas rurales (como es el caso de quienes acuden a telesecundarias), y aún más, a los estudiantes con padres con bajos niveles de instrucción. Como ejemplo de ello, para el ciclo escolar 2020-2021, 5.2 millones de personas (9.6% del total de estudiantes entre 3 y 29 años), no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por motivos asociados a la COVID-19, o por falta de dinero o recursos (INEGI, 2021); situación que puede

derivar en deserción escolar definitiva, y en el caso de niñas, niños y adolescentes, en trabajo infantil, matrimonios forzados, trata, violencia y otras formas de abuso, lo que hace irrefutable el hecho de que a raíz de la pandemia, las desigualdades sociales se profundizaron.

A fin de evitar la deserción y sus estragos, “uno de los retos más importantes fue integrar y motivar a los alumnos a través de las tecnologías, si bien, la mayoría estaban familiarizados con las plataformas digitales, había quienes ni siquiera tenían las herramientas adecuadas para poder trabajar” (Marquez, 2020, p.90). De acuerdo con esta autora, hubo casos en que se perdió todo contacto con los estudiantes porque decidieron pausar o abandonar sus estudios debido a que la situación económica los obligó a dedicar su tiempo a laborar, e incluso, algunos estudiantes expresaron abiertamente a sus maestros el malestar anímico que tenían y que a pesar de estar comprometidos con sus estudios, a veces les costaba mucho concentrarse porque la situación de salud mundial les causaba miedo, tristeza, incertidumbre y otras emociones negativas de ese tipo.

Ante este panorama de respuestas tan diversas por parte del alumnado, los profesores tuvieron que asumir la responsabilidad de continuar con el programa educativo, a pesar de que “su relación con las TIC no había sido tan académica como hasta ahora, lo que también les ha representado procesos de adaptación y de nuevos aprendizajes” (Medina y Garduño, 2021, p.206). Dicha responsabilidad no solo consistió en migrar sus clases presenciales a una modalidad virtual en tiempo récord, sino también en tener siempre presente que, “uno de los objetivos a cumplir, por parte de los docentes, es lograr motivar a nuestros estudiantes ya que la motivación influye en el aprendizaje” (Castro et al., 2020, p.6).

El nuevo escenario virtual trajo consigo una nueva dinámica de retroalimentación académica, que bajo cualquier modalidad siempre ha sido fundamental, ya que “fortalecer una relación fraterna entre el docente/tutor y el estudiante tiende a asegurar que éste pueda alcanzar los objetivos y competencias principales de la asignatura y, simultáneamente, desarrollar su capacidad de autorregulación” (Batalla-Busquets et al., como se citó en Lima, 2017, p. 10); pero, ahora también se debió buscar una forma de seguir llevándola a cabo considerando la diversidad de contextos que presentaron tanto estudiantes como docentes, pues en condiciones que permiten la retroalimentación individual se ha observado que ésta motiva y facilita un mejor aprovechamiento por parte de los estudiantes, así como un mayor esmero en la realización de actividades académicas y tareas, e incluso, se sienten con mayor confianza para expresar sus dudas u opiniones (Castro et al., 2020).

Si bien, la retroalimentación individual motiva y genera mayor confianza en el alumnado, en el contexto de la pandemia, a los profesores les ocasionó un mayor desgaste debido a que las planeaciones para las clases virtuales les tomaban hasta tres veces más tiempo del que solían invertir en planeaciones para clases presenciales (García et al., 2020). De acuerdo con

Castro et al. (2020), este agotamiento también alcanzó a los alumnos, porque en el ahínco de los docentes para que los temas abordados quedaran bien aprendidos, llegaron a ofrecer un exceso de información que les resultó agobiante. Y es que justamente uno de los grandes retos a los que se enfrentaron los docentes tiene que ver con el hecho de tener que cubrir todos los contenidos indicados en los planes de estudio en un tiempo mucho menor al programado inicialmente (Padilla et al., 2020). Aunado a ello, los estudiantes mostraron desconfianza en la calidad de la enseñanza remota, tal como lo indica el 26.6% de los estudiantes en México, que no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 porque consideran que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje (INEGI, 2021).

A fin de hacer justicia a la educación en línea y no contribuir a su estigmatización, es importante mencionar que, esta modalidad requiere de hasta un año para su planeación y diseño instruccional, por lo que quizá más allá de hablar de educación a distancia en el contexto de la COVID-19, deberíamos hablar de una educación remota de emergencia (Hodges et al., 2020). Es decir:

(...) un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativa debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis. (Hodges et al., 2020, p. 17)

Así, todas las escuelas de todos los niveles en México adoptaron estrategias de educación remota de emergencia, en condiciones y contextos muy diversos, entre los que la telesecundaria representa una de las modalidades de enseñanza que atiende estudiantes más vulnerables, como se argumentó en la siguiente sección.

El contexto de la telesecundaria y la COVID-19 en México

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) contempla cuatro modalidades para cursar la educación secundaria en México; estas modalidades son: secundarias generales, secundarias técnicas, telesecundarias y secundarias para trabajadores. Sin bien, las cuatro modalidades brindan el certificado de educación secundaria a aquellos que concluyan el plan de estudios en cuestión, cada una de las modalidades presenta particularidades que se adaptan más o menos a las características y necesidades propias de cada persona interesada en concluir estos estudios.

En cuanto a las telesecundarias, esta es la opción que se pone a disposición de quienes no tienen acceso a secundarias generales o técnicas (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México [AEFCM], s.f.), por lo que en sus orígenes se orientó a atender a la población de co-

comunidades rurales, con vías de acceso complicadas o un bajo índice demográfico. En ella, la educación a distancia y la educación presencial se complementan debido a que, una parte de la clase se trabaja a través de televisión educativa de la Red de Educación Satelital (EDUSAT), un sistema de televisión con señal digital comprimida que se transmite vía satélite; y la otra parte, se trabaja bajo el apoyo del docente a cargo. Cabe resaltar que, en las telesecundarias es un solo docente quien se encarga del grupo y con quien se revisan todos los contenidos, no así en el resto de modalidades donde hay un profesor por asignatura.

De acuerdo con la SEP (2020), el 46% de las secundarias en México pertenecen a esta modalidad; y por la matrícula de alumnos que atienden, el 21% de estudiantes que cursan este nivel lo hace en la modalidad de telesecundaria. Al situarse predominantemente en contextos de bajo índice demográfico, muchas veces los grupos se vuelven multigrado, siendo así que el docente responsable ya no solo se encarga de todas las asignaturas de un mismo grado, sino de todas las asignaturas de los tres niveles en un mismo ciclo escolar, es decir, un solo profesor para toda la escuela.

Por supuesto, los estudiantes adscritos a este tipo de modelo educativo, han vivido experiencias peculiares bajo un contexto de pandemia. Si bien son pocos los estudios que abordan esta temática, Pieck (2021) encontró que durante el confinamiento muchos de ellos tuvieron la oportunidad de adquirir conocimientos que van más allá de lo académico, y que más bien son útiles en el contexto donde viven, como es aprender el oficio de sus padres o trabajar en el campo. En otros casos, donde el flujo económico se vio disminuido o detenido, las madres de familia tuvieron que salir a trabajar, quedándose así los adolescentes a cargo de las labores del hogar. Otros buscaron y tuvieron su primera oportunidad de empleo, pudiendo comenzar a comprar sus propias cosas e incluso, aportar al gasto familiar. En este mismo estudio, los estudiantes reportaron que les pareció difícil tomar clases a distancia porque no tenían al maestro para aclararles sus dudas, y que extrañaban pasar tiempo con sus amigos, pero que los nuevos aprendizajes que adquirieron, más propios del aprendizaje informal que del formal, les hacen pensar que no todo estuvo tan mal dentro del confinamiento.

Circunstancias como hacerse responsable de los hermanos menores, de las labores del hogar o ingresar al mundo laboral (mayoritariamente informal), facilitaron un alejamiento entre los estudiantes y los cursos en línea. Además, Marín y Pinto (2021) encontraron que la escasa cobertura de internet en la zona donde se encuentra la escuela y/o donde viven los estudiantes, representa otra barrera para continuar con los estudios y seguir la programación del docente. Un problema adicional que genera esta barrera de acceso a la educación es que, como mencionan los autores, una deficiente infraestructura tecnológica en las comunidades puede llegar a generar una brecha en la calidad educativa y vulnerar el derecho de los jóvenes a la educación. Si bien, “lo digital, aunque forma parte de nuestra realidad, no había tenido una presencia destacada en el espacio «analógico» de las aulas” (Canelotto, como se citó en Padilla, 2021, p.

216); ante estas dificultades, los docentes optaron por implementar estrategias como realizar visitas domiciliarias y asesorías particulares, imprimir carpetas individualizadas con actividades escolares, asistir esporádicamente de manera presencial al aula y, cuando era posible, realizar videollamadas o comunicarse mediante herramientas digitales como YouTube.

Debido a que es en los docentes en quienes recae la responsabilidad y compromiso de continuar con los planes de estudio y concluirlos en los tiempos establecidos por la SEP, resulta importante conocer sus experiencias durante el período de educación remota de emergencia. En este sentido, la investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa y la razón principal de esto es que, los seres humanos somos seres contadores de historias, individual y socialmente vivimos vidas relatadas (Connelly y Clandinin, 1995). En el contexto específico de la pandemia, conocer sus narrativas es importante porque de éstas pueden desprenderse las estrategias didácticas implementadas, las formas de comunicación con el alumnado y los padres de familia, los métodos de retroalimentación y evaluación; y, en general, las prácticas de enseñanza-aprendizaje más exitosas para los alumnos de telesecundaria en un contexto de emergencia sanitaria, o cualquier otro tipo de confinamiento.

La investigación narrativa en educación posibilita conocer de modo más profundo el proceso educativo, además de proporcionar a los docentes la oportunidad de reflexionar sobre su labor profesional; por otra parte, conocer y reflexionar acerca de las narrativas de los docentes, es el primer paso para modificar aquello que requiere mejorarse (Bolívar et al., 2001). Ya que la narración se entiende como una condición epistemológica, ontológica y axiológica de la vida social y, a su vez, como un método de interpretación, conocimiento, creación y análisis (Barrera et al., 2022), a nivel disciplinar, la investigación narrativa “constituye un momento clave de la revitalización de la pedagogía como campo de saber, experiencia y discurso” (Suárez, 2021, p. 1).

Las transiciones educativas, es decir, las trayectorias que llevan de un grado, nivel o situación académica a otra, resultan una herramienta clave para el estudio de las dinámicas de desigualdad social, las interacciones entre estructura y agencia, y la configuración de identidades en estudiantes (Tarabini, 2020) y en docentes. Por ello, conocer las narrativas de éstos últimos no solo es útil para hacer un balance de las “buenas” o “malas” decisiones tomadas en el camino, sino también para repensar las virtudes y desafíos de las distintas modalidades de enseñanza-aprendizaje y sus alcances ante una emergencia sanitaria, o de otro tipo. En este sentido, algunas desventajas identificadas por Martínez-Aguilar y Pérez-Múzquiz (2022) incluyen falta de interacción personal, poca motivación, estrés debido al encierro, carencia de equipo e internet, entre otras. Mientras que, algunas ventajas son la facilidad de acceder a distintas fuentes por medios electrónicos, el ahorro económico y el adquirir nuevas habilidades informáticas.

Así, el objetivo de esta investigación es conocer las narrativas de profesores y profesoras de telesecundaria acerca de las transiciones educativas provocadas por la pandemia de COVID-19, describiendo los momentos clave y los aprendizajes en el trayecto de la educación presencial

hacia la educación online, o dicho de otra forma, las vicisitudes de una “virtualización forzosa” o una “educación remota de emergencia”, y posteriormente, un modelo híbrido de educación; así como sus perspectivas ante una política educativa y de salud aún incierta.

Metodología

Como señala Perdomo (2021), los estudios sobre educación y pandemia han sido en su mayoría de corte cuantitativo y, en general, han dejado de lado la perspectiva de los actores de la comunidad educativa. En aras de contribuir al desarrollo de estudios cualitativos, centrados en la perspectiva del sujeto, la investigación que aquí se presenta es de corte cualitativo con diseño narrativo, utilizando como técnica de obtención de datos la entrevista narrativa (Chase, 2015). El tema de la entrevista fue la trayectoria docente desde el inicio del confinamiento (marzo del 2020) hasta el momento actual (primer semestre del año 2022, que es el período en que se realizaron las entrevistas). Durante cada entrevista se hizo énfasis en las estrategias didácticas empleadas, los mecanismos de comunicación con el alumnado y los padres de familia, el apoyo percibido por las autoridades escolares, las formas de brindar retroalimentación y las herramientas para realizar la evaluación.

Se utilizó el muestreo en cadena o bola de nieve, que consistió en solicitar a cada participante el contacto de un colega que pudiera ser un buen candidato para participar. La lógica y potencia de este tipo de muestro reside en identificar casos o participantes con la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación (Patton, 2002). Consideramos que son los propios docentes quienes conocen a otros docentes en las mismas circunstancias dispuestos a participar. Se realizaron cinco entrevistas individuales de una sola sesión cada una, con duración de entre una y dos horas. De los cinco docentes participantes, tres son mujeres y dos son hombres. Sus edades fluctuaron entre 37 y 42 años de edad, y su experiencia docente en telesecundaria es de entre 15 y 21 años, por lo que en general contaban con una amplia experiencia en este sistema educativo. Tres docentes cuentan con estudios de licenciatura y dos con grado de maestría. Cuatro de ellos con nombramiento actual de profesor titular, y una profesora que, con el cargo de dirección, también tuvo que estar frente a grupo durante el confinamiento.

Antes de realizar las entrevistas se leyó el consentimiento informado junto con cada participante y, en su caso, se resolvieron las dudas al respecto. Las entrevistas se realizaron mediante la plataforma Google Meet y fueron grabadas para transcribir y posteriormente analizar los datos. Se realizó un análisis narrativo de las entrevistas (Gergen, 1996) mediante la triangulación de investigadores (Denzin, 1978). Los resultados dan cuenta de las trayectorias docentes identificadas intra e inter casos desde el inicio de la pandemia, durante la etapa de confinamiento y, en el momento actual, caracterizado por la incorporación de la enseñanza online en el modelo educativo de telesecundaria.

Resultados

Los estados donde imparten docencia los participantes son Guanajuato y el Estado de México, por lo que sus narrativas reflejan la variedad cultural que existe en México; pero a su vez, son homogéneas en cuanto a las fases que conforman las trayectorias docentes durante la pandemia. A través del análisis narrativo de los cinco casos emergieron cuatro fases que denominamos: 1. Acciones inmediatas en la incertidumbre, 2. Actuar certeramente en un ambiente de incertidumbre, 3. Nueva normalidad híbrida y, 4. Regreso a la presencialidad. Para identificar las voces de los docentes, los testimonios de éstos serán identificados como D (Docente) 1, 2, 3, 4 o 5.

Fase 1. Acciones inmediatas en la incertidumbre (marzo 2020-julio 2020)

En esta fase, los profesores relatan cómo “la pandemia nos agarró mal parados” y tuvieron que iniciar clases en línea, en un tiempo récord, sin estar preparados y solo con recursos (didácticos y tecnológicos) destinados para la enseñanza presencial. En ese momento, los docentes tenían que “ir sobre la marcha”, atendiendo las necesidades inmediatas, sin tiempo para la planeación y preparación de sus clases. Además de atender una situación emergente, los profesores tuvieron que seguir dando sus clases en un ambiente de incertidumbre de salud mundial, pues no se contaba aún con vacunas y no sabían cuándo sería posible regresar a la educación presencial:

La pandemia fue algo sin precedentes, nunca imaginamos lo que iba a suceder, nos imaginamos algo de dos o tres días y fue muy difícil adaptarnos a la pandemia porque estábamos acostumbrados a usar pizarrón, lápiz y papel...y cambiar a estar llevando las cosas a distancia, nos encontramos con el inconveniente de que a veces no hay señal, se cayó el internet, no hay dinero para el saldo del teléfono... estábamos limitados, muy limitados. (D1)

En pocas semanas, los docentes tuvieron que capacitarse para impartir docencia en línea, y adquirir equipo de cómputo nuevo o actualizar el que ya tenían, asumiendo de manera personal este gasto, pues dicho equipo se convirtió en su principal herramienta de trabajo. Las capacitaciones ofertadas por las autoridades educativas se llevaron a cabo en horario extraescolar ocasionando una jornada laboral extensa, que les implicaba atender alumnos de manera sincrónica en horario de clases, y capacitarse y preparar clases en horario extraescolar.

En esta fase, los estudiantes pensando que el período de confinamiento sería corto, “lo tomaron como vacaciones” y los profesores tuvieron que ser particularmente flexibles con la asistencia a clases y la entrega de tareas. Aunado a esta “despreocupación” de los estudiantes, las dificultades económicas influyeron en repetidas ausencias y falta de envío de tareas, pues argumentaban no tener internet, que el internet era lento, no tener dinero para recargas de celular, o incluso, no tener un dispositivo para conectarse y enviar tareas. En las familias más vulnerables, los dispositivos tuvieron que compartirse entre hermanos, también entre los padres y

los hijos, resultando prioritario el uso por parte de los padres, pues en ocasiones éstos tuvieron que ingresar al trabajo en línea.

Las situaciones que se presentan en la urbe son diferentes en las comunidades rurales donde los alumnos cuentan con deficiente conectividad y señal de internet, insuficiencia de recursos económicos para ingresar un plan de datos o internet, falta de dispositivos digitales apropiados, un dispositivo propio del alumno y carencia de habilidades tecnológicas básicas. (Padilla, 2021, p.31)

En esta fase, los profesores no identifican como parte de su práctica docente, el uso de una o más estrategias didácticas de manera propositiva, sino predominantemente una preocupación y necesidad por hacer llegar al estudiantado los contenidos de las materias, así como algunas tareas o ejercicios para reforzar dichos contenidos:

En la pandemia tuve que darles a todos mis alumnos, que en su totalidad eran 33 con los que empecé ese ciclo escolar, darles la oportunidad para que, de forma diversificada todos pudieran alcanzar estos aprendizajes esperados. Y fue una carrera para poder adaptarme, porque como maestro tienes que estar un pasito adelante y poder darles esa oportunidad para que los muchachos se pudieran conectar, pero a su vez, ofrecerles a aquellos que no tenían la oportunidad, por su contexto, no tenían la oportunidad de estar mediante un dispositivo, hacerles también estas actividades y lograr que se cumplieran estas metas de aprendizaje. (D3)

En este contexto, la retroalimentación hacia los estudiantes fue esencial, pero al mismo tiempo, realizarla fue más complicado de lo común, porque los profesores estaban habituados a retroalimentar de manera inmediata y directa utilizando el pizarrón y los libros de texto; sin embargo, en esta etapa tuvieron que hacerlo de manera escrita y enviarla a través de mensajes en redes sociales o plataformas, sin estar seguros de que los alumnos recibían y leían la retroalimentación.

En cuanto comenzó la pandemia yo desconocía Zoom. Conocía Meet, conocía Teams, pero desconocía Zoom; y prácticamente fue la plataforma que nos sacó adelante en cuanto a la docencia, porque en cuanto a los alumnos, para darles retroalimentación sobre sus trabajos... porque en mi academia, al menos los cuatro maestros que estábamos dando primer grado y segundo, nos dimos cuenta que no se podían conectar los alumnos, al menos no todos, pero nos dimos cuenta que todos tenían Facebook, entonces dijimos pues lamentablemente más que WhatsApp, las otras dos academias sí utilizaban WhatsApp, nosotros nada más utilizamos WhatsApp con los padres, pero con los alumnos estuvimos utilizando Facebook. Creamos un grupo para toda la academia y un subgrupo para cada grado, porque en cada grado se externaban diferentes dudas, se contestaban preguntas y demás; y en el grupo de la academia eran actividades generales. (D1)

La estrategia privilegiada de comunicación con el alumnado fue el uso de WhatsApp y Facebook; pero pensando en estudiantes sin acceso a tecnología, algunos profesores decidieron fotocopiar ejercicios y lecciones para entregar de manera impresa a los estudiantes, ya sea yendo a sus domicilios o bien dejando las copias en papelerías cercanas a la escuela. Igualmente, para estos alumnos se dejaban anuncios diversos en la puerta de la escuela. Con los padres de familia la comunicación se realizó mediante mensajes de WhatsApp, aún con el temor de algunos docentes, pues a decir de éstos, existe una reglamentación con respecto al uso de datos personales y la comunicación con padres en horarios extra escolares; no obstante, durante el inicio de la pandemia, y probablemente relacionado con la sensación de incertidumbre, los padres solían comunicarse sin restricciones de frecuencia, horario, y contenido de las conversaciones (no necesariamente académico o escolar).

La idea principal era no quedarnos sin alumnos, era un compromiso, a fin de cuentas, entre ellos se daban esas charlas, sus amigos en calles aledañas ahí a la colonia se seguían juntando, entonces se empezaban a comunicar -es que los maestros están dando la clase aquí, es que... ahora es acá, vente, en mi casa lo vemos-, y empezaron a hacer esos contactos también para seguirse uniendo a nuestros grupos. Eran cinco a lo mucho, en cada grupo, que no tenían comunicación, por la misma problemática, a veces que no tenían saldo, no tenían el dispositivo, los problemas familiares que se agudizaron mucho. ¿Qué es lo que hacíamos? Hacer una llamada, estar al pendiente de ellos, y si no tenían con qué (saldo o dispositivos, internet), nosotros (los docentes) nos acercábamos a la colonia y les dejábamos las actividades en físico. Esa dinámica se daba principalmente con quienes no tenían la posibilidad económica de estar conectados. (D2)

En cuanto a la evaluación, el sistema educativo nacional limitó a los docentes, quienes se vieron obligados a brindar calificaciones aprobatorias con el criterio mínimo de que los estudiantes estuvieran en comunicación (a veces no era necesario estar conectado sincrónicamente, sino solo enviar tareas); pues en atención a una política educativa preocupada por no marginar más a jóvenes vulnerables, no se les exigía estar conectados y enviar tareas frecuentemente. "El que se nos sugiera "apoyar" a los alumnos poniéndoles una calificación que no refleja sus habilidades, sus competencias, pues eso también considero que les falla a las autoridades" (D5).

En el otro extremo, se dio el caso de estudiantes que contaban con internet y equipo de cómputo, pero éste en lugar de usarse para atender actividades escolares, se usaba para videojuegos y estar en redes sociales hasta altas horas de la noche, lo que ocasionó que, "los alumnos aprovecharon para pasar de año de la manera más fácil".

Sí, fue un caos, de hecho, vuelvo a lo mismo, se aprovechaban los alumnos porque uno sabiendo que no todos se podían conectar, que no todos tenían los mismo recursos y algunos estaban limitados porque a lo mejor había un solo celular para la casa, y ese celular se lo llevaba el papá a trabajar, y regresaba de trabajar hasta las 6:00, y el alumno comenzaba

actividades a las 6 de la tarde, era entendible por parte de nosotros, pero también se aprovechaban ellos mismos (los estudiantes), porque había algunos que sí tenían recursos, y sabiendo que podían publicar o preguntar hasta las 7 u 8 de la noche, había algunos que las dudas las aventaban a las 4 o 5 de la tarde, entonces... sí fue un caos. (D1)

Todas estas acciones y estrategias didácticas, de comunicación, de retroalimentación y de evaluación, que en un inicio se pensaron como una manera de atender una emergencia, a base de ponerlas en práctica y ver que funcionaban, se “institucionalizaron” y dieron paso a la segunda fase en las trayectorias docentes durante la pandemia, en la que ya con certeza los profesores sabían que tenían que “actuar certeramente en un ambiente de incertidumbre”.

Fase 2. Actuar certeramente en un ambiente de incertidumbre (agosto 2020-julio 2021)

La educación en línea se incorporó como la estrategia que permitió la continuidad del ciclo escolar y evitó “perder el año”; pero no solo eso, pues ya con los aprendizajes de la etapa previa, los profesores dieron continuidad a las estrategias de enseñanza, comunicación, retroalimentación y evaluación que les habían funcionado mejor. Muchos de los profesores destinaron un espacio en el hogar para impartir sus clases en línea, algunos incluso colocaron pizarrones físicos en los muros de su casa para impartir sus clases. Sin embargo, en los hogares de los estudiantes destinar estos espacios exclusivos era casi imposible (la mayoría vive en viviendas pequeñas y comparten espacios con hermanos). Aunado a ello, durante el horario de clases, algunos adolescentes tenían que cuidar de sus hermanos pequeños o ayudar en las labores del hogar. Otros, se vieron obligados a trabajar para ayudar económicamente en casa, lo que, a su vez, los colocó en riesgo de deserción escolar, pues al verse económicamente activos, decidieron abandonar la escuela.

Primeramente, tuvimos que centrarnos nosotros (los docentes) como personas, saber cuáles eran esas potencialidades que uno podía tener y empezar a trabajarlas. Empezar a tener un ambiente aquí en casa, propio... porque también fue muy difícil trasladar el trabajo a casa, esa idea fue algo con lo que tuvimos que estar compitiendo muchísimo, porque tanto uno como docente, como los muchachos allá en casa, su ambiente chocaba (con las clases en línea), es decir, era difícilísimo que ellos entendieran “ponte a trabajar” -pero ¿cómo? si es mi casa-, a pesar de que hubieran hecho... un escritorio, una silla, hayan hecho un ambiente, no lo podían ellos entender y era complicadísimo. (D3)

Son muchas variables, por ponerte un ejemplo, una chica se tuvo que integrar a la actividad laboral en apoyo a sus papás que tuvieron una situación compleja, y pues la chica trabaja de las ocho de la mañana a las ocho de la noche, de lunes a domingo. Nosotros llegamos a establecer contacto con ella a las nueve o diez de la noche, diciéndole, a lo mejor si no puedes hacer todas las evidencias de aprendizaje diario, se te puede asignar un trabajo que englobe varios aprendizajes esperados, pero no los hacía. (D4)

En esta fase, tanto profesores como estudiantes y padres de familia, ya habían asumido que el confinamiento podía durar mucho tiempo más, por lo que, quienes tenían las posibilidades económicas decidieron adquirir equipos de cómputo y telefonía celular para sus hijos, y de esta manera, facilitar la continuidad escolar, la comunicación constante, el envío de tareas y el acceso a plataformas educativas. Sin embargo, en la mayoría de los casos el uso de dispositivos no fue supervisado por los padres, y en ocasiones, los hijos los usaban para actividades no escolares (videojuegos y redes sociales principalmente).

Siguió difícil, porque, aunque se les obligaba a ser más responsables, se pidió el apoyo de los papás para que los alumnos se conectaran, pero hubo una gran cantidad de alumnos que, aunque sus papás les compraron equipos y les ponían saldo, los alumnos aprovecharon para estar en línea solo jugando, les faltó orientación sobre cómo utilizar los dispositivos y ellos siguieron aprovechando. (D1)

En esta fase, ya era común que quienes disponían de internet y equipo de cómputo asistieran con regularidad a las clases en línea, realizaran el envío de tareas, recibieran retroalimentación y expresaran sus dudas a través de mensajes. El sistema de evaluación más usado fue Google Forms, que para ese entonces ya era una herramienta cotidiana, y con la intención de ayudar a los estudiantes, los profesores solían hacer cuestionarios de simulación equivalentes al examen unos días antes del examen real. En este punto, la educación se convirtió en una carrera de resistencia, en la que lo importante era permanecer a pesar de las adversidades (confinamiento, pérdidas familiares, desempleo, problemas de salud física y mental, violencia intrafamiliar, entre otros) y “el nivel de interés de los padres y estudiantes dependía de sus propias posibilidades y situaciones”.

Fase 3. Nueva normalidad híbrida (agosto 2021-diciembre 2021)

En agosto del 2021, la SEP tomó la decisión de iniciar el regreso a las aulas gradualmente, para ello, en la mayoría de los casos se planteó el regreso escalonado, con la mitad del número de alumnos por día. Pero, considerando que los grupos de telesecundaria suelen ser pequeños en comparación con los de las secundarias generales o las técnicas, en muchos casos fue posible regresar con el total de alumnos (porque son pocos y suelen faltar, así que los salones generalmente no estaban llenos).

En esta fase, los docentes se dieron cuenta de que por diversos factores (falta de internet o equipo de cómputo, necesidad de trabajar, problemas de salud, dificultades familiares, entre otros), el ciclo escolar anterior no tuvo la efectividad esperada en los estudiantes, y los profesores tuvieron que destinar tiempo del nuevo ciclo para hacer un repaso o consolidación de los aprendizajes esperados del ciclo anterior, puesto que éstos serían la base de construcción de los aprendizajes nuevos. Esto significó “trabajar el doble o el triple”, pues tuvieron que ajustar su planeación docente para ver los nuevos contenidos en un menor tiempo.

Entonces, estos alumnos los recibimos y lamentablemente ni siquiera saben las tablas, y hay que volver a acomodar las cosas, cosas que ellos debieron aprender en la primaria, hay que retomar esos conocimientos, porque es como querer construir la casa, pero sin los muros de la casa, ahora hay que complementar con lo que deben ver ahorita y lo que debieron ver en primaria. (D4)

A nivel socioemocional, los docentes notaron un impacto en sus estudiantes, quienes tras un período prolongado de “privación social cara a cara” parecían haber perdido o suspendido sus habilidades sociales, “no hablaban, se veían tímidos o temerosos, se aislaban y no querían socializar”. Por su parte, los padres manifestaron miedo ante la incertidumbre de saber si las medidas de seguridad y sana distancia serían suficientes para evitar el contagio entre el alumnado. “Se inició con temor, pero con paciencia se lograron grandes cosas”. Sin la barrera de la pantalla “el cuerpo y la mirada comunican mucha información” y eso facilita la docencia. Hacia el final de esta fase, los profesores observaron que, a pesar de no contar con los conocimientos esperados, los estudiantes estaban deseosos de aprender y gradualmente se volvieron más autónomos, es decir, incorporaron los conocimientos y habilidades digitales que habían aprendido durante el confinamiento, para buscar información, expresar y resolver dudas, y ser más corresponsables de su propio aprendizaje.

Los alumnos ya se dieron cuenta de que su nivel es muy bajo, y me imagino que ahora deben estar lamentado, pero no se puede regresar el tiempo atrás, muchos están trabajando un poquito más, nosotros también como docentes. (D4)

Los grupos en Facebook o en WhatsApp, las plataformas digitales, el uso de cuestionarios en línea y otras estrategias didácticas, de comunicación y evaluación se siguieron usando y se alternaban con la educación presencial. Este nuevo modelo de educación híbrida, que por primera vez se usaba de manera masiva en México, “ayudó a consolidar los conocimientos tecnológicos y a aprovechar las ventajas de la presencialidad”. A nivel socioemocional, los estudiantes incorporaron los ambientes virtuales no solo para realizar actividades académicas, sino también para reunirse y convivir con compañeros y amigos.

Una de las cosas que siempre es muy importante, tanto en la parte presencial como a distancia, es tener disposición, poder fluir con el cambio, porque esa es una de las cosas que a lo mejor puede facilitar el trabajo. (D5)

Fase 4. Regreso a la presencialidad (enero 2022-junio 2022)

En enero del 2022, las escuelas secundarias, por indicaciones de la SEP, regresaron a las clases presenciales. Sin embargo, los profesores decidieron mantener los grupos en Facebook, WhatsApp y otras redes sociales “por si era necesario regresar al confinamiento, ya no empe-

zaríamos de cero". Además, una vez adquiridos los conocimientos digitales, plataformas como Zoom, Google Meet y Classroom, fueron incorporadas a las clases presenciales. Incluso en la forma de evaluar se siguieron usando cuestionarios en línea como Google Forms.

Las sigo aplicando, porque no debemos dejar de lado lo que aprendimos. Las aplicaciones como los formularios, incluso Meet se convirtió en mi herramienta para hacer audios o videos, ellos aprendieron incluso a compartir sus pantallas con sus compañeros... hay otras aplicaciones, por ejemplo, Quizizz les gusta mucho, estar ahí en la presión de ver quién es el primero, les gustó mucho lo que son cruzapalabras, juegos de match, el ahorcado, la diversidad de actividades, eso fue lo que nos ayudó mucho a tener la atención de los muchachos. (D3)

Por su parte, el alumnado aprendió a valorar las clases presenciales, las instalaciones escolares, la asistencia física de los profesores y la convivencia cara a cara con sus compañeros. La forma de involucrarse de las autoridades educativas también cambió, ya que algunos profesores antes de la pandemia llegaban a sentirse alejados o desprotegidos por sus autoridades, pero durante y tras el confinamiento la relación se hizo mucho más cercana.

Como mencionan los profesores "la pandemia dejó un gran aprendizaje, pudimos haber hecho cosas muy diferentes, pero tuvimos que ir aprendiendo sobre la marcha"; lo importante es que lo aprendido no se dejó atrás, sino que se incorporó en la presencialidad, aunque eso implicó invertir más tiempo en la planeación y búsqueda de material didáctico en línea. Esta nueva y diferente presencialidad resultó mucho más cercana al uso de redes sociales, tecnología y plataformas de enseñanza virtual.

El reto en este momento es desarrollar un plan o una estrategia para minimizar los riesgos a los que se enfrentan los estudiantes por el excesivo uso de internet, videojuegos, redes sociales y cualquier ambiente virtual, pues hasta antes de la pandemia, los estudiantes tenían muy poco acceso y conocimiento del mundo en línea. En palabras de los profesores, "la telesecundaria es la modalidad que más carencias presenta, sin embargo, si existe esta modalidad es porque está ayudando a resolver una situación", y, sobre todo, a brindar acceso a la educación a los adolescentes más vulnerables del país, a quienes se les estigmatiza por cursar su educación bajo esta modalidad.

Si me permites compartirte, aquí, yo estoy peleado con una visión negativa que tienen hacia los estudiantes de telesecundaria, el concepto, la etiqueta que les ponen de "teleburros", híjole, yo dije qué es eso, o sea, el patito feo de la educación es la telesecundaria, y yo, en mi día a día, me gusta ir tratando de romper con esos esquemas porque a mí no me ha gustado que se refieran de esa manera. Al grado que los últimos ocho años que tengo como docente he dado tercer grado, porque en ese grado es donde se fortalecen todos los aprendizajes de la educación básica, y es cuando tratamos de reforzar para que al entrar a la prepa no empiecen a desertar. (D5)

Socialmente se cree que los alumnos con menor aprovechamiento escolar son quienes son inscritos en telesecundaria e incluso de les nombra despectivamente como “teleburros”. No obstante, la telesecundaria es un sistema que desde su origen incorporó la tecnología con el uso de materiales audiovisuales para la enseñanza. Muchos de estos materiales fueron los primeros que se utilizaron durante el confinamiento y, por ello, para los docentes, “en la pandemia, la bandera de la SEP fue la telesecundaria, y aun así no se le ha dado la importancia que tiene”. La telesecundaria tiene el mérito de haber mostrado el camino a las otras modalidades (secundarias generales y técnicas) durante el confinamiento.

En cuanto a los padres de familia, los profesores observan un mayor interés en la educación de sus hijos y una mayor colaboración con la escuela, lo que motiva a los estudiantes, pues no solo se sienten apoyados por sus padres, sino que observan una nueva actitud por parte de los profesores, quienes con el uso de la tecnología parecen renovados y con más posibilidades de brindar nuevos aprendizajes a los estudiantes, por lo que éstos se comprometen más con su propio aprendizaje. A pesar de este ambiente positivo, los profesores observan una paradoja en el uso de la tecnología como apoyo didáctico, pues aun conociendo todas las ventajas del uso de internet y dispositivos electrónicos, éstos no siempre se pueden aprovechar pues “por sus propias condiciones (carentes), los alumnos no siempre tienen acceso y no pueden aprovechar estas herramientas. Una cosa es saber usarlas, y otra cosa es tener acceso a ellas”.

Nosotros teníamos alumnos que estaban incluso hasta en la azotea, porque era el espacio donde podían tener un poquito más de silencio y les llegaba la señal, porque no solo se necesita contar con el espacio, sino contar con el equipo y con el servicio de internet, si no se cuenta con eso la educación en línea es muy difícil, por muchas aplicaciones que haya, por mucha organización del docente, si no se tienen esas condiciones para trabajar a distancia, es muy difícil trabajar de esa manera. (D2)

Aunque en general, los profesores reconocieron haber transitado por estas cuatro fases, también existen particularidades y temas emergentes en sus trayectorias docentes a nivel individual. Destacan la identificación de ciberbullying (en un caso), el excesivo uso de celulares y dispositivos electrónicos en videojuegos sin supervisión, e incluso la identificación de situaciones de riesgo en línea, como la pornografía, o los intentos de fraudes y estafas, entre otros (en dos casos); la dificultad para gestionar el tiempo libre u ocio se reconoció como un factor de riesgo que puede llevar al consumo de drogas y adicciones, delincuencia, pandillerismo, enfermedad física y mental, ignorancia y aburrimiento (en un caso).

Por otro lado, entre los aspectos positivos, también hubo una docente que destaca el desarrollo de habilidades en línea por parte de los jóvenes, y que paradójicamente, algunos estudiantes que en la modalidad presencial no eran responsables y participativos, en línea sí lo eran, al sentirse más cómodos sin la presión y/o exposición social que implica la interacción cara a cara en grupo.

Discusión

En un contexto de pandemia donde el confinamiento es la única opción, tanto estudiantes como docentes, autoridades escolares y padres de familia tuvieron que adaptarse a una nueva estrategia educativa: la educación en línea. Como parte de esta estrategia, se introdujeron o popularizaron las plataformas educativas, el contenido académico multimedia, los medios de comunicación digitales, la entrega de tareas en línea, la evaluación y retroalimentación a distancia, entre otros. No obstante, para los estudiantes y profesores de telesecundaria en México, con la pandemia ocasionada por el COVID-19 todo cambió y todo sigue igual. Hubo nuevos aprendizajes, sobre todo tecnológicos, pero sin acceso a la tecnología, la brecha entre las clases sociales altas y bajas se seguirá expandiendo. La pandemia reveló las fortalezas y las deficiencias de nuestro sistema educativo en general, y de las diversas modalidades de educación secundaria en particular. Al respecto, como menciona Gatti (2020), a raíz de la pandemia se están modificando las formas de pensar y hacer en todos los ámbitos, por lo que en educación es preciso repensar e incluso reconfigurar los sistemas educativos, y los planes y programas de estudios en todos los niveles educativos.

En el caso de la telesecundaria, si bien es cierto que el estudiantado recibe clases mediante lecciones grabadas y proyectadas a través de la señal televisiva, aún falta que incorporen otras formas de enseñanza virtual (tutoriales o foros en línea por poner algunos ejemplos); para ello, es necesario incrementar el acceso, capacitación e incorporación de docentes en el uso de las TICCAD, además de facilitar que los estudiantes cuenten con acceso a internet, y mantener una comunicación constante con los padres de familia o cuidadores a cargo de los estudiantes. De lo contrario, seguirá sucediendo lo reportado en el estudio de Marquez (2020), y que coincide con lo encontrado en esta investigación: alumnos sin herramientas tecnológicas que, a causa de ello, pausaron o desertaron de sus estudios para poder ingresar al campo laboral.

La pandemia ha sido el escenario forzoso en que los docentes han mostrado una gran resiliencia y han tenido que incorporar de manera “expres” el uso de la tecnología a su práctica docente. En esta investigación, al igual que en los estudios de Padilla (2021) y de Medina y Garduño (2021), los docentes generaron nuevas, creativas, pero, sobre todo, sensibles formas de continuar con la educación a distancia, aun en contextos rurales con jóvenes en condiciones vulnerables. Y tal como en la investigación de Castro et al. (2020), además de migrar sus clases a la virtualidad, cumplieron con la tarea de dar seguimiento y motivar a sus alumnos a continuar con sus estudios. Para ello, la retroalimentación personalizada fue una herramienta de gran ayuda que, aunque les representó un mayor trabajo y desgaste, en horarios extraescolares, también les permitió un acercamiento más significativo con los estudiantes, lo que coincide con lo reportado por García et al. (2020).

Un hallazgo interesante, y al mismo tiempo esperanzador, es que tal como lo señala el INEGI (2021), en el caso de los estudiantes de telesecundaria, son pocos quienes consideran

poco funcionales las clases a distancia, e incluso hubo estudiantes para quienes esta modalidad resultó una oportunidad más accesible y atractiva para su aprendizaje. Al igual que sucede con el estudiantado, los docentes tienen posturas diferentes ante la enseñanza en línea. Al respecto, Reynosa et al. (2020) encontraron que el aprendizaje en línea y la salud mental, son determinantes en los procesos de adaptación docente en el contexto de la pandemia de COVID-19. Es por ello que, en este momento, en que la pandemia aún no ha finalizado, sino que estamos frente a la quinta ola de contagios, nos enfrentamos a una política educativa incierta o, queremos pensar, en construcción; que no debe dejar de lado la necesidad de atender los posibles efectos negativos de la pandemia y promover la salud mental de toda la comunidad escolar.

Como una contribución a la construcción de tal política educativa, en este estudio se hace un recuento de las estrategias más útiles en la educación remota de emergencia, se visibilizan las carencias y desventajas en las que se encuentran algunos estudiantes, así como las fortalezas y compromiso de los docentes en este contexto; pero principalmente, su importancia radica en brindar elementos para incorporar estas lecciones en una política educativa más inclusiva, sensible y menos estigmatizante.

Conclusiones

Las narrativas de docentes de telesecundaria acerca de sus transiciones educativas en el contexto de la pandemia de COVID-19, muestran que ésta les representó un escenario de emergencia e incertidumbre, pero al mismo tiempo, una oportunidad de crecimiento y aprendizaje que les permitió asumir el reto de migrar sus clases a la modalidad virtual en cuestión de días e incluso horas. Capacitarse en el uso de TIC y TICCAD e incorporar estos aprendizajes en sus diseños y planeaciones didácticas, localizar a sus alumnos, ya sea mediante redes sociales o de manera presencial, para invitarlos a participar en las clases en línea (de manera sincrónica o asincrónica), o bien, continuar con sus estudios mediante actividades impresas y la resolución de guías en físico, las cuales también tuvieron que preparar de manera exprés los docentes. Cabe señalar que, en una muestra de compromiso ante sus alumnos, fueron los docentes quienes cubrieron el costo generado por la impresión o fotocopias de este material. En este sentido:

La labor de los docentes debe fortalecerse y tomar un papel protagónico, para conducir hacia procesos de enseñanza-aprendizaje. La alfabetización digital ofrece un campo de oportunidad e innovar en la educación de una manera creativa, rompiendo barreras territoriales, tiempo y espacio para estar en comunicación y acceder a la información. Ahora puede reivindicarse como un ser social de suma importancia en la educación en México, pieza clave en la incorporación a la nueva normalidad que, dado a la evolución de esta pandemia, debe efectuarse de forma responsable y con un sentido solidario. (Velázquez-Cigarroa y Tello-García, 2021, p. 155).

La exigencia en cuanto a horarios de trabajo y atención de los estudiantes requirió de una disposición de tiempo completo por parte de los docentes, por lo que la sobrecarga y estrés se incrementaron y pusieron en riesgo su salud física y mental. Sin embargo, todos los docentes que participaron en este estudio mencionaron estar sumamente comprometidos con la continuidad del ciclo escolar, por lo que echando mano de la tecnología digital y específicamente de las redes sociales como WhatsApp o Facebook, lograron mantener comunicación constante y fluida con la mayoría de sus estudiantes y con los padres de familia.

Entre las principales barreras de acceso y continuidad con la educación que los profesores detectaron en sus alumnos, se encuentra la brecha enorme entre quienes tienen acceso ilimitado a internet y dispositivos electrónicos; y quienes no lo tienen, viven en condiciones de precariedad, y cuya vivienda se encuentra en comunidades marginadas sin servicios básicos de salud, transporte, recreación y educación. Lo que coincide con los estudios de Padilla (2021) y de Medina y Garduño (2021). Como menciona Plasencia-Díaz (2021), reconocer que estamos ante un escenario de complejidad, permitirá a los países, a través de sus gobiernos, diseñar políticas educativas que definan planes, programas y estrategias encaminadas a recuperar el tiempo, ya que diferentes reportes e informes de organismos internacionales indican que América Latina es la segunda región más afectada por el cierre de las instalaciones escolares a causa de la pandemia.

Si bien esta investigación permitió identificar las fases que caracterizaron las trayectorias docentes en tiempos de pandemia, así como las principales estrategias implementadas en cada fase, es necesario realizar más investigaciones al respecto. Algunas de las limitaciones de este estudio se relacionan con el número de docentes entrevistados, el tipo de muestreo y el número reducido de entidades federativas representadas. Para futuras investigaciones se recomienda incorporar la perspectiva de los estudiantes, de los padres y madres de familia, del personal directivo, y analizar sus propias narrativas y trayectorias a la luz de los contextos históricos, sociales y culturales en que éstos coexisten.

Referencias

- Abreu, J.L. (2020). Tiempos de coronavirus: La educación en línea como respuesta a la crisis. *Dae-na: International Journal of Good Conscience*, 15(1), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Amaluisa-Rendón, P., Núñez-Torres, O. y Amaluisa-Rendón, A. (2022). Estrategias de enseñanza docente: modalidad presencial a modalidad virtual en el confinamiento. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 199-209. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061013>
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (s.f.). *Educación secundaria*. https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/secundaria.html

- Barrera, D., Pulido, M. y Bautista, S. (2022). La investigación narrativa en la educación. *Miradas*, 17 (1), 95 – 109. <https://doi.org/10.22517/25393812.25052>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Castro, M., Paz, M. y Cela, E. (2020). Aprendiendo a enseñar en tiempos de pandemia COVID-19: nuestra experiencia en una universidad pública de Argentina. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1271. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1271>
- Chase, S. (2015) Investigación narrativa: multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin e Y. Lincoln (Comp.), *Métodos de recolección y análisis de datos*, Vol. 4 (pp. 58-112). Gedisa.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-60). Laertes.
- Denzin, N. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Praeger.
- Didriksson, T. A. (2020). Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 154-163). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/551/1/DidrikssonA_2020_Ante_la_pandemia.pdf
- Fernández, J., Domínguez, J. G. y Martínez, P. L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 7(14), 87–110. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- García, A., Martínez, A. y Marín, A. (2020). Los profesores de la Facultad de Química de la UNAM frente al cambio a la educación remota de emergencia. *Educación Química*, 31(5), 15-32. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.5.76878>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós- pandemia. *Estudos Avançados*, 34 (100), 29-41. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVIED-ED) 2020*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Lima, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8(14), 9–26. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/17328>

- Marín, A. J. y Pinto, J. E. (2021). Escuelas cerradas, aulas abiertas: estrategias de enseñanza remota en una comunidad rural de Yucatán. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51, 215-250. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.463>
- Marquez, J. I. (2020). De la educación tradicional a una educación remota: retos y oportunidades dentro de la emergencia sanitaria. *Educación Química*, 31(5), 88-91. <http://dx.doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.5.77103>
- Martínez -Aguilar, J. y Pérez -Múzquiz, E. (2022). Las clases virtuales en México durante la pandemia. Ventajas y desventajas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 71-82. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061106>
- Medina, L. y Garduño, E. (2021) Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51, 181-214. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.475>
- Padilla, F. (2021). Innovación educativa ante el desafío de la enseñanza en telesecundaria en tiempos del covid-19. *Revista enfoques de la comunicación*, (5), 23-70. <https://revista.consejodecomunicacion.gob.ec/index.php/rec/article/view/23>
- Padilla, J., Soto, A.M., Serratos, I.N. y Castañeda, N. (2020). La enseñanza remota ante el COVID-19: experiencias de docencia en cuatro asignaturas de la UAM-I. *Educación Química*, 31(5), 144-151. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.6.77106>
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Perdomo, B. (2021). Publicaciones científicas de países latinoamericanos sobre educación ante el COVID-19. Revisión sistemática de la literatura. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 28, 244-351. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e43>
- Pieck, E. (2021). Tiempos de pandemia. Percepciones de estudiantes de telesecundaria en el medio rural: los otros aprendizajes, las otras vivencias, las otras experiencias. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51, 281-292. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.452>
- Plasencia-Díaz, A. (2021). ¿Hacia una nueva realidad educativa? Complejidad, educación y pos-covid. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 10-13. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.1105090>
- Reynosa, E., Rivera, E.G., Rodríguez, D.B. y Bravo, R.E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 16(77), 141-149. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1580>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. SEP. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2 (31), 365-379. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-308>
- Tarabini, A. (2020). Presentación. Transiciones educativas y desigualdades sociales: una perspectiva sociológica. *Papers*, 105 (2), 177-181. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2825>

- United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. United Nations. UN. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Velázquez-Cigarroa, E. y Tello-García, E. (2021). Prospección del sistema educativo mexicano a partir de las experiencias aprendidas por el COVID-19. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 145-157. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050810>
- Vivanco, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *Revista Cien-ciAmérica*, 9(2), 1-10. <https://cienciamerica.edu.ec/index.php/uti/article/view/307>