

“Cansada, agobiada, frustrada. Hubo momentos en los que lloraba porque no sabía ni, ni cómo empezar”: Estudio de caso sobre los sentimientos de docentes de inglés de primaria durante educación a distancia en tiempos de pandemia en San Carlos, Costa Rica

“Tired, overwhelmed, frustrated. Sometimes there were moments in which I cried because I had no idea, not even how to begin”: A case study about English primary teachers' feelings during distance education amid pandemic times in San Carlos, Costa Rica

“Cansada, sobrecarregada, frustrada. Houve momentos em que chorei porque não sabia como começar”: Estudo de caso sobre os sentimentos de professores de inglês primário durante a educação a distância em tempos de pandemia em San Carlos, Costa Rica

Resumen

Introducción. La emergencia sanitaria de COVID-19 suspendió los procesos de educación a nivel mundial. El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica no fue la excepción y en marzo de 2020 se propuso trabajar bajo la modalidad de educación a distancia. **Propósito.** Este artículo se centra en los resultados referentes a los sentimientos expresados por las personas participantes, como parte de una investigación principal derivada de un estudio de caso descriptivo que se basó en la investigación cualitativa inductiva y tuvo como propósito describir las percepciones de cuatro docentes de inglés de primaria de la Dirección Regional de Educación San Carlos con respecto a la educación a distancia llevada a cabo durante la crisis sanitaria del COVID-19. **Metodología.** Los datos fueron recolectados a través de entrevistas a profundidad, planeamientos didácticos y grabaciones de videos sobre procesos de mediación pedagógica y contextos profesionales, y fueron analizados mediante categorías semánticas del análisis de contenido (Hatch, 2002) a través de la plataforma digital WebQDA (Costa *et al.*, 2019). **Resultados.** Los resultados sugieren sentimientos antes y durante la pandemia, tal como fueron experimentados por el cuerpo docente y se enfocaron en sentimientos negativos en su mayoría. Entre algunos destacan incertidumbre, estrés, confusión, sobrecarga laboral, dificultad, tristeza y preocupación. Otros sentimientos vividos fueron discriminación, impotencia e irrespeto, tomando en

cuenta los contextos del profesorado y las familias. Este estudio presenta a las y los docentes desde su dimensión humana como profesionales que sobreviven a una pandemia en sus propios escenarios educativos.

Palabras claves: Costa Rica, COVID-19, educación a distancia, enseñanza del inglés, docentes de primaria, investigación cualitativa, sentimientos.

Abstract

Introduction. COVID-19's health crisis put a hold on all educational processes around the world. The Ministry of Education in Costa Rica was not the exception and in March 2020 it was proposed that distance education was going to be put into practice.

Purpose. This paper is centered towards the feelings exposed by the participants, as part of a principal investigation that used a case study methodology based on inductive qualitative research and had the purpose of describing the perceptions of four English primary teachers from *Dirección Regional de Educación San Carlos* regarding distance education during the sanitary emergency of COVID-19. **Methodology.** Data were collected through in-depth interviews, lesson plans, and video recordings of pedagogical mediation and professional context, and they were analyzed by semantic categories through content analysis (Hatch, 2002) and the digital platform of WebQDA (Costa et. al, 2019). **Results.** Results suggest feelings before and during the pandemics, as they were experienced by the teachers, and which focused on mostly negative feelings. They suggested uncertainty, stress, confusion, overwork, a sense of difficulty, sadness, and worry. Other feelings included discrimination, impotence, and disrespectfulness towards the teachers and the families' specific contexts. This study presents the teachers from their human dimension as professionals undertaking the pandemic within their own educational scenarios.

Keywords: Costa Rica, COVID-19, distance education, English Teaching, feelings, primary school teachers, qualitative research.

Resumo

Introdução. A emergência de saúde do COVID-19 suspendeu os processos de educação em todo o mundo. O Ministério da Educação Pública da Costa Rica não foi exceção e em março de 2020 propôs trabalhar na modalidade de educação a distância.

Propósito. Este artigo baseia-se nos resultados referentes aos sentimentos expressos pelos participantes, como parte de uma investigação principal derivada de um estudo de caso descritivo que se baseou em pesquisa qualitativa indutiva e teve como objetivo descrever as percepções de quatro professores de inglês. Direção Regional de Educação de San Carlos sobre educação a distância realizada durante a crise sanitária do COVID-19. **Metodologia.** Os dados foram coletados por meio de entrevistas em profundidade, coleta de planos didáticos e gravações em vídeo sobre processos de mediação pedagógica e contextos profissionais, e foram analisados por meio de categorias semânticas de análise de conteúdo (Hatch, 2002) por meio do uso da plataforma digital WebQDA (Costa *et al.*, 2019). **Resultados.** Os resultados sugerem sentimentos antes e durante a pandemia, pois foram vivenciados pelos professores e focados em sentimentos negativos em sua maioria. Alguns de les incluem incerteza, estresse, confusão, sobrecarga de trabalho, dificuldade, tristeza e preocupação. Outros sentimentos vivenciados foram a discriminação, a impotência e o desrespeito diante dos contextos dos professores e familiares. Este estudo apresenta os professores a partir de sua dimensão humana como profissionais que sobrevivem a uma pandemia em seus próprios ambientes educacionais.

Palavras-chave: Costa Rica, COVID-19, educação a distância, ensino de inglês, professores primários, pesquisa qualitativa, sentimentos.

Introducción

La pandemia provocada por el COVID-19 trajo consigo cambios fuertes y abruptos en los sistemas educativos a nivel mundial. Particularmente en Costa Rica, lo que en inicio sería solamente un impase temporal se convirtió en un cambio de modalidad presencial a modalidad a distancia con la prevalencia de cuatro escenarios: 1) estudiantes con conectividad a internet y dispositivos electrónicos, 2) estudiantes con conexión limitada y dispositivos electrónicos, 3) estudiantes que poseían un dispositivo electrónico pero carecían de conexión a internet y 4) estudiantes que no tenían posibilidad de conectividad ni dispositivos electrónicos para apoyar los procesos de aprendizaje (Ministerio de Educación Pública [MEP], 2020).

El sistema experimentó cambios en la mediación pedagógica, priorización de contenidos en los programas de estudio y dificultades de adaptación por parte del estudiantado y profesorado. Esto generó una nueva experiencia en las personas docentes al tiempo que cambiaban las metodologías de enseñanza, aprendían el uso de herramientas tecnológicas y adaptaban la mediación al modelo de educación a distancia durante la crisis sanitaria.

Por lo tanto, se llevó a cabo una investigación cuyo propósito principal fue describir las percepciones de cuatro docentes de inglés de primaria de la Dirección Regional de Educación (DRE) San Carlos con respecto a la educación a distancia adoptada por el MEP durante el 2020. Específicamente, este artículo se basa en la investigación principal, pero se enfoca solamente en los resultados obtenidos con respecto a los sentimientos generados al inicio del curso lectivo y durante la educación a distancia; además, busca dar voz a las experiencias y sentimientos vividos según las percepciones de las cuatro personas participantes.

Estado de la cuestión

La educación a distancia no es un modelo educativo nuevo y a lo largo del tiempo ha probado eficacia y calidad; sin embargo, aún existe resistencia en su implementación por razones que van desde la falta de políticas públicas acordes, hasta la falta de capacitación en el personal docente que realiza la mediación pedagógica (García-Aretio, 2017). La educación a distancia es una alternativa viable para “la democratización del acceso a una educación de calidad sin restricciones de tiempo, espacio, ritmos de aprendizaje, vida laboral, ocupaciones familiares, libertad de movimiento, nivel educativo” (García-Aretio, 2017, p. 10). Estas son algunas de las razones por las que diferentes países en Latinoamérica decidieron acoger el modelo de educación a distancia con la intención de sobrellevar la crisis educativa provocada por la emergencia sanitaria del COVID-19. Así, con este modelo se “promueve la creación de espacios propensos a la innovación, la creatividad, la digitalización, el desarrollo de habilidades, el apoyo a la labor docente y la integración de la comunidad educativa” (MEP, 2020).

Costa Rica llevó a cabo esfuerzos para contrarrestar los efectos de la pandemia en el sistema educativo; sin embargo, esta situación, aunada a otros elementos que precedieron a la crisis sanitaria, provocó un “apagón educativo”. En lo referente a la problemática del COVID-19, el Octavo Estado de la Educación alude a los problemas de acceso a la educación que experimentaron aquellas personas en mayor estado de vulnerabilidad (Programa Estado de la Nación, 2021).

Además, el estudiantado se vio afectado debido “a la fuerte contracción experimentada en los aprendizajes esperados y propuestos en los programas de estudio, que redujeron sustantivamente sus conocimientos y habilidades en relación con el perfil de salida esperado al fin de la secundaria” (Programa Estado de la Nación, 2021, p. 38). Reimers y Schleicher (2020) señalan que los problemas de acceso, la disminución en la calidad de la educación y en las oportunidades de aprendizaje son uno de los efectos principales de la pandemia que podrían implicar una reducción en las capacidades de la población en el mediano y largo plazo.

La implementación de la educación a distancia afectó directamente a las personas estudiantes, pero también al cuerpo docente en América Latina, el cual sufrió “afecciones, afectaciones y enormes retos para emigrar súbitamente del modelo presencial al virtual” o a distancia (Acevedo *et al.*, 2022, p. 38). Estos retos presentes en docentes de diferentes países se traducen en la necesidad de capacitación, sobrecarga laboral, estrés, síndrome de *burnout*, entre otros (Cortés, 2021; Gavotto & Castellanos, 2021; López-Orellana *et al.*, 2021; Medina-Guillen *et al.*, 2021). Además, el cambio de la modalidad presencial a la modalidad de educación a distancia “es un factor de agotamiento psicológico y hay que emplear mayor esfuerzo en expresarse y en comprender al otro” (Cortés, 2021, p. 4). Este es un factor que afecta en mayor medida cuando el acceso a la conexión síncrona entre la persona docente y el estudiantado es menor, como fue el caso del cuerpo docente costarricense que atendió, en su mayoría, estudiantes en los escenarios tres y cuatro; o sea, que no tenían posibilidad de conectividad ni dispositivos electrónicos.

En relación con la necesidad de capacitación como factor que dificulta la adaptación del modelo presencial al virtual, el cambio en modalidad afectó a un número significativo de

personas docentes que se vieron forzadas a mediar sus clases por medios virtuales o totalmente a distancia “sin haber recibido capacitación y sin contar con la experiencia, espacio adecuado, recursos necesarios” (Medina-Guillen *et al.*, 2021, p. 3). Además de la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas, en el caso particular de Costa Rica, el profesorado enfrentó problemas de comunicación y descontextualización de los lineamientos brindados por las autoridades (López-Estrada *et al.*, 2022). Tal como lo indican Reimers y Schleicher (2020), en medio de una crisis educativa es necesario establecer mecanismos oportunos de desarrollo profesional para que las personas docentes y las familias logren apoyar al estudiantado en la nueva modalidad. Adicionalmente, se requiere la creación de modalidades que promuevan las comunidades de práctica profesional y la colaboración docente para mejorar la autonomía en el profesorado.

Malander (2016) indica que la sobrecarga laboral es un problema que incide directamente en la calidad educativa brindada al estudiantado, puesto que reduce el tiempo de planeación, aumenta el estrés laboral y provoca problemas a nivel físico y emocional en las personas docentes. Además, Ordóñez y Saltos (2018) enfatizan que la sobrecarga en el trabajo provoca que el profesorado se capacite en horario no laboral, realice tareas no atinentes a su cargo, labore bajo mayor presión y preste menor atención al aspecto académico; por ende, se afecta la mediación pedagógica. Por tanto, se atribuye que la sobrecarga laboral incrementa el trabajo docente en labores administrativas y disminuye el énfasis a aquellas tareas relacionadas con los aspectos académicos.

Las emociones son parte fundamental e integral en la vida profesional de las personas docentes; además, el cambio en estas impacta la mediación pedagógica, las actitudes y los resultados obtenidos por el alumnado (Hagenauer y Volet, 2014). El estrés tal y como lo demuestra Cortés (2021), “no solo afecta a quien lo padece sino a la institución a la que pertenece, toda vez que sufre de baja productividad” (p. 5). Por lo tanto, una persona docente estresada no generará la educación de calidad que requiere el estudiantado. Algunos estudios realizados en Asia y Suramérica durante la pandemia indican que el 9,1 % del profesorado sufrió de estrés durante la pandemia; además,

que el estrés afecta mayormente a las mujeres en comparación con los hombres (López-Orellana *et al.*, 2021; Oducado *et al.*, 2021; Zhou y Yao, 2020).

Ante los diferentes sentimientos y emociones negativas que pudo desencadenar la crisis provocada por el COVID-19, se hace necesario el apoyo social hacia las personas docentes como elemento fundamental para el bienestar; es decir, el profesorado requiere un apoyo por parte de las personas que les rodean, ya sea personal administrativo, colegas, familiares o el mismo estudiantado. Esto aumentará las posibilidades de alcanzar ese sentido de bienestar que abarca los aspectos pedagógicos, sus relaciones con las personas estudiantes, aspectos psicológicos, satisfacción laboral y la motivación para enseñar (López-Orellana *et al.*, 2021).

Metodología

La metodología que se usó forma parte de un trabajo de investigación sobre un estudio de caso el cual representó una sistematización en detalle de un fenómeno social complejo actual en un contexto real (Yin, 2018), centrado en las percepciones de cuatro personas docentes de inglés de primaria que trabajan en el Ministerio de Educación Pública. El sitio de estudio fue la Dirección Regional de Educación San Carlos, específicamente los cantones de San Carlos, Los Chiles y Río Cuarto. El estudio se enfocó en la investigación cualitativa inductiva, donde se trabajó con constructos semánticos generales, conocidos como el contenido o las categorías (Hatch, 2002). La intención original de esta investigación fue aprehender el significado y generar un acercamiento a la realidad que se vivió en el 2020 desde la visión de las personas docentes con respecto a la educación a distancia en tiempos de pandemia, para brindar recomendaciones en la toma de decisiones sobre la educación primaria pública (ver López-Estrada *et al.*, 2022). Sin embargo, este artículo se centrará exclusivamente en los sentimientos de las personas docentes al inicio y durante la pandemia. Se escogió profundizar en estos datos debido a que representaron un parte fundamental de la esencia misma de la docencia: su dimensión humana.

El estudio basado en el constructivismo celebró la creación del conocimiento a través de las experiencias personales e individuales (Grbich, 2007; Hatch 2002); la “construcción humana” (Hatch, 2002, p. 15) como un proceso único y legítimo para

cada individuo. Para este estudio, se describirán los sentimientos vividos por las personas docentes dentro de un mismo contexto educativo común en tiempos de pandemia en la DRE San Carlos. Se buscó que las y los participantes expusieran sus experiencias y opiniones acerca del contexto educativo que vivieron y cómo fueron forjando sus percepciones individuales dentro de este espacio colectivo de su lugar de trabajo y circunstancia sanitaria. Dentro de esta búsqueda, se resaltarán los sentimientos expresados como experiencias vividas tanto al inicio como durante la educación a distancia.

Las técnicas de recolección de datos triangulados (métodos múltiples) fueron entrevistas semiestructuradas, recolección de documentos y grabaciones de videos. Las entrevistas se realizaron en la plataforma Zoom donde fueron grabadas y posteriormente transcritas. Para la entrevista, se diseñó una matriz con las preguntas de investigación, las cuales fueron abiertas y de seguimiento con la finalidad de aclarar y ahondar en las respuestas, así como explorar a profundidad las experiencias de los y las participantes (Yegidis y Weinbach, 2006; Yin, 2009). También se recolectaron dos Guías de Trabajo Autónomo (GTA) por persona participante para evidenciar prácticas pedagógicas específicas de planeamiento didáctico, mediación pedagógica y evaluación de los aprendizajes. Finalmente, se solicitó material audiovisual a cada participante, quienes grabaron dos videos para demostrar el contexto profesional de trabajo. Las personas investigadoras, conscientes de la crisis actual de salud, recolectaron y analizaron datos bajo un plan de contingencia siguiendo estrictamente cualquier protocolo de salud establecido por las autoridades del país.

La población meta de la investigación fueron cuatro personas docentes, a quienes se les asignó un código de DI: “Docente de Inglés” (DI-1, DI-2, DI-3 y DI-4). Inicialmente, esta población fue seleccionada a través de un muestreo a propósito único; sin embargo, al no alcanzarse una muestra adecuada, se procedió con un muestro de bola de nieve. Para ambos métodos se siguieron los siguientes criterios de selección:

- Docentes de primaria que impartan lecciones tanto en I como en II ciclo: según validación consensuada por parte de las asesoras nacionales de inglés de I y II ciclo y la asesora pedagógica de la DRE San Carlos.

- Docentes que laboran en escuelas donde el alumnado se ubica en escenarios 3 o 4 propuestos por el MEP para la educación a distancia: según el Informe Regional que busca conocer la condición inicial de acceso a tecnología y conectividad del personal docente, técnico-docente y administrativo-docente de los centros educativos, suministrado por el jefe de Asesorías Pedagógicas de la DRE San Carlos (A. Artavia, comunicación personal, 22 de octubre de 2020).
- Docentes en condición de propiedad: esto para garantizar su continuidad en el centro educativo durante el proceso de recolección, análisis, validación y presentación de los datos de la investigación.
- Docentes con grupo profesional mínimo de PT4: esto por ser el requisito mínimo para estar en propiedad.
- Docentes sin experiencia en educación a distancia: docentes que nunca hayan trabajado o dado clases a distancia; es decir, que solamente hayan impartido lecciones en modalidad presencial antes de la pandemia.
- Docentes que laboren en escuelas rurales, en el entendido del significado de rural como:

Áreas del país no ubicadas en el área urbana, que reúnen características, tales como: un predominio de actividades agropecuaria, pecuarias, silvícola y turísticas; dentro de esas zonas se pueden encontrar conglomerados de viviendas y viviendas dispersas; así como centros poblados, con disposición de servicios de infraestructura como electricidad, agua potable y teléfono; cuentan con servicios como escuela, iglesia, parque o plaza de esparcimiento, centro de salud, guardia rural, etc.; pequeños o medianos comercios relacionados algunos con el suministro de bienes para la producción agrícola; y un nombre determinado que los distingue de otros poblados o caseríos. (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2018, p. 10)

- Docentes que laboren en escuelas de primaria tipo Dirección 2 (con rango de matrícula total de 91-200 estudiantes y donde el director asume funciones administrativas y cuenta con un docente adicional) o tipo Dirección 3 (con rango de matrícula total de 201-400 estudiantes), cuando se cumpla la condición de la totalidad de lecciones del nombramiento activo en la misma institución (MEP, 2014).

- Docentes con 5 a 15 años de experiencia docente reconocidos por el MEP: según validación consensuada por parte de los aliados estratégicos del MEP.
- Docentes hombres (3), docentes mujeres (3): para garantizar la participación igualitaria de mujeres y hombres, y las cuotas de género en el estudio (Comisión Interamericana de Mujeres, 2020).

Todas las escuelas en las que laboraban las personas participantes estaban localizadas en contextos rurales con difícil acceso, con niveles socioeconómicos y de desarrollo muy bajos, con estudiantes provenientes de Nicaragua y ubicados en comunidades con una conexión a internet deficiente donde la mayoría de las familias tenían solo celulares con planes prepago.

Todas las personas docentes (dos mujeres y dos hombres) pertenecían al grupo PT6 y trabajan en I y II ciclo. Tres docentes tenían nombramiento en propiedad y uno interino, todos con 45 lecciones (30 oficiales y 15 de recargo) y al menos 5 años de experiencia. Tres docentes estuvieron en escenario 4 y uno en escenario 3; ninguno de los docentes contaba con experiencia en educación a distancia al momento del estudio. Es importante destacar que todas las personas docentes realizaron las entrevistas, pero solo tres completaron la totalidad de los métodos de recolección de datos. Esta persona docente se retiró del estudio debido a estrés emocional y sobrecarga laboral en su contexto educativo.

El estudio se basó en el análisis de contenido (Hatch, 2002), el cual consistió en lecturas constantes, críticas y sistemáticas de todos los datos recolectados. Se creó un manual de códigos que resumió las unidades mínimas semánticas y las relaciones semánticas que concluyeron en varias categorías significativas. Sin embargo, para este artículo, se presentarán las dos categorías correspondientes a los sentimientos de las personas docentes. La pregunta de investigación específica para este artículo fue la siguiente:

- ¿Cuáles fueron los sentimientos de cuatro docentes de primaria de inglés de la Dirección Regional de Educación San Carlos con respecto a la educación a distancia llevada a cabo durante la crisis sanitaria del COVID-19?

Se siguieron fases recursivas en un proceso constante de identificación, síntesis y revisión del contenido: primero, se llevó un proceso de familiarización de datos, incluidos las entrevistas transcritas, los documentos recolectados y las grabaciones. Segundo, se llevó a cabo el proceso de codificación de los datos basado en una sistematización analítica y un proceso crítico de creación de códigos. Los códigos iniciaron bajo un escrutinio de “unidades mínimas de significado” (Hatch, 2002, p. 163), como aquellos segmentos específicos que encerraron una idea completa a través de una o más palabras, frases u oraciones. Toda la codificación y las relaciones semánticas se trabajaron con WebQDA (Costa *et al.*, 2019), un *software* especializado en codificación cualitativa. Tercero, se crearon categorías que incluyeron los códigos creados (ver tabla 1). Este proceso se llevó a cabo de forma iterativa. Las categorías se establecieron bajo una búsqueda sistemática de relaciones semánticas basadas en Spradley (1979). De todas las posibles relaciones semánticas, para este estudio resultó una de inclusión estricta (en su forma relacional de X es un tipo de Y).

Tabla 1

Categorías Sentimientos al inicio del curso y Sentimientos durante el proceso de educación a distancia junto con sus códigos bajo la relación semántica de inclusión estricta

Sentimientos al inicio del curso:

Este código hace referencia a sentimientos expresados por las personas docentes a inicios del curso lectivo.

Miedo	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de miedo, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
Incertidumbre	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de incertidumbre, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
Dificultad	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento que expresan las personas docentes sobre algo difícil, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
Estrés	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del

sentimiento de estrés, y puede incluir razones, ejemplos o causas.

Satisfacción	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de satisfacción, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
---------------------	---

Sentimientos durante el proceso de educación a distancia:

Este código hace referencia a sentimientos expresados por las personas docentes durante el proceso de educación a distancia.

Empatía	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de empatía, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
----------------	--

Duda	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de duda, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
-------------	---

Confusión	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de confusión, y puede incluir razones, ejemplos y causas.
------------------	--

Irrespeto	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de irrespeto, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
------------------	--

Estrés	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de estrés, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
---------------	---

Sobrecarga laboral	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de sobrecarga laboral, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
-------------------------------	---

Preocupación	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de preocupación, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
---------------------	---

Dificultad	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento que expresan las personas docentes sobre algo difícil, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
-------------------	---

Discriminación	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de discriminación, y puede incluir razones, ejemplos o
-----------------------	---

	causas.
Cansancio	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de cansancio, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
Nostalgia	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de nostalgia, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
Responsabilidad	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de responsabilidad, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
Impotencia	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de impotencia, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
Satisfacción	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de satisfacción, y puede incluir razones, ejemplos o causas.
Tristeza	Este código hace referencia a la expresión explícita o implícita del sentimiento de tristeza, y puede incluir razones, ejemplos o causas.

Una vez establecidas las categorías de contenido, se llevó a cabo la cuarta fase de revisión exhaustiva sobre los códigos y la relación semántica convincente. Para la revisión de este contenido, se contó con un grupo de pares externos que les dieron validez a las categorías. Quinto, se definieron las categorías más sobresalientes y las que respondían de forma directa a la pregunta de investigación del estudio y se les otorgó un nombre oficial para poder explicar la esencia que encierran los códigos creados y las categorías de contenido. De igual forma, se identificaron los ejemplos claves en los datos para ilustrar las categorías. Finalmente, y una vez consolidadas las categorías, se presentaron las descripciones y contenidos en su complejidad narrativa para profundizar la comprensión de la pregunta de investigación.

Durante los análisis preliminares y finales, se trabajó con validación interna (participantes del estudio) y validación externa. El estudio contó con colaboraciones

estratégicas de la Dirección Regional de Educación de San Carlos, el Viceministerio de Educación y Alianza para el Bilingüismo del Despacho Académico, así como asesorías nacionales de inglés del Ministerio de Educación Pública. También se tuvo como aliada a la Cátedra de Enseñanza del Inglés de la Escuela de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Estatal a Distancia. Para la validación externa, se trabajaron procesos de conceptualización de la propuesta, el reclutamiento de las personas participantes, la elaboración de la matriz de preguntas y las guías orientadoras para la recolección de datos, además de garantizar el rigor metodológico de la investigación.

Como parte de la ética en la investigación cualitativa, quienes participaron firmaron un consentimiento informado para el estudio. También se garantizó que las personas contaran con códigos para asegurar la confidencialidad de la presentación y publicación de los datos.

Resultados

El 2020 inició como un año regular; sin embargo, a medida que la prensa circulaba noticias sobre el virus y la pandemia avanzaba en Costa Rica, los sentimientos de las personas docentes del estudio fueron cambiando. Al iniciar del curso lectivo y antes de la suspensión de las clases en marzo de 2020, quienes participaron del estudio expresaron sentir estrés, incertidumbre, indiferencia, miedo, nervios, dificultad y satisfacción. A partir de la suspensión de las clases, algunos sentimientos cambiaron, se intensificaron y otros nuevos emergieron; estos fueron discriminación, duda, empatía, estrés, impotencia, irrespeto, nostalgia, preocupación, tristeza, satisfacción, cansancio, responsabilidad, confusión, sobrecarga laboral y dificultad (ver Figura 1).

En febrero de 2020, para DI-3 el curso lectivo inició con un sentimiento de satisfacción “porque empezaba en una nueva escuela, iba en traslado, entonces, pues, iba a conocer a mis alumnos, iba a conocer mis nuevos compañeros, la comunidad, los padres de familia”. Sin embargo, DI-3 compartió que el nerviosismo por lo nuevo estaba presente: “Un poco como nerviosa, verdad, porque, este... era mi primera vez en esa escuela y como... di, ustedes saben, verdad, cuando uno llega a un lugar nuevo, pues uno piensa en cómo me irán a tratar”. Para DI-2 la fuente de satisfacción era “verlos [los estudiantes] llegando en sus botitas, y... o algunos sin zapatitos con sus pies llenos

de barro y verlos lavando sus piecitos ahí en una pilita para entrar al aula; es... [pausa] es bonito". Esta persona participante, aun teniendo una escuela rural y pequeña, la describió como "bonita para trabajar", una "experiencia real, aunque complicada".

Un comienzo del curso lectivo regular donde las noticias por el virus empezaron a circular en los centros educativos. DI-2 mencionó la indiferencia que al inicio se le dio a la situación del virus, ya que "conforme fue pasando el tiempo más se hablaba del virus, y ya hasta lo veíamos ya en inglés. Ahí los chiquillos me molestaban, dicen: 'No *teacher*, coronavirus', me decían... Pero, verdad. Entonces, ya era como un saludo en la mañana". Sin embargo, esta indiferencia se fue transformando en nerviosismo y miedo a medida que la pandemia se acentuaba en Costa Rica. La persona participante DI-1 indicó que "Por las calles se escuchaba de todo", "todo empieza a volverse, como le digo, a sentirse uno nervioso", asimismo "causaba miedo el hecho de una pandemia".

Debido a la información que circulaba en los centros educativos por los indicios de un cambio hacia una nueva modalidad para la continuidad de las clases, surgieron la incertidumbre, la dificultad y el estrés. Para el grupo docente participante del estudio todo se tornó una situación nueva, algo extraño y algo que jamás pensaban que iba a suceder. Como indicó DI-3, el director del centro educativo explicó que debían esperar a que el MEP se pronunciara sobre cómo se iba a trabajar. De forma similar, según DI-1 "no se sabía ni qué era lo que se debía hacer", y DI-4 quien sintió que "fue como un caos".



Figura 1. Sentimientos de las personas participantes al inicio y durante la pandemia

Una vez que se declaró la emergencia a nivel nacional y se oficializó la pausa del curso lectivo en marzo, los sentimientos de las personas docentes se intensificaron y afloraron aún más otros que, a lo largo del curso lectivo, emergieron producto de la experiencia con la modalidad de educación a distancia. Específicamente, las personas docentes debían enfrentar una barrera tecnológica, económica y sanitaria aunado a la nula experiencia profesional en educación a distancia, el poco acompañamiento institucional y la escasez de recursos educativos del profesorado y del estudiantado. De aproximadamente 150 estudiantes por docente, solo 10 estudiantes tenían como equipo tecnológico un teléfono celular con planes de datos móviles prepago, por lo que el uso del internet era un recurso muy limitado. Los estudiantes contaban con el

teléfono celular de alguna persona familiar, por lo cual el uso de este daba lugar cuando la persona estudiante estaba acompañada por la persona encargada. En muchas ocasiones, estas últimas tenían dificultades para descargar videos e inclusive audios. En este caso, las personas participantes también mencionaron que usualmente los números telefónicos cambiaban (sobre todo para las familias provenientes de Nicaragua), lo cual generaba dificultad para contactar al estudiantado. Así lo explicó DI-1: “La dificultad del internet y, y además del, de la capacidad tecnológica, era un poco difícil”. Esto conllevó a que los procesos de planeamiento, mediación y evaluación se llevaran a cabo sin la dependencia de equipo tecnológico e internet, sino que estos fueron apoyos y no medios principales para la mediación pedagógica, como lo ejemplificó DI-2: “Uno tiene que acomodarse con lo que hay y lamentablemente... ¿Qué es lo que había? Papel”, “No hubo otra manera de poder enseñar a esta población”.

La confusión estuvo presente hasta el punto donde las personas docentes llegaron a aprender de sus propias prácticas por medio de procesos de prueba y error, ya que el MEP no brindó capacitación contextualizada para los escenarios educativos de estas personas docentes. Así lo enfatizó DI-2: “Yo dije: ‘Esto no es lo mío, esto no es lo mío’ [las capacitaciones], verdad, no es algo que a mí... realmente, mi realidad, entonces ese es el problema que algunos no conocen las situaciones que se viven en estos lugares”. La facilidad que brindaba la conectividad no era una realidad objetiva; DI-2 comentó: “De un pronto a otro... Eh... Den clases así por Teams, y uno dice: ‘Pero señor, ¿qué es esto? ¿Y cómo uso yo eso?’. Entonces, debiera, debiera enfocarse también a los que estamos en zonas rurales porque está bien el que... el que tiene Teams, perfecto, el que tiene Zoom, perfecto. Pero ¿y qué de nosotros?”. Durante los procesos pedagógicos, DI-4 externalizó que al inicio era confuso descifrar el quehacer de su planeamiento: “Uno se sentaba y decía: ‘¿Cómo desarrollo este tema? ¿Cómo lo hago? Si me cuesta hacerlo presencialmente, ¿cómo lo hago así?’”. También agregó: “A veces... dependiendo de los temas... yo sí me ponía a llorar, honestamente, porque yo decía: ‘¿Cómo empiezo?’. Entonces, a veces me daba como una hora y yo: ‘Bueno, lo hago así... No, no, no me va a servir así...’. Y era, ¡arranque hojas y arranque hojas!”. Una experiencia “cansada, agobiada, frustrada. A veces hasta hay momentos

en los que lloraba porque no sabía ni, ni cómo empezar... Es que lo difícil es empezar". DI-1 agregó que siempre tuvo duda durante la elaboración de las GTA: "¿Qué es lo correcto? ¿Qué es lo que... tengo que hacer para llegar al fondo, para lograr el objetivo?". De igual forma, DI-2 explicó: "Fue muy difícil, yo lo que hice al principio fue hacer como una prueba, yo dije: 'Bueno, voy a mandar... 6-7 páginas por guía'". DI-4 también señaló su situación en cuanto al trabajo extenso que debía realizar para el planeamiento de las GTA: "Yo tengo que tratar de adaptarme a todos los diferentes tipos de, de aprendizaje de mis chiquitos porque igual tengo varios niños con adecuación significativa. Que, entonces, que saber que la, eh, la guía, la guía no podía ser igual a la del otro niño, entonces, eran varias guías. Al final, una guía se me hacía como tres guías, eh, para un mismo nivel, porque, entonces, tenía que adecuarlo".

La falta de capacitación, las limitaciones de las zonas rurales y la situación socioeconómica de las familias para atender adecuadamente las necesidades de los y las estudiantes ante una modalidad a distancia generó un sentimiento de discriminación e impotencia. Las personas encargadas del estudiantado expresaban al cuerpo docente la dificultad económica de recargar los datos móviles para constantemente descargar videos largos. La persona participante DI-3 expresó: "Con solo un video que bajen y ya, se les fue. Y entonces, yay, tampoco se les podía decir a los papás: 'Estén recargando... Hoy vamos a tener una clase, entonces recarguen tanto porque...'. Diay, no se podía, entonces, este... Sí fue bastante complicado". Sumado a esto, una parte de las y los estudiantes tenían de apoyo encargados que no tenían las habilidades necesarias para darles acompañamiento, así lo indicó DI-3: "Hay familiares [del alumnado] que no saben ni leer ni escribir. Entonces uno dice: '¿Cómo? ¿Cómo hago para que ese chiquito me traiga esos...? ¿Cómo le voy a exigir?' No, ni siquiera, pues, mamá y papá le pueden ayudar, verdad".

Para las personas participantes del estudio, el MEP y las personas encargadas de las direcciones de los centros educativos tuvieron injerencia debido a los cambios constantes en los procesos pedagógicos durante el curso lectivo. Así lo mencionó DI-1: "Sale una directriz... y de pronto sale otra diciendo, yay, tal vez no lo contrario de lo que dijo la anterior, pero se cambia mucho". DI-2 externalizó: "¡Qué se yo! Si el director me pedía a mí algo... entonces trata... Eh.... Me lo pedía lunes, para el martes trataba,

ojalá, de terminarlo a las 12 de noche, ya de madrugada, pero lo envié ese día para que no se me, no se me acumulara”. Estos cambios, la curva de aprendizaje y la atención al estudiantado llevó a una sobrecarga laboral. Según DI-1, “Las jornadas laborales fueron más largas incluyendo los fines de semana. Un promedio, no sé, yay, es que eso es casi todos los días... hasta los domingos...”, y lo “estresante en el hecho de que... eh, son un montón de horas más de trabajo”. Igualmente, DI-3 agregó: “Todos los días atendía de las dos escuelas. Y este... igual, este... 24/7, verdad, porque le mandaban mensajes a uno en la madrugada, en la noche, sábados, domingos, feriados, no feriados”. Así mismo, DI-2 también compartió la experiencia en cuanto al nivel de estrés: “A veces teníamos que parar y sentarnos y hablar a ver cómo nos sentíamos porque sí a veces me decía [pareja de DI-2]: ‘Sí, yo lo veo a usted con mucho estrés’”. También agregó: “Pero al final no pude y hasta me agarro [pareja de DI-2] y empecé a llorar”, y aclaró que “Yo nunca había llorado de estrés. He tenido que... Eh, verdad. Nunca me he sentido tan mal como este año”. Para DI-4 no había un espacio adecuado de trabajo, la necesidad de adaptarse a la educación a distancia no solo era para el estudiantado: “Mucho estrés, mucha tensión. Este, el trabajo de la casa se me acumuló... porque, entonces era, bueno, de donde yo les decía yo a ustedes, era un apartamentito, entonces era como la sala cocina, estaba llena de papeles”. Además, DI-4 describió la nueva experiencia con una sola palabra: “Frustrada. Yo lo resumiría como frustrada... agobiada, cansada porque había momentos porque, este... por más que usted durmiera, no conciliaba el sueño”.

Los sentimientos sobrecogedores, la sobrecarga laboral, la responsabilidad del aprendizaje de las y los estudiantes con graves limitaciones condujeron a que la labor docente perjudicara sus vidas privadas. Algunas personas participantes tuvieron que enfrentar situaciones personales con la pareja y familiares como consecuencia de las horas dedicadas para salir adelante con las responsabilidades laborales. DI-3 relató: “Yo estaba atendiendo creo que, creo que, a un padre de familia por medio WhatsApp, y ella [hija de DI-3] llegó. Ella estaba haciendo sus guías también y me... y me hizo una pregunta sobre de las guías, verdad, y yo estaba como estresada en ese momento y yo le dije: ‘Vaya, busque en internet, hágalo usted sola, no tengo tiempo, estoy ocupada’, verdad. Y ella se volvió y, y me dice: ‘Pero para ellos sí tiene tiempo... para ellos sí

tiene tiempo'. Y eso bueno... me hizo sentir, bueno, hasta lloré en ese momento porque digo yo: '¿Cómo uno tiene que dejar de lado, a veces, a los, pues, a los seres más cercanos de uno?', verdad". Algunas de las personas participantes tuvieron un fuerte apoyo y comprensión por parte de sus parejas sentimentales debido a que estas también laboraban para el MEP: "Gracias a Dios que mi pareja es *teacher* también, entonces comprende... Nos entendíamos los dos", como lo expresó DI-3. Este sentimiento de empatía también se vio reflejado hacia el estudiantado y a las personas encargadas de estos, como lo mencionó DI-4: "Después de vacaciones de 15 días como que ya más o menos uno ya sabía [sobre los procesos pedagógicos en modalidad a distancia]... uno como docente a lo que iba. Imagínese si uno a esas alturas iba, y, ¿los padres de familia? ¿Los niños?".

Las habilidades lingüísticas de habla y escucha de las personas estudiantes fueron de alta preocupación para el cuerpo docente. Por su parte, DI-3 compartió su sentido de preocupación: "No sé si esa sea la palabra correcta, pero, pero uno siente, verdad, y es consciente... de que muchos chicos, pues quedaron, este... casi que nulos en el aprendizaje de este año, verdad. Más los que están en escenario cuatro, verdad". De igual manera, DI-2 indicó que: "Cinco o seis estudiantes de esos 200 sí me mandaban a mí audios para ver cómo estaban pronunciando. Entonces eso le preocupa a uno". No solo las dificultades tecnológicas y económicas generaron preocupación sobre el nivel de aprendizaje, sino también el hecho de que a algunas personas encargadas del alumnado les era indiferente el aprendizaje de este. Así lo expresó DI-2, quien hizo el esfuerzo por comunicarse con quienes no presentaban las GTA: "A uno, a uno lo, lo pone triste porque uno dice que uno está haciendo el esfuerzo, y le contestan: 'Sí, sí. Déjelo [que reprobara ese año y no pasara el curso lectivo], de por si ellos...". Sumado a esto, las personas docentes tuvieron conciencia de que parte del estudiantado de los primeros años tenía únicamente el apoyo de familiares que no sabían leer o escribir. Estas situaciones hicieron que las personas docentes, por su preocupación sobre las dificultades, optaran por ayudar y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes por todos los medios posibles, inclusive cuando estos implicaban gastos e inversiones económicas personales. La inversión económica por parte de docentes se dio desde la inversión por internet de más velocidad, pago de facturas telefónicas altas, transporte y

hospedaje para entregar GTA a los centros educativos, materiales, papel, entre otros recursos. Junto al sentido de preocupación, DI-4 compartió que su medio de comunicación más efectivo fueron las llamadas telefónicas, por esto: “tuve que pagar facturas de hasta setenta mil, ochenta. Entonces, yo se lo comentaba mucho al director: ‘¿quién nos paga a nosotros eso?’. Pero igual, digamos, uno lo hace con amor, porque al final, digamos, son chiquitos que igual que uno va a desear que ellos pasen... y que ellos aprendan. Que no va a ser lo mismo, porque no es lo mismo, pero... por lo menos que no... no haya un retroceso, no haya lagunas”. De forma similar, DI-2, quien vivía a más de 100 kilómetros del centro educativo, inicialmente pagó por el envío de las GTA por Correos de Costa Rica hasta Los Chiles, pero esto cambió producto del poco apoyo de sus colegas de la zona; por ende, luego de aproximadamente cuatro meses, tuvo que empezar a transportarse y pagar hospedaje hasta la zona para entregarlas en persona.

Finalmente, a pesar de todos los sentimientos, las personas docentes indicaron que lograron finalizar sus labores y expresaron empatía tanto hacia los contextos socioeconómicos de sus estudiantes, como con las decisiones administrativo-académicas del MEP, ya que para quienes estaban en el área educativa, la pandemia fue inesperada. Así lo comunicó DI-1: “Pensando que yo fuera el MEP hablémoslo así, eh, es probable que yo hubiera actuado algo parecido”.

Discusión

La cantidad de sentimientos que experimentaron las personas docentes del estudio desde el inicio hasta el final de la educación a distancia incrementó significativamente. Aunque al inicio evidenciaron complacencia por empezar un curso lectivo nuevo y en algunos casos indiferencia ante la pandemia, ya la mayoría de sus sentimientos se estaban desarrollando desde una denotación negativa, debido al desconocimiento de cómo diferirían sus prácticas pedagógicas de lo acostumbrado hacia una modalidad nueva, pero descontextualizada. El cambio de una modalidad a otra, por naturaleza, genera un recelo hacia la nueva metodología por emplear para que esta se lleve a cabo de forma efectiva sin perjudicar al estudiantado (Cortés, 2021); sin embargo, los sentimientos de las personas docentes del estudio iban más allá del esfuerzo necesario

que conlleva un cambio. Estas fueron conscientes de que tanto sus recursos educativos y la infraestructura de los hogares como los del estudiantado no eran adecuados para recibir la modalidad a distancia a través del uso de las tecnologías. El miedo y el nerviosismo de verse ante algo incierto contribuyeron a que el estrés y la dificultad emergieran, se desarrollaran y abrieran paso a experiencias y sentimientos desfavorables. Así mismo, estas personas continuaron todo el año con sentimientos de duda y confusión sobre cómo llevar a cabo tareas tanto a nivel académico como administrativo, puesto que las directrices del MEP cambiaban de forma constante.

Como lo mencionan García-Aretio (2017) y Medina-Guillen *et al.* (2021), uno de los factores de resistencia hacia la modalidad a distancia es la falta de capacitación, que en el caso de las personas participantes del estudio fue inconsistente con el contexto educativo, lo cual generó un sentimiento de discriminación e impotencia, pero a su vez, de empatía. La impotencia por mediar bajo condiciones que ponían en duda el aprendizaje de las personas estudiantes; y la discriminación sobre quienes en su mayoría solo tenían conexión con el cuerpo docente por medios tradicionalmente asociados a la educación presencial, como fueron los documentos impresos. Esto no solo fue vivido por el estudiantado, sino que las personas docentes del estudio debieron adaptarse con ayuda de sus colegas y la dirección de su centro educativo, pero no todos tuvieron este apoyo académico. La empatía impulsó a las personas docentes a dar un esfuerzo extraordinario, donde a pesar de que un número muy pequeño de estudiantes se vieran beneficiados de instrucción y realimentación por medio de un audio por WhatsApp, continuaban con el propósito de mitigar el impacto educativo de la pandemia.

Los procesos de planeamiento didáctico, mediación pedagógica y evaluación de los aprendizajes iniciaron y continuaron con confusión, estrés y dificultad, resultado de la falta de capacitación y de la migración imprevista hacia la modalidad a distancia (Acevedo *et al.*, 2022). El desarrollo profesional por medio de comunidades de aprendizaje (Reimers y Schleicher, 2020) eran medios aptos para que docentes dentro de un mismo contexto brindaran espacios reflexivos y compartidos para la búsqueda de soluciones reales y sostenibles bajo las circunstancias de quienes participaron en el estudio. No obstante, esta práctica tampoco se llevó a cabo según lo expresado por las

personas docentes, pero estas siempre demostraron responsabilidad y compromiso por enfrentar las dificultades. Estos sentimientos, sumados al esfuerzo para sobrellevar las barreras tecnológicas, socioeconómicas y sanitarias, desencadenaron una sobrecarga laboral en el grupo docente del estudio, tal como sucedió con sus pares en otros países (Cortés, 2021; Gavotto & Castellanos, 2021; López-Orellana *et al.*, 2021; Medina-Guillen *et al.*, 2021). Para las personas participantes del estudio, la sobrecarga laboral fue exhaustiva debido a que se extendió a todos los días de la semana, producto de la nueva planeación didáctica de la disponibilidad de estos para atender a quienes tenían a su cargo a las personas estudiantes. Además, estas personas expresaron las consecuencias que provoca la sobrecarga laboral más allá del sentir expuesto por Malander (2016) y Ordóñez y Saltos (2018), pues también se vieron afectadas en momentos de desconuelo por el estrés en el ámbito profesional, pero también en el personal. La vida personal del cuerpo docente se vio afectada incluso para quienes tuvieron más apoyo en sus centros educativos; una docente participante vivió un desbalance en la rutina de las tareas domésticas y, junto a otros, la afectación negativa en algunas relaciones del núcleo familiar. Como lo indican Hagenauer y Volet (2014) y Cortés (2021), las emociones de las personas docentes son trascendentales para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las experiencias vividas por quienes fueron parte del estudio muestran cómo se desencadenaron y se desarrollaron desde el inicio hasta el final del ciclo lectivo.

Los docentes del estudio no vivieron una educación democratizada, con una libertad de aprendizaje según el ritmo del estudiantado y con los beneficios y facilidades que brinda la tecnología más allá del uso de WhatsApp; la realidad difirió mucho a lo planteado por García-Aretio (2017) y el MEP (2020). Las experiencias vividas por las personas docentes del estudio fueron asfixiantes y frustrantes a nivel profesional y personal. Además, lo que narraron no evidenció un apoyo social o acompañamiento psicológico para fortalecer su integridad emocional bajo las condiciones que desde un inicio eran conocidas. El bienestar del profesorado es de suma importancia para los procesos de enseñanza y aprendizaje, como lo sugieren López-Orellana *et al.* (2021).

El sentimiento de irrespeto fue palpable para las personas docentes desde la perspectiva de que constantemente se cambiaron directrices (muchas de las cuales se

modificaron conforme a las medidas sanitarias por parte del Ministerio de Salud en Costa Rica); esto generó más dificultad en los escenarios 3 y 4. Las capacitaciones no satisficieron las necesidades de los contextos socioeconómicos y geográficos de las familias en sus comunidades. Las personas docentes se sintieron impotentes, preocupadas y discriminadas al no proveer procesos de enseñanza y comunicación más efectivos y de mejor calidad.

Conclusiones

La crisis sanitaria provocada por el COVID-19 trajo consigo situaciones inesperadas en los sistemas educativos de Latinoamérica y el mundo. En Costa Rica, la adopción del modelo de educación a distancia tomó por sorpresa a todas las personas involucradas en el sistema educativo, principalmente al cuerpo docente que se vio en la obligación de adecuar la mediación pedagógica, los procesos de evaluación de los aprendizajes y los métodos de comunicación con las familias y personas estudiantes. Como resultado, emergieron sentimientos que en su mayoría tuvieron una connotación negativa y se dieron mayormente durante el proceso de la educación a distancia, en comparación con los suscitados al inicio de la pandemia.

La comunicación efectiva con lineamientos contextualizados y flexibles es necesaria para garantizar una adaptación gradual de esta en los procesos pedagógicos llevados a cabo por las personas docentes durante el ciclo lectivo. De esta manera, se puede evitar horas laborales extras que se reflejan en estrés, sobrecarga laboral, impotencia, cansancio, discriminación y otros sentimientos que repercuten en el desempeño laboral y afectan directamente en el ámbito personal. Una comunicación consecuente y adaptada a las circunstancias contextuales de las DRE permitiría una mitigación de los sentimientos desfavorables de las personas docentes; en consecuencia, se evitaría que disminuyan su desempeño laboral y bajen la productividad que afecta directamente los procesos de aprendizaje de las personas estudiantes. Además de las pautas, orientaciones y otros documentos que dirijan el quehacer del profesorado, se requiere de un acompañamiento, procesos de asesoría y la provisión de herramientas viables y pertinentes para la toma de decisiones en los procesos pedagógicos en momentos de cambio, con el fin de disminuir la resistencia a una nueva modalidad educativa.

Las personas docentes del estudio fueron un talento humano clave para el aprendizaje del estudiantado, aun cuando las expectativas laborales carecieron de una dimensión humana, ya que se enfatizaron en el acato de órdenes sin importar las dificultades que representaron los contextos educativos de las zonas rurales. Esto generó sentimientos negativos al ser personas ignoradas desde su integridad personal y laboral, quienes dispusieron de todos sus recursos y sacrificio de horas personales domésticas y familiares para afrontar sus responsabilidades y generar aprendizaje en sus estudiantes. Esto demostró un acompañamiento y asesoría laxos con capacitaciones fuera de contexto y sin la exploración de espacios académicos, como las comunidades de aprendizaje, que pudieron orientar el quehacer de personas docentes sin experiencia en educación a distancia.

Los sentimientos expresados por el cuerpo docente, tales como estrés, dificultad, sobrecarga laboral, confusión e impotencia, fueron, en su totalidad, resultado de los cambios constantes, los trámites administrativos, la logística requerida para la entrega y recepción de las GTA, la adaptación de la mediación pedagógica, los cambios en la evaluación de los aprendizajes y la atención a las familias. De esta manera, el desequilibrio entre el tiempo personal y profesional que requirieron las personas docentes para los procesos de capacitación, autocapacitación, gestión escolar y mediación pedagógica evidenció una falta de estrategia en el sistema educativo, el cual debió reconocer el tiempo invertido para que estas personas pudiesen realizar su trabajo en horario laboral y reducir así los sentimientos de estrés, dificultad y sobrecarga laboral.

Las múltiples barreras a las que se enfrentaron las personas docentes durante el proceso de educación a distancia, aunado a las dificultades inminentes y los sentimientos negativos, suman a los distintos aspectos del apagón educativo, lo que afectó de diversas formas a las personas estudiantes. En este tipo de fenómenos, se hace necesaria una mayor cantidad de investigaciones centradas en el desempeño docente enfocado en aspectos físicos y emocionales como consecuencia de cambios en modalidades y metodologías en coyunturas de emergencia bajo una crisis educativa, puesto que los resultados sugieren poca evidencia de la promoción de la salud ocupacional desde el MEP.

La presente investigación logró identificar y visibilizar los sentimientos que afloraron en las personas docentes durante la educación a distancia producto de la pandemia. Estos tipos de estudios son relevantes puesto que brindan una perspectiva desde el aspecto humano del profesorado como elemento integral y fundamental de los sistemas educativos. Se pone de manifiesto que más allá de abocarse a aspectos pedagógico-administrativos, es preponderante visibilizar y validar la esencia humana del cuerpo docente, sobre todo en tiempos de cambio como lo fue la crisis sanitaria mundial.

Referencias

- Acevedo, I., Flores, I., Székely, M., & Zoido, P. (2022). *¿Qué ha sucedido con la educación en América Latina durante la pandemia?* Recuperado de <http://dx.doi.org/10.18235/0004175>
- Comisión Interamericana de Mujeres. (2020). *La paridad como principio democrático*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cim/paridad.asp>
- Cortés, J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(EE). doi: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Costa, A. P., Moreira, A., & Souza, F. N. (2019). WebQDA - Qualitative Data Analysis. (version 3.1) [Software de computación]. Aveiro: Aveiro University and Microio. Recuperado de www.webqda.net
- García-Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- Gavotto, O. I., & Castellanos, L. I. (2021). Las emociones negativas vividas por los maestros en las clases virtuales en tiempos de pandemia. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(23). doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1006>
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: an introduction*. London: Sage Publications.

- Hagenauer, G., & Volet, S. (2014). Teacher-Student Relationship at University: An Important Yet Under-Researched Field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388. doi: <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). *Clasificación de distritos según grado de urbanización*. Recuperado de <https://www.inec.cr/documento/2018documento-metodologico-clasificacion-de-distritos-segun-grado-de-urbanizacion>
- López-Estrada, P., Elizondo-Mejías, J., & Pérez-Hidalgo, E. (2022). Perceptions of Primary School English Teachers Regarding Distance Education During the COVID-19 Pandemic: A Case Study in San Carlos, Costa Rica. En A.P. Costa, A. Moreira, M.C. Sánchez-Gómez, & S. Wa-Mbaleka (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research* (pp. 153-174). doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3_11
- López-Orellana, C., Varela, J., Guzman, P., Piedra-Martínez, E., Freire, A., Baculima, J., & Cordero, L. (2021). Bienestar Docente durante la Pandemia COVID-19: La Comparación entre Ecuador y Chile. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(3), 325-347. doi: <https://doi.org/10.7203/rase.14.3.21472>
- Malander, N. (2016). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel Secundario. *Ciencia & Trabajo*, 18(57), 177–182. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-24492016000300177>
- Medina-Guillen, L. F., Quintanilla-Ferrufino, G. J., Palma-Vallejo, M., & Medina Guillen, M. F. (2021). Workload in a group of Latin American teachers during the COVID-19 pandemic. *Uniciencia*, 35(2), 1-13. doi: <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.15>
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *La educación subversiva: Atreverse a construir el país que queremos*. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/transparencia-institucional/informes-institucionales>
- Ministerio de Educación Pública. (2020). *Orientaciones para el apoyo del proceso educativo a distancia*. Recuperado de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/orientaciones-proceso-educativo-distancia_0.pdf

- Oducado, R. M., Rabacal, J., Moralista, R., & Tamdang, K. (2021). Estrés percibido debido a la pandemia de COVID-19 entre los profesores profesionales empleados. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, 15, 305-316. doi: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5284>
- Ordóñez, S., & Saltos, D. (2018). Intensificación del trabajo, estrés laboral sus efectos en la salud docente de Unidades Educativas de la Zona 8 del Guayas. *RECIMUNDO*, 2(Esp), 650–670. doi: <https://doi.org/10.26820/recimundo/2.esp.2018.650-670>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Estado de la Educación 2021*. Recuperado de <https://estadonacion.or.cr/informe/?id=cdca9a86-49a1-491c-bd98-6ed9e62fa355>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID- 19 Pandemic of 2020*. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/6ae21003-en>
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Yegidis, B. & Weinbach, R. (2006). *Research methods for social workers*. Boston: Pearson Education Inc.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zhou, X. & Yao, B. (2020). Social Support and Acute Stress Symptoms (ASSs) During the COVID-19 Outbreak: Deciphering the Roles of Psychological Needs and Sense of Control. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1), 1-8. doi: <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1779494>