

# Administración EDUCACIONAL

Número 10 (enero-diciembre) 2021  
Depósito Legal: ppi201302ME4214  
ISSN: 2477-9733  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela

Anuario del Sistema de Educación en Venezuela

**VENEZUELA EN PANDEMIA Y LA ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA.  
REFLEXIONES DE UNA INSTRUCTORA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**VENEZUELA IN A PANDEMIC AND EMERGENCY REMOTE TEACHING.  
REFLECTIONS FROM AN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTOR**

Ailil Coutinho

aililcevam@gmail.com

Código ORCID 0000-0002-6669-3554

Centro Venezolano Americano de Mérida- Mérida

Fecha de recepción: 27/06/2021

Fecha de aceptación: 26/07/2021

## Resumen

Este ensayo reflexivo muestra la cara poco vista de los instructores de instituciones privadas fuera del sistema educativo formal. Narra la experiencia de una instructora de inglés como lengua extranjera en un instituto privado en Mérida, Venezuela, quien debió recurrir a la Enseñanza Remota de Emergencia, ERE (Hodges et al, 2020) inmediatamente después del cierre de la institución ordenado por el gobierno venezolano por la pandemia por COVID-19 en marzo de 2020. La autora desglosa las áreas críticas de su muy personal recorrido en un país ya en crisis, basándose en una investigación llevada a cabo por Prodavinci con la colaboración del Pulitzer Center (2020), quienes, en una encuesta a 13 expertos en políticas educativas, diagnosticaron la situación de la educación venezolana bajo la lupa de la emergencia educativa causada por la pandemia e identificaron nueve áreas críticas en el sistema durante la misma: 1. Estrategias educativas; 2. Conectividad y servicios; 3. Aprendizaje; 4. Formación Digital; 5. Vínculo escuela-padres; 6. Apoyo psicosocial; 7. Condiciones laborales; 8. Derechos y niñez; 9. Infraestructura y seguridad (Rojas, 2020). La autora describe los diversos retos enfrentados, la didáctica adoptada y desarrollada para lograr el aprendizaje en los estudiantes y las estrategias aplicadas para superar los problemas relacionados con: 1. La conectividad y la falta de servicios y de equipos adecuados para la enseñanza en una Venezuela en crisis energética. 2. La formación digital, tanto propia como de administradores del instituto y estudiantes. 3. El desconocimiento de una aproximación pedagógica efectiva a la enseñanza remota y en línea; y 4. La inexperiencia y la falta de apoyo del instituto. Esta narración recuerda el viaje del buen maestro hacia el redescubrimiento personal y profesional a pesar de las injusticias, las crisis y circunstancias que llevan a la falta de recursos, y las emergencias sanitarias globales.

Palabras clave: enseñanza remota de emergencia, educación en línea, inglés como lengua extranjera, estrategias pedagógicas, institutos privados.

## Summary

This reflective essay shows a less visible face of instructors in private institutions outside the formal education system. It narrates the experience of a teacher of English as a foreign language in a private institution in Mérida, Venezuela, who had to resort to Emergency Remote Teaching, ERE (Hodges et al, 2020) immediately after the closure of the institution ordered by the Venezuelan government due to the COVID-19 pandemic in March 2020. The author breaks down the critical areas of her very personal journey in a country already in crisis, based on an investigation by Prodavinci with the collaboration of the Pulitzer Center (2020), which, through a survey made to 13 experts in educational policies, diagnosed the situation of the education in Venezuela from the perspective of the emergency in education caused by the pandemic and identified nine critical areas in the system during the pandemic: 1. Educational strategies; 2. Connectivity and services; 3. Learning; 4. Digital Training; 5. School-parents link; 6. Psychosocial support; 7. Working conditions; 8. Rights and childhood; 9. Infrastructure and security (Rojas, 2020). The author describes the challenges faced, the didactics adopted and developed to achieve learning in students and the strategies applied to overcome problems related to: 1. Connectivity and lack of services, as well as adequate equipment for teaching in a Venezuela in an energy crisis. 2. Her own digital training, and that of the administrators of the institute and students. 3. The lack of knowledge of an effective pedagogical approach to remote and online teaching. 4. Inexperience and lack of support from the institute. This narrative recalls the good teacher's journey towards personal and professional rediscovery despite injustices on the part of institutions, crises and circumstances that lead to lack of resources, and global health emergencies.

Key words: emergency remote teaching, online education, English as a foreign language, pedagogical strategies, private institutes.

El lunes 16 de marzo de 2020, cerca de las 8 de la mañana, me subí a un autobús repleto de gente vistiendo algo de incertidumbre, molestia y un tapabocas fabricado en casa. El gobierno venezolano ya había decretado cuarentena radical en todo el territorio nacional tras haberse confirmado 33 casos oficiales de COVID-19. Me dirigía a una reunión laboral en el instituto binacional privado donde me desempeñaba como instructora de inglés como lengua extranjera, reunión en la que esperaba recibir instrucciones precisas para manejar la situación y seguir llevando a cabo nuestra labor educativa. Francamente, esperaba que me dijeran que no podíamos seguir trabajando, al menos por un tiempo, ya que era "obvio" que las condiciones no estaban dadas para migrar completamente a la enseñanza en línea. Al no ser parte del sistema educativo público, me sentía algo más tranquila pensando que mi institución podría ofrecerme soluciones y darme las herramientas para hacer frente al cierre de la institución por emergencia sanitaria; podría mantener mi salario y trabajar en equipo para prepararnos para comenzar en línea, pensaba, en unos dos meses a partir del forzado cierre.

Luego de una abrumadora discusión entre *dimes* y *diretes*, en donde el inicio fue "esto es lo que haremos" y la conclusión fue "cada quien haga lo que pueda", me di cuenta de lo poco preparados que estábamos, tanto el instituto como todos sus instructores, para asumir el gran reto de salir de las aulas físicas y entrar a entornos virtuales, especialmente por las diversas barreras que naturalmente

se fueron erigieron en medio de desesperados pero silenciosos gritos “¿cómo voy a hacer eso?”, “no tengo el equipo necesario” “¿cómo adapto el libro y los materiales?”, y la sutil pero firme amenaza “si no trabajan, no cobran”. La orden fue trabajar y tenía que hacerlo a partir de ese mismo día, y no quedarme sin trabajo en medio de una crisis mundial y, puntualmente, dentro de una crisis nacional. Así, comenzó mi experiencia en la enseñanza remota de emergencia del inglés como lengua extranjera en una Venezuela en pandemia.

Según un reporte de UNICEF, en toda América Latina y el Caribe, el cierre prolongado de las escuelas significaba que 137 millones de niños y niñas se quedarían sin recibir educación, lo que generaría una “catástrofe generacional, una con profundas consecuencias para la sociedad” (Zea, 2020). Si bien mi caso no era el de una maestra del sistema escolar público formal, tenía la misma responsabilidad de educar. La situación pandemia, aunada a una crisis económica y política en desarrollo en Venezuela, afectó a niños y adultos por igual en cualquier ámbito educativo, y los institutos privados no fueron la excepción. La UNESCO (2021) reporta que, desde el comienzo de la cuarentena en Venezuela, 8.989.863 estudiantes de diversos niveles se han visto afectados por el cierre de los centros educativos, de entre los cuales 2.123.041 son de nivel superior. Esta cifra claramente excluye institutos educativos privados de capacitación técnica, de cursos de mejoramiento profesional, de baile, danza y artes, de tareas dirigidas y reforzamiento académico, y de enseñanza de idiomas, entre otros. Excluye además a aquellos bachilleres considerados *población flotante* y adultos profesionales no inscritos en ningún tipo de instituto de educación superior formal, pero que buscan llenar su tiempo o conseguir mejoras profesionales tomando diversos cursos, y quienes representan el grueso del ejercicio de mi profesión. Yo debía enseñar inglés como lengua extranjera a adultos (estudiantes de 15 años en adelante) que tal vez ya habían tenido algún tipo de experiencia con la educación en línea; otros colegas debían atender a niños y adolescentes en un formato completamente virtual que jamás había sido aplicado a ese grupo etario-escolar en Venezuela.

Obviamente, el camino a seguir era la educación en línea, usando las herramientas de la educación a distancia. Pero, ¿cómo podrían los instructores llevarla a cabo así, “cada quien por su cuenta”, resolviendo cómo adaptarse a la nueva situación? La respuesta nos remitía a una *educación remota de emergencia*. Una *curita*<sup>1</sup> para poner sobre la herida “mientras tanto.”

## ***Educación en Línea Versus Educación Remota de Emergencia***

Estábamos –y estamos– ante una “solución digital”; estábamos definitivamente frente a una Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) (en inglés, *Emergency Remote Teaching, ERT*) en tanto que no existía ninguna estrategia –véase principalmente currículo, capacitación y materiales– para trasladar de manera segura y efectiva la enseñanza presencial a un entorno virtual; simplemente, no estábamos preparados para abordar una educación en tiempos de crisis.

Este modelo de enseñanza es un cambio temporal en el modelo instruccional formal por un modelo instruccional alternativo a causa de una emergencia. Estos términos son claves para entender

---

<sup>1</sup>Tirita, apósito adhesivo

el proceso educativo que vivimos en pandemia: cambio *temporal* y modelo *alternativo*; lo que hemos venido haciendo durante la pandemia para continuar con los diversos procesos educativos, no sólo en Venezuela, sino en otros países, se detendrá en el minuto en el que sea posible y sano volver a las aulas físicas.

Una educación en línea de calidad tiene una serie de cualidades que la hacen un método efectivo de enseñanza. Para empezar, este método de enseñanza requiere de mucha y muy cuidadosa planificación. La minuciosa consideración de este proceso de diseño y las decisiones que deben tomarse tienen “un alto impacto en la calidad de la instrucción” y es precisamente este esmerado proceso de diseño lo que en la mayoría de los casos se encuentra ausente en estos cambios educativos de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020). El diseño de un programa educativo de cualquier tipo en línea requiere del estudio exhaustivo de los tipos de modalidad, el ritmo, el alcance estudiante-instructor, la pedagogía, el rol del instructor en línea, la comunicación síncrona, el rol de las evaluaciones en línea y la fuente de retroalimentación (Means, Bakia, y Murphy, 2014); dentro de estas 9 dimensiones hay más aspectos que considerar; por ejemplo, los tipos de modalidades adecuados al *target* estudiantil, el tamaño de las clases y las estrategias que se ajusten a la cantidad de estudiantes y a la modalidad elegida; la implementación de modalidades asincrónicas en vez de la sincronidad para ciertas poblaciones estudiantiles; el estudio de los distintos tipos de interacciones que se pueden generar, para generar a su vez la apropiada retroalimentación y el lograr el aprendizaje adecuado. Aunque algunas de estas dimensiones se toman en cuenta rápidamente durante una emergencia, las características más sobresalientes que diferencian a la ERE de la educación en línea son: 1. No hay tiempo ni espacio para la planificación cuidadosa; se va haciendo sobre la marcha durante un periodo de ajuste. 2. No existe un programa riguroso de contenidos específicamente diseñados para ser enseñados en línea y en casos de emergencia. 3. Hay falta de formación que cubran varios aspectos de emprender estudios en línea tanto del educador como del estudiante y 4. Este tipo de educación se implementa para enfrentar una crisis y dejará de existir luego de que cese el periodo de emergencia.

Mientras que la educación a distancia permite a los involucrados tomar una serie de decisiones con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje durante una crisis o emergencia, tanto el educador como el estudiante no pueden escoger la modalidad de aprendizaje, ni la manera como quieren trabajar. Aceptar participar en un programa en línea presupone una preparación intelectual, física, mental y emocional por parte tanto del estudiante como del educador, quienes en principio y bajo condiciones normales participan en una modalidad a distancia por decisión y motivación propias, lo que no está del todo presente en una situación de emergencia. Este cambio temporal y alternativo

...involucra el uso de soluciones completamente de enseñanza remota para una instrucción o educación que de otra manera sería dada de forma presencial, combinada o híbrida, y que regresará a ese formato una vez que la crisis o emergencia haya disminuido” (Hodges et al, 2020).

Durante una emergencia no se puede recrear el mismo sistema educativo que se viene desarrollando durante la normalidad. Es imposible trasladar el aula física en su totalidad a un aula virtual, y esto, aunque parece ser más que obvio, no es realmente entendido por los involucrados. La ERE provee acceso temporal a la educación de manera que ésta pueda ser confiable y esté disponible durante la emergencia o la crisis; para poder lograr la continuidad educativa, debe trabajarse con los

modelos y sistemas de acuerdo con lo que contextualmente sea más factible, siendo Venezuela un ejemplo de ello, donde se implementaron modelos dentro de lo que estaba disponible: el aprendizaje por medio de dispositivos móviles, la radio, los canales de videos (YouTube) y el aprendizaje combinado, entre otros.

El portal noticioso Prodavinci (2020), con la colaboración de Pulitzer Center, realizó una encuesta a 13 venezolanos considerados expertos en políticas educativas para diagnosticar la situación de la educación venezolana bajo la lupa de la emergencia educativa causada por la pandemia derivada de la COVID-19. Los resultados de dicha encuesta apuntaron a la identificación de nueve áreas críticas en el sistema durante la pandemia: 1. Estrategias educativas. 2. Conectividad y servicios. 3. Aprendizaje. 4. Formación Digital. 5. Vínculo escuela-padres. 6. Apoyo psicosocial. 7. Condiciones laborales. 8. Derechos y niñez. 9. Infraestructura y seguridad (Rojas, 2020). Si bien estos resultados están basados en un análisis del sistema escolar público venezolano (preescolares, escuelas, liceos y universidades), puedo asegurar que son las mismas áreas críticas en las instituciones privadas. Los desafíos fueron los mismos, y me tomaré la libertad de reflexionar sobre mi propia experiencia basada en esas áreas críticas mencionadas por ese estudio.

## ***Conectividad y Servicios en un País en Emergencia***

### ***“¿Cómo voy a hacer eso?”***

Este fue el primer pensamiento en mi mente ese lunes 16 de marzo al escuchar las palabras “debemos continuar en línea”. Con la pandemia, Venezuela se sumía en una emergencia mundial dentro de la ya conocida emergencia nacional, es decir, en una doble emergencia. A la falta de currículo, formación académica, y materiales diseñados específicamente para continuar con la instrucción de manera virtual, se sumaba la falta de equipos a tono para que mi labor educativa se ajustara a las demandas de la misma institución y de los estudiantes. Tenía que trabajar con mis propios equipos en medio de cortes constantes de luz, que podían durar de entre 4 a 8 horas diarias, sin horario preciso, y constantes fallas de conexión a la Internet analógica y por datos móviles, en un país donde la conexión a Internet es la más baja de la región, con una velocidad promedio de 7,64 mbps (Singer, 2020). Mi teléfono inteligente tenía problemas de memoria y software, lo que me dificultaba las clases síncronas; mi laptop sin batería no funcionaba cuando había cortes eléctricos.

Al hacerse más difícil mi trabajo debido a las fallas eléctricas y de conexión, aprendí a trabajar hasta altas horas de la noche o de madrugada. A pesar de que el nivel socioeconómico de mis estudiantes en particular era medio-alto, también atravesaban, en su mayoría, por las mismas vicisitudes: equipos no adecuados y fallas eléctricas y/o de conexión. En mi planificación, debía considerar que para los estudiantes también era difícil conectarse a una clase en vivo, y descargar, hacer y subir las tareas. Muchas veces debí tomar en cuenta a estudiantes sin ningún equipo y sin ningún tipo de conexión (se habían regresado a sus pueblos, por ejemplo, donde no hay conexión estable); para ellos, debía planificar estrategias aparte, como menos actividades, más canales de comunicación y más flexibilidad en el tiempo de entrega de las asignaciones. Podía a veces tener, con un solo grupo, varias aulas paralelas: los que se podían conectar regularmente, los que se podían conectar a veces y los que nunca se podían conectar. Conseguí, en la mayoría de los casos, la manera de que todos pudieran aprender y participar.

## **“Bienvenidos a su curso de inglés”**

La mayoría de los estudiantes concebían un curso de inglés en línea como los presentan en los comerciales televisivos: una video llamada o video conferencia, es decir, una conexión en vivo donde un profesor impecablemente vestido, con un fondo blanco y bien equipado (audífonos con micrófono de última generación, silla ergonómica) explica la gramática, pone unos ejercicios y permite la interacción de los estudiantes, todo en perfecto orden y sincronía. Debí ayudarlos a cambiar esta mentalidad y mostrarles un mundo de posibilidades asíncronas para la educación en línea. No podíamos conectarnos todos los días, las horas de duración de la conexión no podían ser las mismas que cuando estábamos en clases presenciales (dos o tres horas). No podíamos tampoco seguir al pie de la letra el libro de texto que debía usarse en clases presenciales y que todos teníamos escaneado (el mínimo currículo que teníamos).

Esta misma concepción de la video llamada perfecta hace de la no-presencia del instructor un concepto difícil de manejar para muchos estudiantes. Los estudiantes debían aprender a trabajar sin mi supervisión inmediata y hacer mucho trabajo por su cuenta para aprovechar al máximo las clases en vivo: hacer ejercicios en casa, corregir en clase (aula invertida - *flippedclassroom*) y hacer otras actividades; muchas veces debido a la mala conexión, o simplemente a mi indisposición por razones personales, los estudiantes no podían ver mi cara en video durante la lección. La falta de “pistas” faciales o gestos y la falta de esa retroalimentación instantánea como cuando se está en un aula de clases, psicológicamente hablando, causaba en algunos casos una sensación de pérdida de esa intimidad, cercanía, confianza; creían que no aprendían bien. Los estudiantes querían recurrir entonces a un método que los hiciera sentir más cómodos y más cercanos a mí para reafirmarse en su proceso de aprendizaje del idioma: la mensajería instantánea.

## **La educación disruptiva de la cotidianidad**

Las tecnologías de educación a distancia, que en sus orígenes se diseñaron para que una persona tuviera “un medio de libre autodesarrollo” y “autoorganización efectiva” con miras a “un alto nivel de subjetividad en el proceso educativo”, actualmente conllevan el peligro de ser demasiado formales, de estar desprovistas de significados personalizados, de que haya devaluación del conocimiento y de que exista un peligro de deshumanización, entre otras (Akther, 2013, p. 205). Ese fenómeno de “deshumanización” que puede producir la distancia y la asincronía se ve menos plausible gracias a las aplicaciones de mensajería instantánea, diseñadas para acortar distancias y fomentar la intimidad. Un dispositivo móvil es prácticamente una extensión del cuerpo humano en nuestra sociedad moderna, dados sus múltiples usos; es una memoria extra, una herramienta de comunicación y de trabajo, un medio de comunicación, un medio para desarrollar relaciones interpersonales, entre otras. En fin, nos mantiene cerca; nos crea esa sensación de proximidad.

Las aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp y Telegram resultaron ser muy productivas para muchos instructores para dar continuidad al proceso educativo y enfrentar el paro producido por la pandemia del Covid-19. Sin embargo, desde mi perspectiva, la comunicación por mensajería instantánea es personal, y puede llegar a ser muy invasiva; la cantidad de mensajes puede ser abrumadora y fastidiosa, más aún si se trata de mensajes en los “grupos”. Si bien este tipo de aplicaciones son herramientas provechosas en contextos académicos, la certeza de “inmediatez”

en la comunicación (“*recibo...debo contestar*”) a veces dificultaba mi trabajo; algunos estudiantes escribían literalmente, a cualquier hora, incluso a altas horas de la noche, esperando recibir respuesta inmediata. Pronto, estaría cansada de ver, leer y responder mensajes a toda hora, fastidiada de tener el impulso psicológico que provocan estas aplicaciones de “tener que contestar” y no poder (o deber) hacerlo; tenía siempre la sensación de que el trabajo estaba ocupando todos los espacios de mi vida, invadiendo incluso mi espacio de recreación y desarrollo social; no podía “desconectarme” de mi trabajo, ni siquiera en mis ratos de esparcimiento. Por ello, busqué otras herramientas que consideré menos personales para la comunicación, como el chat de Google Hangouts o el correo electrónico, y establecí horarios de conexión y participación, para volver a tener la sensación de privacidad y “tiempo libre”, y sentirme menos invadida por mi trabajo en todos los espacios. Muy necesario fue, sin embargo, 1. Entender que algunos escribían a horas no apropiadas porque era cuando tenían servicio eléctrico y/o conexión, y 2. Responder y mantener siempre la comunicación con los estudiantes.

### ***Maximizar tiempo y recursos en “doble” emergencia***

El impacto de toda esta nueva dinámica de interacción, aprendizaje y enseñanza en mis estrategias educativas, de planificación y de evaluación me enseñó a maximizar el tiempo, invirtiendo mis horas de trabajo (trabajaba siempre mucho más de lo que me pagaban) en buscar materiales ya diseñados, hacer más prácticas orales en la conexión en vivo que asíncronas, hacer actividades asíncronas sencillas para evitar necesitar muchas horas de computadora, y dar tiempos razonables de entrega, para así respetar la condición de mis estudiantes y reducir de esa manera el estrés y la frustración en ellos y en mí. Eso también ayudaba a reducir la carga de asignaciones a corregir y evaluar, lo que influía positivamente en mi motivación y disminuía el estrés.

### ***Formación digital en emergencia***

#### ***El Analfabetismo Digital***

De acuerdo con Marc Prensky (2001), existen nativos digitales e inmigrantes digitales, lo que quiere decir que luego del boom de la tecnología en las dos últimas décadas del siglo XX, los estudiantes que tenemos hoy en nuestras aulas no son los mismos para quienes nuestro sistema educativo estaba diseñado años atrás. Para esta nueva generación de estudiantes nacidos en la era digital, las habilidades tecnológicas son innatas; ellos piensan y procesan la información de manera diferente a sus predecesores. El resto de nosotros, los que no hablamos este idioma digital, nos identificamos por usar las tecnologías, pero siempre con un pie en el pasado: preferimos, por ejemplo, imprimir un documento para editarlo en vez de editarlo directamente en pantalla (Ibídem, p. 2). De esta misma forma, preferimos una clase presencial a una clase en línea; cuando tenemos que hacer el cambio, pensamos trasladar el aula en su totalidad a un espacio virtual sin el conocimiento de que estamos hablando dos idiomas distintos. Estamos ante instructores inmigrantes digitales “que hablan un idioma desactualizado (el de la era pre-digital) [y] que están luchando para enseñar a una población que habla un idioma completamente nuevo” (Prensky, 2001, p. 2). Estos instructores inmigrantes digitales piensan que sus estudiantes no pueden aprender con solo ver un video o escuchar música, ya que ellos no pueden aprender así. Necesitan entonces, entrenamiento y preparación no solo para aprender a vivir en la era digital, sino también para poder enseñar a los nativos digitales, modificando las estrategias de enseñanza.

Para los estudiantes de esta era digital, el aprendizaje debe ser divertido, lleno de gráficos y poco texto, ligero y de fácil acceso, así como cuando se hace *click* en un hipervínculo. La informalidad reina en esta era; todo se limita a chats cortos con gran cantidad de emoticones, *stickers* y memes, todo con poco texto. Los materiales y las estrategias han ido adaptándose poco a poco para suplir esta necesidad de “llegar” al cerebro del nativo digital. Sin embargo, en donde encontré la mayor dificultad fue en las fallas existentes en lo que respecta a las reglas académicas y sociales que rigen la interacción digital con fines educativos, y el desconocimiento del uso de muchas de las aplicaciones con fines educativos que existen en el mercado.

No cabe duda de que a pesar de que tanto educador como estudiantes poseen equipos inteligentes, computadoras de escritorio, laptops y tabletas, y hacen uso de ellos de manera cotidiana, todos pudiéramos considerarnos analfabetas digitales desde muchos puntos de vista. Existe un desconocimiento generalizado de cómo utilizar las aplicaciones comunes que pueden tener un uso académico. Por ejemplo, el desconocimiento de las *netiquetas*, es decir, las reglas tecnológicas, culturales y sociales que rigen la interacción en línea (del inglés *netiquette*, que significa *etiqueta de la Internet*), a mi modo de ver, está alarmantemente generalizado, tanto para nativos como para inmigrantes digitales. Cosas tan sencillas como “escribir en mayúsculas significa gritar en los medios digitales” son del desconocimiento tanto de los estudiantes como de los instructores.

El nativo digital adquiere rápidamente un set de habilidades tecnológicas necesarias para su adaptación al mundo de hoy. Puede poseer un teléfono inteligente de última generación y acceso a todas las redes sociales de moda, las que perfectamente sabe gerenciar para subir, descargar y omitir contenido. Puede conocer términos como “nube”, “aula virtual” y “video llamada”; guarda sus fotos en Drive, la nube de Google, y hace video llamadas por Google Duo, Instagram o WhatsApp. ¿El problema? El problema no era el uso de los aparatos en sí; el problema era la utilidad de las diversas aplicaciones en contextos académicos. Por ejemplo, usar una “nube” o tener acceso a un aula virtual para subir o descargar una actividad era algo que los estudiantes consideraban difícil; en muchos casos no sabían hacerlo. Como instructora de inglés tuve también, la labor de aplicar estrategias de aprendizaje para desarrollar habilidades del siglo XXI en contextos académicos y tecnológicos. Por ejemplo, aprender a interactuar en clases en vivo; aprender a redactar correos académicos y formales (no solo lenguaje, sino estructura, lugar de cada información y adjunto de documentos); evitar el uso de *stickers* y emoticones para responder dentro una discusión académica; hacer notas de voz cortas; incluso, el paso a paso de descargar un PDF y modificarlo para completar una actividad, y para hacer diapositivas para una presentación. Estas estrategias no solo me sirvieron para enseñar el idioma, sino también para formar en habilidades digitales que todo ciudadano del siglo XXI debe tener.

### ***De la teoría a la práctica***

Ciertamente, a la fecha, yo había asistido a varios eventos formadores (conferencias, talleres, charlas) para instruirme acerca del aprendizaje en línea; conocía términos como aprendizaje combinado (*blended learning* o *B-learning*) y *aula invertida*, *flipped classrooms* (Bergmann y Sams, 2012), que explicado de manera sencilla se refiere al estilo de enseñanza aprendizaje combinado donde los estudiantes aprenden la teoría en casa y hacen los ejercicios en clase, y lo había puesto en práctica en varias ocasiones. Conocía entornos virtuales y plataformas de aulas virtuales, ya que había trabajado directamente con algunas de las plataformas de aulas virtuales más accesibles, como Schoology, Canvas y Moodle, y había colaborado con el diseño de cursos completos y materiales para las clases

semipresenciales y asíncronas del instituto, al mismo tiempo que había sido instructora por varios periodos en esta modalidad. Este sistema en línea que ya estaba diseñado e instalado en el instituto, con un currículo adaptado listo para ser trabajado, curiosamente fue descartado cuando empezó la cuarentena, y con esta decisión, muchos de los instructores quedamos a oscuras en términos no tanto de currículo, sino en términos de material, formas de enseñar y plataforma uniforme para todos. Puedo decir entonces que yo estaba medianamente preparada para “voltear” mis aulas.

Adoptar la modalidad de *aula invertida* fue la mejor manera de aprovechar al máximo las horas de electricidad/conexión, hacer y corregir en vivo ejercicios acerca del contenido aprendido en casa y hacer más actividades extra fuera del libro. La conexión en vivo servía de práctica oral; el “pizarrón” con la explicación gramatical era fuera de la clase, es decir, hecho en casa por los estudiantes. De por sí, el aprendizaje a distancia requiere de un alto nivel de autonomía, autoorganización y compromiso por parte de los estudiantes (Athker, 2013), así que adoptar el aula invertida y la enseñanza asíncrona incluyó un entrenamiento adicional para ellos: debía explicarles la forma de trabajar, señalar los beneficios y explicar el compromiso adquirido de estudiar en casa y practicar en clase, ya que los estudiantes no contaban con este conocimiento de trabajo a distancia y asíncrono. Todo lo hice por cuenta e iniciativa propia, no por el instituto.

## ***Las estrategias educativas, el aprendizaje y la emergencia***

### ***Trabajar “a como diera lugar”***

Mientras el estado venezolano y otras asociaciones internacionales, como UNICEF, pusieron en marcha proyectos y proveyeron soluciones para minimizar el impacto de la situación en Venezuela, se trató de ayudas a sectores públicos. Los institutos privados son dueños de sus propios currículos y recursos; al no estar preparados para una emergencia educativa de tal magnitud, recurrieron a sus propias estrategias para dar continuidad a las clases, con más responsabilidad, me atrevo a aseverar, que los sectores públicos, dado que es el grueso de los ingresos que ellos mismos generan es lo que los sostiene. De esos ingresos dependen gran cantidad de empleados, de quienes a su vez dependen familias enteras. Las clases debían restablecerse a como diera lugar y de manera más inmediata posible para dar continuidad a los cursos y así, a la entrada del dinero que pagaría mi sueldo.

### ***Soluciones individuales de emergencia***

Ya que mi institución falló en proveer la solución digital más acertada al momento de la emergencia (solución que se extendió por aproximadamente seis meses), debí crear planes de estudio, diseñar/buscar material adaptado a entornos virtuales, estudiar y aplicar diversas formas de evaluación, hasta encontrar la mejor; hallar mejores maneras de dar las clases y adaptar los formatos ya existentes a mis propias limitaciones tecnológicas y adaptarme a su vez a las limitaciones de mis estudiantes. Se trataba de hallar mis soluciones digitales de emergencia, conseguir mi propio método, mi propio ritmo, mis propios materiales, en fin, mi propio entrenamiento basado en una mezcla de mis propios saberes con el ensayo y el error. Fueron horas de diseño de materiales propios; de búsqueda y descarga de videos y actividades (exámenes, hojas de trabajo, *quizzes*) en diversos portales web gratuitos; de creación y diseño de aulas virtuales; de estudio de aplicaciones y programas digitales para usar, e incluso de búsqueda y lectura de artículos, trabajos investigativos, y hasta blogs con consejitos acerca de las mejores estrategias educativas para hacer frente a lo generado por la

pandemia. En resumen, en lo que a mi estrategia educativa se refiere, las características pedagógicas que debía poseer mi labor eran las siguientes: 1. Hacer lecciones motivadoras y positivas; 2. Ser flexible (mas no permisiva) y construir relaciones cercanas (mas no personales) con los estudiantes; 3. Aprender de otros instructores y mantener con ellos una red de apoyo académico y psicológico; 4. Replantearme la evaluación de contenidos y el monitoreo de cómo estaban aprendiendo, y si lo estaban haciendo.

### ***La pandemia como motivación acorto plazo***

¿Y qué decir de las estrategias para la motivación? La primera fuente de motivación de los estudiantes fue la misma pandemia; quería hacerle frente y continuar, no dejarse “vencer” por ella. Esta situación pronto cambió con el correr de los meses: estábamos frente a un problema que no disminuiría tan rápido como ellos pensaban. Además, las fallas de electricidad y la conectividad constituían un gran desmotivador: “Profe, siento que no estoy aprendiendo nada”. Estábamos frente a dos fuentes de estrés para los estudiantes: los embates de una emergencia mundial y el reto de asumir la educación en línea bajo condiciones precarias. Esto generaba una serie de emociones opuestas en los estudiantes: desesperación y calma, confusión y certidumbre, curiosidad y miedo. Como sostiene el neurocientífico Dr. Francisco Mora Teruel: el centro de la educación son las emociones; sin emoción, no hay pensamiento, no hay toma de decisiones, no hay memorización sólida (BBVA, 2018). Aprovechar las emociones generadas para producir motivación, ánimo, enfoque y así, aprendizaje, fue una de mis estrategias principales. Me convertí también en una especie de experta en aprendizaje a distancia, en psicóloga y en terapeuta. Apelando a las emociones generadas por la misma pandemia y la tecnofobia, pude conseguir las estrategias adecuadas para motivar a los estudiantes al principio de cada curso, para luego poner en práctica otras estrategias para mantener la motivación y la atención. Las soluciones sobre la marcha estaban a la orden del día; si una estrategia de atención no funcionaba, debía rápidamente, *ahí mismo*, conseguir otra estrategia que me funcionara para atraer de nuevo la atención al tema, calmar los ánimos, provocar la participación... y, ¿todo en inglés? No, no siempre.

### ***¿No se permite el español?***

El famoso autor y estudioso de los fenómenos que rodean la adquisición de segundas lenguas, Stephen Krashen (1981), estableció que las personas aprenden una segunda lengua de la misma forma en la que aprenden la lengua materna; por lo tanto, concluyó que el uso de la lengua materna (L1) en ambientes bilingües debía ser eliminado o reducido al máximo, ya que su uso es un indicador de baja adquisición de la segunda lengua. A partir de las hipótesis de Krashen, se ha “demonizado” el uso de la L1 en las aulas de inglés, lo que ha sido debatido y rebatido por años por diferentes autores. Muchos otros especialistas en bilingüismo aseveran que es ventajoso, e incluso necesario, usar la L1 en algunas ocasiones en el aula de inglés como lengua extranjera o segunda lengua. De hecho, de acuerdo con Medgyes (1993), la L1 es el vehículo de comunicación más genuino entre el profesor no nativo y sus estudiantes en un aula monolingüe, además de que su uso constituye una poderosa herramienta de enseñanza aprendizaje en innumerables situaciones. Auerbach (1993) propone una lista de ocasiones en las que se hace necesario expresarse en la L1 de los estudiantes, en mi caso, el español, y hago mención de las más importantes para mi contexto educativo: información sobre el programa, evaluaciones, manejo de la clase, presentación de reglas gramaticales, giro de instrucciones, explicación de errores, comprobación de la comprensión, y orientaciones y estímulos. Jamás fue tan necesario para mí hablar español en una clase, y más durante las videollamadas; la conexión pobre y

los problemas de audio dificultaban la percepción de mi lenguaje corporal y la facilitación de variados recursos visuales simultáneos para apoyar la comprensión del idioma sin el uso de L1. Por esto, el uso del español me sirvió para comprobar la comprensión y establecer un vínculo afectivo y empático con el estudiante, de manera que se generara una retroalimentación positiva y así mayor motivación. Pude comprobar que si algunos contenidos, como explicaciones gramaticales o instrucciones de una actividad, no eran explicados en español, esto sería luego un factor de frustración en el estudiante, cuya respuesta inmediata era “no entiendo”, acompañado de un resoplido y un subsiguiente posible abandono del curso. Hice uso del español también para bajar la tensión, como decir algunas frases chistosas o dirigir momentos de relajación y meditación, como pausas activas. Estas fueron algunas de las estrategias que me sirvieron para relajar, mantener la motivación, e incentivar el aprendizaje efectivo de la lengua extranjera y la sana comunicación. La expresión “solución de emergencia” nunca estuvo mejor utilizada que en esos momentos de tensión o aburrimiento.

### ***Se “vale todo” con tal de que participen***

Las “licencias” durante los periodos de conexión en vivo también funcionaron como estrategias educativas. Si bien las “netiquetas” me ayudaban a mantener el orden y el respeto en clases síncronas y asíncronas (apagar el micrófono y el video, estar en un sitio adecuado y en silencio, esperar el derecho de palabra, enfocarse en la clase, no usar lenguaje inapropiado en ninguno de los dos idiomas, entre otros) también tuve que hacerme de “la vista gorda” en algunas ocasiones. Es así como los estudiantes desayunaban, amamantaban a sus bebés recién nacidos, atendían clientes o hacían el desayuno o el almuerzo durante las clases en vivo. ¿Y cómo hacer para que el estudiante no revisara sus redes sociales, por ejemplo, mientras estaba en clases? Imposible de lograr; en un aula de clases física podemos monitorear y pedir que se guarde el teléfono, pero es difícil en una clase en línea desde el dispositivo móvil. Las estrategias entonces debían lograr dos cosas, casi de manera simultánea: 1. Apelar a la moralidad, la ética y el compromiso del estudiante a “prestar atención” y 2. Mantener a los estudiantes siempre enfocados por medio de las actividades, cosa que no siempre era tan fácil ni tan rápido como contestar un mensaje de WhatsApp o una publicación en Instagram.

### ***La obligación como fuente de motivación***

Una estrategia que el instituto consideró de motivación para dar continuidad a los cursos fue informar a los inscritos que los cursos no podían ser congelados, así que deberían continuar o de lo contrario, perderían el cupo y el dinero. Así pues, tuve aulas llenas de gente “obligada” por la misma institución, lo que a su vez me “obligaba” a recurrir a las mejores estrategias para mantenerlos motivados en el aprendizaje, para darles ánimo en medio de la tristeza causada por la pandemia, para ponerlos a trabajar aun cuando las condiciones de limitada conectividad y recursos eran las mismas para casi todos. Así, aseguraba también cada curso con un mínimo de estudiantes para no perder mi trabajo; el instituto declaraba que era mi responsabilidad mantenerlos activos para conservar mi trabajo.

### ***“Profe, ¿Cuánto saqué?”***

Otras estrategias de motivación que, a veces de manera lamentable, estamos acostumbrados a recibir en el sistema educativo venezolano son las calificaciones cuantitativas. El instituto, a falta del diseño de estrategias educativas que llevaran eficazmente a una evaluación acertada, decidió

omitir las evaluaciones; es decir, cada profesor podía diseñar sus evaluaciones y dar calificaciones a los estudiantes, pero eso no se vería reflejado en el sistema de la institución; el estudiante no pasaba o reprobaba el curso con notas, sino con un “aprobado” o “reprobado”. Ahora bien, reprobado a un estudiante debía hacerse prácticamente por ausencia total; y antes de decidir si un estudiante aprobaba o no, debía considerar las fallas eléctricas, la conexión de internet/datos, la enfermedad, las condiciones psicológicas causadas por el “encierro” y el panorama nacional y mundial. Me encontré muchas veces en la situación de no poder reprobado a ningún estudiante, aunque no entregara las actividades completas, para que no abandonara mi curso y el siguiente. Así, la desmotivada muchas veces era yo: ¿Cómo puedo aprobar a un estudiante si no ha cumplido con lo mínimo para aprobar el curso? ¿Qué es lo mínimo, si las políticas de calificación mínima aprobatoria están suspendidas temporalmente? De repente, me vi en la necesidad de cumplir funciones institucionales que no me correspondían, al diseñar *por mí misma* y de acuerdo con *mis* estándares, eso considerado *mínimo* para aprobar. Esto era por demás peligroso, y comprometía de alguna manera los estándares educativos de la institución a la que representaba.

La mentalidad del estudiante, por otro lado, era “si no tengo notas, no vale la pena el esfuerzo, porque no sé si estoy aprendiendo”. Lamentablemente, en nuestro sistema y cultura, aprobar es sinónimo de aprender; los mismos estudiantes manifestaban que no sabían si estaban aprendiendo si no recibían una nota calificativa. Así, además de los comunes exámenes y *quizzes*, escritos y orales, diseñé también actividades interactivas y juegos para lograr más participación de los estudiantes en las videollamadas y los chats; creé *stickers* e insignias para mantenerlos alerta y participando, y así lograr evaluar con algo más que las herramientas tradicionales. Cada una de mis asignaciones tenía una puntuación, para ofrecer algún tipo de retroalimentación y bajar los niveles de estrés en los estudiantes. Dentro de esta retroalimentación estaba: responder los mensajes y correos en lapsos adecuados, corregir las tareas de la manera más expedita posible y ofrecer comentarios acerca de los aciertos y errores, el rendimiento y las actividades realizadas, lo que constituyó, junto con las “calificaciones”, una fuente abundante, infalible, prácticamente inagotable de motivación. En este punto, es importante mencionar que la solidaridad entre colegas jugó un papel excepcional; un grupo de educadores unidos se ayudaba mutuamente, compartiendo las estrategias evaluativas que más les daban resultados, para que otros pudieran ponerlas en práctica.

De acuerdo con las teorías de selección natural de Charles Darwin (1859), las especies solo sobreviven si se adaptan al medio en el que están; es decir, el medio impone las medidas de supervivencia a cada especie y selecciona a aquellas que van a ser capaces de adaptar sus características genéticas y así subsistir y consolidar generaciones futuras. Mientras Darwin se refería a rasgos meramente genéticos, el científico inglés Herbert Spencer, considerado el precursor del darwinismo social, aplicó las leyes de la evolución a las ciencias sociales (Rodríguez, 2020). La frase “la supervivencia del más apto”, acuñada por Spencer, fue descrita por Alfred Wallace como una definición más compacta y precisa, y pidió a Darwin considerara sustituir la frase “*selección natural*” por “supervivencia del más apto” (Ibídem).

El más apto. ¿Qué quiere decir esto socialmente hablando? ¿Qué significó esto para mí como instructora de inglés de un instituto privado? Significó adaptarme a las nuevas condiciones laborales bajo la constante amenaza de despido o suspensión de pago para no perder mi ingreso. Significó sobreponerme al gran estrés causado por la presión laboral ejercida por mis superiores, quienes exigían un modelo de trabajo que yo no podía llevar a cabo por no poseer ni la capacitación

ni la infraestructura, sumado al estrés causado por la presión de las demandas de los estudiantes quienes “estaban pagando”, y quienes tenían una mejor idea de cómo y cuándo debían ser enseñados. Significó aprender a desconectarme y cumplir con mi responsabilidad sin permitir que me afectara el hecho de no poder hacerlo por condiciones ajenas a mi voluntad. Significó aceptar que, gracias a las largas horas (o deshoras) de trabajo, desarrollé lesiones de espalda, zona lumbar y cadera, aumenté de peso y cambié mis hábitos de sueño, descanso y mis pasatiempos. Significó aprender nuevas habilidades; me volví más creativa y recursiva, me entrené con herramientas de educación a distancia, creé mis propios materiales y me entrené en el manejo de la tecnología aplicada a la educación. Significó mejorar mis estrategias de enseñanza aprendizaje, o *morir*. Creo que, en vez de haber sido seleccionada naturalmente por el medio para sobrevivir, decidí sobrevivir a pesar de las imposiciones del medio; el medio me impuso las condiciones de supervivencia y yo, confiando en ser la más apta, decidí sobrevivir, me adapté y cambié completamente. Esta experiencia me convirtió en una nueva especie de educador y en una nueva y mejor versión de mí misma.

## Referencias

- Akther, U. (2013). Psychological impact of distance education technologies in students' personal development. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 203-211. España: Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349852173011.pdf>
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly* 27(1), 9-32.
- BBVA Aprendemos Juntos. (2018, 9 julio). Somos lo que la educación hace de nosotros. Francisco Mora, doctor en neurociencia [vídeo]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=ETagN9TDZJI&t=346s>
- Hodges, C., S. Moore, B. Lockee, T. Trust y A. Bond. (2020, marzo 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Estados Unidos; Pergamon Press Inc.
- Means, B., M. Bakia, y R. Murphy. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us about Whether, When and How*. Nueva York; Routledge.
- Medgyes P. (1994). *The non-native teacher*. Londres; MacMillan Publisher Ltd. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55004523>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Londres; MCB University Press. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rodríguez, M. (2020). Herbert Spencer, el verdadero autor de la frase “la supervivencia del más apto” (que Charles Darwin usó). *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55004523>
- Rojas, I. (2020, 1 octubre). Tarea Pendiente: Venezuela y el desafío de la educación en pandemia. *Prodavinci*.

<https://educacionenpandemiavenezuela.prodavinci.com/3/>

Singer, F. (2020, 7 mayo). Venezuela: educar a distancia con la peor conexión a Internet de la región. El País. <https://elpais.com/internacional/2020-05-07/venezuela-educar-a-distancia-con-la-peor-conexion-a-internet-de-la-region.html>

UNESCO (2021, 20 junio). Global monitoring of school closures by Covid-19: Venezuela. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>

Zea, S.(2020, 12 noviembre). En Venezuela, los maestros se adaptan a un mundo COVID-19. UNICEF.<https://www.unicef.org/lac/historias/en-venezuela-los-maestros-se-adaptan-a-un-mundo-covid-19>