

Percepciones de docentes sobre las clases de español a inmigrantes adultos durante la epidemia COVID-19

Marcin Sosinski
Universidad de Granada
sosinski@ugr.es

Resumen

Este capítulo recoge resultados de una investigación cualitativa sobre la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes adultos durante los meses de la epidemia COVID-19. Consiste en un análisis cualitativo de las impresiones y reflexiones de diez profesores de español en clases de inmigrantes cuyas experiencias fueron registradas en entrevistas semidirigidas que versaban en torno a temas como: la organización de las clases, la adaptación al nuevo contexto, la preparación y la coordinación, las herramientas utilizadas, la adaptación metodológica, el impacto de la situación familiar y laboral de los alumnos, etc. Con el fin de conseguir una mayor representatividad, se entrevistó a profesores que trabajan en centros de financiación pública y en cursos organizados por organizaciones no gubernamentales. La interpretación se realiza a la luz del síndrome general de adaptación de Selye. Los resultados revelan el impacto que ha tenido la epidemia en las clases de inmigrantes adultos y el esfuerzo realizado por los docentes para adaptarse a la nueva realidad. En general, los docentes consideran que no estaban preparados para la nueva situación y que la adaptación de la metodología y de los contenidos se vio afectada por las características particulares del grupo de inmigrantes adultos. También consideran que ese colectivo, debido a sus características socioeconómicas y a la brecha digital, fue especialmente perjudicado por la interrupción de las clases presenciales.

Palabras clave: español como segunda lengua, docentes, inmigrantes, adultos, COVID-19.

10.1. Introducción

En este capítulo nos acercamos a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) para migrantes adultos durante la epidemia del coronavirus SARS-CoV-2, en línea con investigaciones similares que en el último año han explorado el impacto de la epidemia en diversos contextos educativos (Koçoğlu y Tekdal, 2020; Onyema *et al.*, 2020; Ruiz, 2020; Trujillo, 2020).

Se trata de un estudio cualitativo de tipo fenomenológico cuyo objetivo es retratar la realidad de las clases de ELE en ese contexto particular, cediéndoles el protagonismo y la palabra a los profesores cuyas experiencias han sido registradas en diez entrevistas, aunque, dadas las limitaciones de este capítulo, solo se comenta una muestra extraída de más de siete horas de grabaciones.

Interpretaremos los datos por medio de una laxa aplicación de la teoría del síndrome general de adaptación de Hans Selye (1976), que describe la reacción frente al estrés.

10.2. Consideraciones teóricas y metodológicas

10.2.1. El estrés y la teoría del síndrome general de adaptación

Baum (1990, p. 653) define el estrés como «una experiencia emocional molesta que venga acompañada de cambios bioquímicos, fisiológicos y conductuales predecibles»; no obstante, por más que el significado corriente del término tenga connotaciones negativas, conviene recordar la diferencia entre *eustrés* (o estrés positivo) y *distrés* (o estrés negativo): el primero se vincula a una reacción equilibrada frente a desafíos que permite adaptarse a las circunstancias cambiantes, mientras que el segundo implica una movilización de recursos excesiva que, si se mantiene en el tiempo, tiene consecuencias psicofísicas perjudiciales.

Según Selye (1976), el médico austriaco que empezó a investigar el estrés en los años treinta del siglo pasado, la reacción al estrés puede resumirse en tres fases de las que consta el síndrome general de adaptación: alarma/reacción, adaptación/resistencia y agotamiento. En la primera fase, el organismo se activa inmediatamente, está preparado para reaccionar. En ese primer

momento, también se produce la reacción de lucha o huida como respuesta al estrés agudo (Cannon, 1932). En la segunda fase, se produce la adaptación del organismo a la nueva situación y su movilización. Esa etapa es más tranquila, si bien, prolongada en el tiempo, puede provocar consecuencias negativas. La persistencia de factores estresantes puede romper la resistencia del sujeto y causar el agotamiento, esto es, la tercera fase denominada por Selye que se caracteriza por la debilidad, la impotencia o incluso la enfermedad provocados por el desgaste de los mecanismos defensivos y la capacidad adaptativa del sujeto.

10.2.2. Recogida y tratamiento de datos

Los datos fueron recogidos durante entrevistas realizadas entre febrero y marzo de 2021, por videoconferencia, con personas que trabajan con inmigrantes adultos en Madrid y en Granada. Los informantes desempeñan sus labores docentes en ONG y una asociación que tiene suscrito un acuerdo con una entidad oficial para la impartición de las clases. Para la realización de las entrevistas, se había elaborado un guion con preguntas basadas en la experiencia de los entrevistadores y en un trabajo colectivo coordinado por Trujillo (2020) donde diferentes autores abordan la situación, durante la pandemia, en el ámbito de la educación preuniversitaria. Dado el carácter semiestructurado de la entrevista, las preguntas facilitaban que los informantes expresaran libremente sus ideas acerca de los temas propuestos.

Una vez realizada la transcripción, se procedió al análisis de los temas y las categorías, primero, realizando la codificación libre y pasando, después, a la codificación axial y selectiva.

10.3. Análisis de las entrevistas

En este apartado, como se ha adelantado, queremos ceder la palabra a los profesores, si bien, para dar mayor coherencia a su relato, adoptamos un doble criterio de organización: la progresión cronológica y el modelo de síndrome de adaptación general de Selye.

10.3.1. Factores estresantes

De las circunstancias o factores que han desencadenado algúntipo de reacción de los informantes seleccionamos: la epidemia del coronavirus y las medidas adoptadas por el Gobierno, la brecha digital y la situación personal de los alumnos. Ha de notarse que los dos últimos factores han cobrado importancia condicionados por el primero.

Epidemia de coronavirus

El contexto de la investigación es el tiempo transcurrido desde que el 14 de marzo de 2020 el Gobierno de España declaró el estado de alarma y comenzó el confinamiento que duró 99 días, hasta el 21 de junio, cuando España entró en la etapa de la «nueva normalidad», durante la que las medidas adoptadas han sido menos restrictivas y dependen de los Gobiernos autonómicos.

Esa situación ha alterado la forma habitual de organizar las clases en muchos sentidos y se presenta aquí un testimonio de cómo los profesores han vivido y han percibido esos cambios.

Brecha digital

Aparte de la epidemia en sí, otro factor de gran potencial estresante ha revelado ser la brecha digital, descrita por De la Selva (2015) como un fenómeno complejo que «habrá de definirse a partir del reconocimiento de la existencia de desigualdades estructurales y como inequidad antepuesta a los individuos en las esferas del acceso, uso y apropiación de las TIC, con consecuencias para su participación y desarrollo en la sociedad de la información y el conocimiento» (De la Selva, 2015, p. 277). Nos interesan aquí sus facetas económica (la capacidad económica de acceso a la tecnología, p. ej., en lo referente a la adquisición de equipos y la disponibilidad de conexión a internet) y cognitiva (la habilidad de usar las herramientas digitales).

El fenómeno ha afectado de forma diferente a alumnos y a docentes. En cuanto a los alumnos, los encuestados han percibido con mucha claridad la existencia del problema:

Yo te diría que más casi el móvil, porque móvil no le falta prácticamente a ninguno de ellos, pero un portátil en casa o un ordenador más complicado. (Informante 1)

La mayoría era «tengo móvil, sí, pero tengo datos». Entonces, al tener solo datos y no disponer de wifi [...] ni de datos ilimitados [...], pues conectarse a las clases era imposible, porque no podían conectarse con solo sus datos de [...] a lo mejor, de un mes. (Informante 4)

Hay mucha gente que no tiene competencia digital más allá de WhatsApp, Facebook, las redes sociales. (Informante 5)

Mira, se puede ser muy competente digitalmente, pero si no tienes ordenador, es que ya no lo puedes hacer. Si no sabes nada de ordenadores, pero tienes el ordenador, pues a lo mejor aprendes. Ahí la falta de los medios es lo básico. (Informante 10)

En lo que atañe a los docentes, quizás, en lugar de hablar de brecha digital que sugiere la existencia de un fenómeno generalizado, es preferible constatar la sensación de falta de formación en el uso de tecnologías de la educación. En este caso, pues, las dificultades no son económicas (todos disponen de equipos informáticos y conexión a internet), sino competenciales, y no se trata de un problema sistémico – aunque tal vez afecte más a personas mayores –, ya que algunos de los informantes han declarado poseer un conocimiento adecuado del manejo de las TIC.

No, yo no estaba preparada. Bueno, enseñanza a distancia yo no he tenido, yo no he tenido clases con los alumnos a través de tecnologías. O presenciales o nada. (Informante 2)

La primera cosa que hicimos fue utilizar la aplicación de Zoom [...], que, bueno, era como «y ahora cómo se utiliza esto, yo no sé cómo se hace». (Informante 4)

Cuando se tienen tantos años de experiencia docente [...], en la enseñanza pública [...] y ahora, pues no he mejorado ni empeorado [...], sigo igual. (Informante 3)

A ver, es que mi caso es un poco peculiar, porque yo, personalmente

sí, porque yo [...] como llevaba el proyecto este de formación online. (Informante 5)

Ha de notarse que la brecha digital es probablemente el aspecto más tratado en la bibliografía sobre los efectos de la epidemia en el ámbito educativo. Sin excepción, en todas las publicaciones consultadas se señalan sus consecuencias negativas (Macías- Figueroa *et al.*, 2021; Ruiz, 2020).

De todas formas, conviene apuntar que, según el informe de la OECD (2020), los docentes españoles –aunque no en el ámbito de la enseñanza de ELE a adultos– tenían más o menos el mismo nivel de preparación que sus colegas de otros países analizados.

Situación personal de los alumnos (brecha digital, soledad)

La tercera fuente de estrés que llama la atención de los informantes es la situación personal de los alumnos. Ya hemos aludido a la brecha digital, a la cual añadimos en este apartado la dificultad de estar confinado con la familia y tener que compartir los equipos informáticos; en otros casos, por el contrario, es la soledad, y, finalmente, la situación laboral. Así lo indican los encuestados, en cuyas palabras se intuyen también las consecuencias de esas circunstancias:

Yo sí que ha habido gente que me ha contado [...], bueno, pues de manifiesta soledad, ¿no? Sobre todo [...] varones que están aquí solos y que a veces comparten piso. (Informante 5)

Hay menos personas que están trabajando, así que hay más personas que han solicitado nuestros cursos. Ha habido más demanda. (Informante 6)

Luego la situación familiar [...], pues, bueno, si estamos aquí en casa, encerrados con la familia y hay un ordenador y ese ordenador lo tienes que compartir con los niños [...], luego tienes que ocuparte de los niños, porque los niños ya no van a la escuela, los niños están en casa contigo. (Informante 10)

La presencia de los factores sociales en el discurso de los entrevistados no extraña, porque, como señalan Makumbang *et al.* (2020), la epidemia ha acentuado la vulnerabilidad de esos colectivos en muchos sentidos (educativo, económico, sanitario).

10.3.2. Fase de alerta

En esa primera etapa de reacción al estrés, prácticamente todos los docentes, profesionales o no, experimentaron dudas y desconfianza cuando se anunció que el confinamiento sería más largo de lo esperado. Todos se refieren al comienzo de la docencia en los tiempos del confinamiento en términos que denotan consternación y sorpresa:

Pues como todo pilló por sorpresa [...], es verdad que no creíamos que esto pues fuera así. (Informante 4)

Cuando empezó la pandemia, el estado de alarma [...] al principio, pues, fue un descoloque. (Informante 5)

Al principio nos pilló de sorpresa, como supongo que a todo el mundo. No sabíamos nada. [...] Y al principio fue duro, fue difícil [...], porque la dinámica de dar clases presenciales es muy diferente de la dinámica de dar clases *online* [...], muy diferente [...], de verdad. Y no teníamos experiencia, por supuesto. (Informante 6)

Aplicando la terminología de Canon (1932), fue necesario tomar una decisión: abandonar o enfrentarse al desafío. Ha de notarse que los docentes contratados no tenían libertad de elección; en cambio, tanto los voluntarios como los alumnos pudieron elegir abandonar las clases.

En cuanto a los profesores profesionales, se hizo patente la necesidad de una rápida adaptación. Entre los voluntarios, en cambio, en algunos casos, ese primer choque fue definitivo:

Una organización nueva [...] y que muchísima gente tampoco ha aceptado. Los voluntarios no han aceptado esta modalidad como algo que ellos puedan trabajar. Ha sido como un choque. (Informante 9)

Entre los alumnos, por su parte, la asistencia se redujo considerablemente. Algunos entrevistados hablan de cifras concretas, pero parece un fenómeno generalizado, detectado en todos los casos:

Está siendo complicado reiniciar las clases. Tenemos muy pocos alumnos matriculados. La pandemia ha frenado brutalmente este proyecto. (Informante 3)

En clases presenciales teníamos entre veinte y veinticinco alumnos por grupo. Y cuando yo me incorporé, pues podría decir que de media serían diez por grupo. (Informante 7)

Pero bueno, ahora mismo no tengo ningún estudiante, los que tenía ya han dejado de asistir. (Informante 8)

10.3.3. Fase de adaptación

Los encuestados que siguieron dando clases ponen énfasis en la coordinación vertical, desde la dirección, y la coordinación horizontal, entre los compañeros, en tanto que ese esfuerzo de adaptación queda mucho más patente, una vez más, en el caso de centros que tienen suscritos acuerdos con la Administración.

Hubo una reunión y fue cuando el coordinador nos contó esto [...], ya está, eso fue todo, un poco general. Todo esto es echarle mucha voluntad. Y respecto con los compañeros, la coordinación, pues tampoco demasiada [...] en realidad, un poco todos por libre. (Informante 2)

Mi coordinadora de la oficina tuvo que [...] gestionar todo [...] cuando se inició la pandemia [...], cómo teníamos que hacer todo, cómo teníamos que dar clases, el horario [...]. Y sí que se gestionó bien desde la coordinación. (Informante 4)

Pero al principio, como nos sentíamos que teníamos que llevarlo a flote, empezamos a coordinarnos mucho. Teníamos mucha coordinación entre las dos. Y al principio teníamos reuniones todos los días. (Informante 6)

Por lo general, en cuanto a los cambios percibidos, la epidemia tuvo una gran influencia, calificada como negativa, en varios aspectos del

funcionamiento de los centros docentes.

En primer lugar, tuvo que modificarse la metodología, algo obvio si tenemos en cuenta el cambio forzoso a la docencia se-

mipresencial o totalmente virtual. Hay un acuerdo en que se han reducido los contenidos. Sobre todo, fueron perjudicadas las clases de alfabetización:

Bueno, los ha ralentizado mucho también porque nos hemos tenido que detener bastante más en cuestiones que cuando eran presenciales avanzábamos [...], más ágilmente. No lo sé por qué, desconozco el motivo. (Informante 5)

Yo te diría que los contenidos no se han visto afectados, pero sí que se ha visto afectado el tiempo. Lo que antes hacíamos en dos meses, pues ahora lo hacemos en tres o más. (Informante 7)

Pues no lo sé [...], no están motivadas [...], es difícil [...] La verdad es que con las clases de alfabetización nos está pasando una cosa horrible [...]: que no tenemos estudiantes. (Informante 3)

Alfabetización [...], porque *online* [...] es un sinsentido total. Cómo vas a orientar en la [...], en la forma de los trazos. No sé, yo no [...], en esos dos meses no vi la manera de hacerlo. (Informante 7)

Respecto a la metodología y las herramientas digitales, cuando los docentes hablan de sus clases antes de la epidemia, señalan que todas eran presenciales y mencionan unos pocos recursos físicos (proyector, ordenador...) y herramientas como Whatsapp *correo electrónico*. Sin embargo, cuando caracterizan su docencia durante la epidemia, el uso de los recursos digitales es otro de los temas profusamente comentados, siendo los más utilizados el correo electrónico, WhatsApp, Zoom, Google Classroom y Google Meet.

En general, los docentes reconocen el esfuerzo realizado para aprender a manejar las herramientas para las clases en línea. El resultado es en todos los casos positivo:

Y ahora estoy aún más preparada, claro [...], porque ya por lo menos sabes todas las cosas que fallaron. Porque, aunque tienes la teoría contigo, tienes el bagaje, tienes una formación y sabes cómo funcionan las cosas. (Informante 5)

Ahora, pues bueno, más o menos controlo las aplicaciones que utilizo para dar las clases. Estoy más acostumbrada a dar la clase virtualmente. (Informante 8)

La situación de los profesores y los alumnos presenta ciertas similitudes y diferencias, porque en ambos casos se han visto problemas debido a la falta de familiaridad con los recursos digitales; sin embargo, además, esos problemas se vieron agravados, en el caso de los alumnos, por las dificultades de acceso a los dispositivos: los docentes tienen medios a su alcance para formarse, pero no ocurre lo mismo con los alumnos cuya situación económica constituye una barrera que les separa de la adquisición de la competencia digital.

Finalmente, a pesar de que la mayoría de los informantes habla de las consecuencias negativas mencionadas antes, en varios casos, los entrevistados observaron que la vulnerabilidad social y laboral tuvo, paradójicamente, un impacto positivo en la motivación de muchos alumnos y que facilitó la asistencia a las clases que antes estaba supeditada a las cuestiones laborales. Por último, algunos constatan la variación del perfil etario del alumnado: el abandono provocado por la falta de medios o la incapacidad de usarlos afecta más a personas mayores y, como consecuencia, aumentó el número de alumnos jóvenes.

10.3.4. La epidemia del coronavirus: ¿eustrés o distrés?

¿Cuál es la valoración global que dan los encuestados de la situación vivida en el último año? ¿Perciben aspectos positivos o la ven como un fenómeno unívocamente negativo?

Como resultado de la experiencia vivida en los últimos meses, todos, sin excepción, indican que desean volver a la presencialidad y resaltan la importancia del «factor humano», lo cual puede relacionarse, desde una perspectiva más amplia, con los efectos psicológicos de la epidemia (Balluerka *et al.*, 2020; Orgilés *et al.*, 2020); no obstante, también en este punto hay matices, fundamentalmente en cuanto a las facilidades ofrecidas por la docencia en línea:

Y luego está también el componente emocional. Está claro que, cuando estás en un aula todos juntos, pues, eso no lo tiene [...], pienso [...], no lo tiene la docencia *online*. (Informante 1)

De todas formas, es difícil la enseñanza a distancia, porque es verdad que el contacto humano es fundamental. (Informante 5)

Nos acostumbramos a la virtualidad y, ¿por qué no?, se pueden generar también esos vínculos. O sea, que a mí me gusta más la presencialidad, evidentemente, pero no es que me parezca cien por cien necesaria. Es una decisión personal, me gusta más. (Informante 8)

Hay que ponerse al día [...], hay que avanzar con los tiempos [...]. Además, tiene sus ventajas, porque es comodísimo [...]. Ahora podríamos compartir la pantalla y trabajar juntas en un documento, y [...] eso es fantástico, eso es una maravilla. (Informante 5)

Preguntados por el futuro, vuelven a hablar de la necesidad de aprender, de la mejora de las competencias docentes, pero también de la preocupación que provoca la brecha digital.

No sé si esta situación supondrá un cambio a futuro o se mantendrá, pero sí sé que estamos preparados; ahora sí que tenemos los medios, los conocimientos, los recursos necesarios para poder hacerlo. (Informante 6)

Tengo que descubrir más de formas de aprendizaje de español con nuevas aplicaciones [...], porque es que es un mundo enorme, con un montón de cosas, con un montón de aplicaciones, y hay algunas que son superchulas y superdivertidas para los estudiantes. (Informante 4)

Pues, bueno, pues eso, que las personas más vulnerables, que son las que no tienen recursos, al final se quedan sin clases por no tener un teléfono [...]. Wifi [...] o alguna cosa así. Yo creo que la brecha digital es lo que más nos preocupa. (Informante 8)

10.4. Conclusiones

El objetivo de este capítulo era ofrecer una muestra de percepciones de profesores de ELE de inmigrantes adultos, en lo relativo a su trabajo durante

los meses de la epidemia. En sus narraciones se percibe la sorpresa inicial ante el impacto del confinamiento

y de las demás medidas sanitarias, así como el desconcierto provocado por la necesidad de impartir clases en línea. Pese a que la valoración global no es totalmente negativa —se valora la adquisición de nuevas competencias y la comodidad de la docencia virtual—, predomina el deseo de volver a la presencialidad, motivado por el abandono de las clases por parte de los alumnos, el anhelo de mantener una relación más personal con los discentes y, sobre todo, la necesidad de salvar la brecha digital, cuyos efectos negativos han sido subrayados por todos los encuestados.

Bibliografía

- Balluerka, N., Gómez, J., Hidalgo, M. D., Gorostiaga, A., Espada, J. P., Padilla, J. L. y Santed, M. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Baum A. (1990). Stress, intrusive imagery, and chronic distress. *Health Psychology: Official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 9 (6), 653-675.
- Cannon, W. (1932). *Wisdom of the body*. Nueva York: W.W. Norton & Company.
- De la Selva, A. R. A. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo xxi: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60 (223), 265-285.
- Koçoglu, E. y Tekdal, D. (2020). Analysis of distance education activities conducted during COVID-19 pandemic. *Educational Research and Reviews*, 15 (9), 536-543.
- Macías-Figueroa, F. M., Mendoza-Vergara, G. M., Mielles-Pico, G. L. y San Andrés-Soledispa, E. J. (2021). Competencias digitales del docente para atender a la diversidad de aprendizajes en la pandemia COVID-19. *Polo del Conocimiento*, 6 (1), 288-306.
- Mukumbang, F. C., Ambe, A. N. y Adebiyi, B. O. (2020). Unspoken inequality: how COVID-19 has exacerbated existing vulnerabilities of asylum-seekers, refugees, and undocumented migrants in South Africa. *International Journal for Equity in Health*, 19 (1), 1-7.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

(2020). Country note: Spain. En: *School education during COVID-19: Were teachers and students ready?*
[https://www.oecd.org/education/ Spain-coronavirus-education-country-note.pdf](https://www.oecd.org/education/Spain-coronavirus-education-country-note.pdf)

- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A. y Alsayed, A. O. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11 (13), 108- 121.
- Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzesci, M. y Espada, J. P. (2020). *Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59.
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston/Londres: Butterworth-Heinemann.
- Trujillo Sáez, F. (ed.) (2020). *Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

