

SARS-CoV-2: Experiencias y necesidades de formación continua de docentes de la educación superior

SARS-CoV-2: Experiences and needs of continuous teacher training in higher education

Jorge Luis Mendoza Valladares
Universidad Intercultural del Estado de Puebla. México
jorge.mendoza@uiep.edu.mx

Vicky Ariza Pinzón
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México
vicky.ariza@correo.buap.mx

María Alejandra Archundia Pérez
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México
maria.archundia@correo.buap.mx

Recibido: 27/10/2021 Aceptado: 31/01/2023

Palabras clave: COVID-19, educación a distancia, educación remota de emergencia, educación continua, pandemia.

Keywords: COVID-19, distance education, emergency remote teaching, continuous teacher education, pandemic.

Resumen

Con la propagación del SARS-CoV-2 en 2019 a nivel global, diversos retos se presentaron en prácticamente todas las áreas de la vida social, incluyendo la educación. El propósito de este artículo es reportar los resultados del análisis de las experiencias y necesidades de formación continua de docentes de educación superior en el contexto de la pandemia. Metodológicamente, se trata de un estudio de caso en el que las participantes fueron cuatro profesoras de una Institución de Educación Superior (IES) ubicada en una entidad federativa al centro del país. Los resultados sugieren que la transición a la educación en pandemia pasó de un sentir de incertidumbre a la adaptación a la nueva normalidad. Asimismo, se identifica que las necesidades de formación continua pueden englobarse

Innovus

en las dimensiones tecnológica, didáctico-pedagógica y socio-emocional. Se concluye que las acciones para la formación continua de los docentes de IES deben abordarse desde una perspectiva holística.

Abstract

With the global spread of SARS-CoV-2 in 2019, challenges were faced in practically all of the areas of social life including education. The purpose of this article is to report the results of the analysis of the experiences and needs for continuous education of Higher Education teachers in the context of the pandemic. Methodologically, this is a case study in which the participants were four female professors from a Higher Education Institution (HEI) located in a state in the center of the country. The results suggest that the transition to education in the pandemic went from a feeling of uncertainty to adaptation to the new normality. Likewise, it is identified that the needs for continuous training can be included in the technological, didactic-pedagogical and socio-emotional dimensions. It is concluded that the actions for the continuous training of IES teachers should be approached from a holistic perspective.

Introducción

A partir de la propagación a nivel global del SARS-CoV-2 que inició en diciembre de 2019, los estados nación en todo el mundo tomaron acciones para resguardar la integridad y la salud de los habitantes. Una de esas acciones fue la de cerrar de manera indefinida el acceso a las instituciones educativas. De acuerdo con el reporte de la *Economic Commission for Latin America and the Caribbean y United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (ECALC-UNESCO, 2020), para mediados del mes de mayo de 2020 más de 1.2 billones de estudiantes de todo el mundo de los diferentes niveles educativos detuvieron sus actividades. En Latinoamérica y el Caribe esto se tradujo en el cese de actividades educativas presenciales para más de 160 millones de estudiantes.

Si bien el resguardo en los hogares como medida precautoria para aminorar el contagio de SARS-CoV-2 se justifica dado los riesgos a la salud que ello conlleva, la pandemia trajo como consecuencia desafíos para los cuales los sistemas educativos a nivel global no se encontraban preparados. Según el reporte de ECALC-UNESCO (2020), en los países con carencias y desigualdades sociales marcadas, la pandemia trajo consigo efectos negativos

importantes en el sector educativo. Lo anterior se debe a que no todos los alumnos -ni todos los maestros- contaban con los insumos tecnológicos, los conocimientos y las actitudes requeridas para adentrarse de lleno en una educación a distancia.

Para los docentes, algunos de los desafíos derivados de la pandemia tuvieron que ver con el ajuste a los planes y programas educativos, el diseño de materiales didácticos y la migración al uso de plataformas y metodologías virtuales que, hasta ese momento, les resultaban poco familiares. Adicionalmente, los docentes también tuvieron que proveer apoyo socioemocional a sus alumnos e incluso a sus familiares. Estas demandas se tuvieron que enfrentar sin haber recibido una capacitación adecuada y sin los recursos necesarios o suficientes, además afectó a todos los niveles educativos (ECALC-UNESCO, 2020).

En relación con la insuficiente formación de los docentes para responder a los desafíos de la enseñanza en tiempos de COVID-19, en el estudio realizado por Aisling Costello, O'Brien y Hickey (2021), en el nivel de educación básica irlandés, se identificó que los profesores participantes desearían tener mayores oportunidades de capacitación para el uso de aplicaciones y *software* educativo y el diseño de contenidos multimedia para fines educativos. En otro estudio realizado por Trust y Whalen (2020), en el nivel de educación básica de los Estados Unidos de Norteamérica se señala que los profesores no sólo requerían instrucción para el uso de las tecnologías sino también en cuanto al diseño de una instrucción de calidad para la transición a la modalidad a distancia.

Los estudios sobre el impacto del COVID-19 en la educación también reportan casos de estrés en los docentes a causa de la pandemia (Trust y Whalen, 2020). Al respecto, en algunos países latinoamericanos como Chile, Venezuela y Cuba se implementaron acciones para proveer guías de autocuidado y bienestar socioemocional en contextos de crisis a sus docentes. No obstante, no en todos los contextos se procuró el acompañamiento de los profesores en este aspecto (ECALC-UNESCO, 2020).

En el caso de México, la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos entró en vigor a partir del Acuerdo 02/03/20, publicado el 16 de marzo de 2020 en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF, 2020). En la entidad federativa donde se desarrolló este estudio dicha suspensión afectó a cerca de dos millones de alumnos de educación superior cuyas realidades eran, y siguen siendo, diferenciadas dadas las desigualdades sociales, económicas, culturales y familiares (SEP, 2021). Así, la pandemia presupuso el reto de adaptar los procesos, técnicas y metodologías de enseñanza para atender a este grupo poblacional.

Dado el carácter abrupto del confinamiento por la pandemia, muy al inicio las investigaciones fueron incipientes. Sin embargo, actualmente se cuenta con un amplio corpus de estudios sobre el tema. En relación con las Instituciones de Educación Superior

(IES) en México, en 2021 se celebró el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. En dicho evento la comunidad investigativa compartió sus experiencias sobre la educación en tiempos de COVID-19.

Algunas investigaciones abordaron el tema desde perspectivas amplias, mismas que derivaron en reflexiones sobre el devenir de la didáctica como herramienta orientadora del quehacer educativo en el entorno virtual (Gutiérrez, 2021) y se discutieron los desafíos de la educación mexicana en tiempos de pandemia en el marco internacional y en relación con países desarrollados (Adame y Torres, 2021).

Otros investigadores, por su parte, se centraron en el estudiantado. Así, se sostiene que la pandemia trajo a la luz el hecho de que estudiantes universitarios reconocen características puntuales del buen profesor en tiempos de COVID-19 (Fonseca, León e Ibarra, 2021) y que los estudiantes están conscientes de los cambios que se necesitan en la educación superior con relación al currículum, la formación docente y la incorporación de las TIC (Álvarez y Urrego, 2021).

Entre los hallazgos de las investigaciones presentadas en ese congreso con relación a la formación docente, se reportan casos de éxito en la implementación de estrategias articuladas de instrucción a profesores de educación superior (Durán, Rosales y Gatica, 2021; Osorio, Meza y Sesma, 2021).

Asimismo, se tiene que la emergencia sanitaria dio como resultado que los docentes universitarios adquirieran habilidades para producir aprendizajes en sus estudiantes (Lira, 2021) y también se identificó que éstos mostraron apertura a la incorporación de las TIC en su práctica profesional (Jorge y Organista, 2021). No obstante, también se puntualizó que la formación docente en el uso de las tecnologías es una necesidad constante en ciertos contextos universitarios (Salinas, Flores y Escudero, 2021).

Este estudio abona a la discusión sobre las acciones pedagógicas emergentes en un entorno virtual a causa del COVID-19, particularmente en el ámbito de la formación docente. Metodológicamente, se trata de un estudio de caso (Yin, 2014) en el cual participaron cuatro profesoras de una Institución de Educación Superior (IES) ubicada en una entidad federativa al centro del país.

El resto del artículo se divide en cinco apartados. Primero, se presentan algunos de los antecedentes de la educación a distancia en México, así como sus características generales. De igual manera, se abordan brevemente aspectos relevantes sobre el concepto de Educación Remota de Emergencia (ERE). En un segundo momento se expone el abordaje metodológico del estudio de caso. Posteriormente, en un tercer apartado, se presentan descriptivamente los hallazgos del estudio. En cuarto lugar, se discuten dichos resultados a la luz de la literatura aquí presentada. Finalmente, se cierra con las conclusiones del estudio.

Educación a distancia en México y Educación Remota de Emergencia

Una de las primeras acciones que anteceden a la educación a distancia en México fue la formalización del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1944. La finalidad de este organismo fue implementar acciones de capacitación del magisterio para regularizar a aquellos profesores que ejercían la actividad docente sin título profesional. Esta capacitación combinaba el uso del radio y la correspondencia con la asesoría individual y clases presenciales (Moreno, 2015).

Posteriormente, durante los setenta, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) iniciaron la operación de programas bajo el esquema de sistemas abiertos de educación. Del mismo modo, en esta década, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha el Sistema de Enseñanza Abierta y a Distancia (SEAD) del Colegio de Bachilleres y se ofertaron las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria por parte de la Dirección de Normales de la SEP. A estas acciones se sumaron la oferta de otros programas educativos por parte de otras universidades mexicanas (Moreno, 2015).

Con todo y lo anterior, las acciones en materia de política educativa encaminadas a incentivar la educación a distancia no se hicieron explícitas sino hasta el nuevo siglo. Así, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se planteó como una de sus metas el incremento de la matrícula en programas de educación superior a distancia. Más recientemente, en el Plan Nacional de Desarrollo de 2013, se plantearon tres líneas de acción: a) Desarrollar una política nacional de informática educativa, b) Ampliar la dotación de equipos de cómputo y garantizar conectividad en los planteles educativos y c) Intensificar el uso de herramientas de innovación tecnológica en todos los niveles del sistema educativo (Navarrete y Manzanilla, 2017).

De igual manera, en el marco normativo nacional es posible identificar lineamientos que promueven la educación a distancia. Entre ellos se encuentran la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (Art. 3.º fracciones V, VI y Art. 32); la Ley General de Educación (Art. 33 y 46); La Ley Federal de Telecomunicaciones (Art. 76 fracciones II y IV, Art. 213 y Art. 218 fracciones I a V); La Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Art. 2); La ley Federal del Derecho de Autor (Art. 83) y el Reglamento de la Ley Federal del Derecho de Autor (Art. 36) (Vicario, 2015).

Si bien lo anterior ha significado un avance importante en la conformación de un sistema de educación a distancia, las acciones han sido insuficientes. Ejemplo de lo anterior es que no fue sino hasta 2008 que los programas a distancia

impartidos por las diversas universidades en México pudieron ser evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Asimismo, los primeros programas de posgrado de la modalidad a distancia ingresaron hasta el año 2014 al Padrón Nacional de Programas de Calidad del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (Moreno, 2015).

Adicionalmente, y siguiendo a Vicario (2015), a pesar de contar con un marco jurídico que regula la educación a distancia en México, “existe un enorme vacío y una gran confusión con respecto a la autorización o el reconocimiento de validez oficial de estudios. Tales vacíos legales han propiciado inequidad y desorden en cuanto a la oferta existente” (p. 35).

El limitado avance de la implementación de una educación a distancia en México hasta hace una década era tal que la evaluación de los programas ofertados para el ejercicio fiscal 2012-2013 realizada por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) señaló que, entre otras deficiencias, el Sistema Nacional de Educación a Distancia no presentaba claridad y especificidad en sus objetivos ni en relación con la población objetivo. Asimismo, hasta ese momento, no se contaba con información para identificar fortalezas (CONEVAL, 2013).

Casi una década después, la evaluación de la Estrategia Aprende en Casa 2021, realizada por el propio CONEVAL (2021), mostró que la consolidación de una educación a distancia se hallaba distante al momento del arribo de la pandemia. En dicha evaluación, por ejemplo, los docentes reportaron necesitar capacitación en cuanto a los procesos pedagógicos para modalidades mixtas y a distancia. Más aún, este organismo señala que para la mejora de la estrategia era necesario fortalecer los objetivos, componentes, funcionamiento y delimitar las funciones de los actores involucrados.

Sin desconocer los avances en materia del impulso a la educación a distancia en México, este breve recuento hace notar que el confinamiento derivado de la pandemia se dio en el marco de políticas educativas tardías y poco consolidadas. Si bien se han implementado acciones desde mediados del siglo pasado fue hasta el periodo que comprende de 1997 a 2016 que se identifican de manera explícita en documentos oficiales seis programas impulsados por el Gobierno Federal que promueven esta modalidad. Dichos programas, sin embargo, no han cumplido con los objetivos planteados (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020).

Ahora bien, todo lo anterior no significa que la educación a distancia carezca de fundamentos teórico-empíricos y mucho menos implica que los resultados obtenidos hasta antes del SARS-CoV-2 fueran negativos en todos los casos. Ejemplos de lo anterior se encuentran en García (2017), quien recupera un

reporte realizado por el Departamento de Educación de los Estados Unidos de Norteamérica. En dicho estudio se analizaron los resultados de más de un millar de investigaciones realizadas durante 1996-2008 sobre la efectividad de la modalidad a distancia en diferentes niveles educativos.

Los hallazgos de dicho análisis indicaron que, en promedio, los resultados de los estudiantes de la modalidad a distancia fueron más altos que aquellos estudiantes en modalidad presencial. En esta línea, García (2017) plantea que “la eficacia de un proceso educativo no está en la modalidad, sino en el rigor de los planteamientos pedagógicos que sustentan el diseño y desarrollo del proyecto” (p. 11).

En el nivel de educación superior, Alsaaty, Carter, Abrahams y Alshameri (2016) también reportan diversos estudios que confirman que los resultados de la modalidad a distancia son equiparables e, incluso, superiores en comparación con la modalidad presencial. Asimismo, los autores destacan que algunos aspectos centrales para la obtención de resultados óptimos en la educación a distancia incluyen el diseño de la plataforma de trabajo, la capacidad de los alumnos para dirigir su autoaprendizaje, las dinámicas grupales y el tipo de instrucción, entre otros.

En concordancia con lo anterior, es posible plantear que los desafíos a los que nos enfrentamos para continuar con la enseñanza durante la pandemia se asocian con la propia naturaleza y las características de la educación a distancia. Es decir, se trata de una modalidad educativa altamente demandante y sustancialmente diferente de la modalidad presencial. En este tenor, y de acuerdo con Valenzuela (2000), la educación a distancia se distingue por lo siguiente:

• **Tabla 1.** Características de la educación a distancia

• Profesor y participantes no coinciden.	• Los participantes pueden estar ubicados en diversas ciudades y hasta países y ser heterogéneos.
• Pueden coincidir en sesiones de chat, pero su tendencia es a la asincronicidad.	• La comunicación es virtual, escrita o a través de medios tecnológicos.
• Se asigna un equipo para cada curso, según como esté diseñado (profesor, tutor, camarógrafos, especialista en sonido).	• Dependen de los recursos tecnológicos.
• El participante no siempre tiene vínculo con todos.	• Desarrollan redes de comunicación entre profesor-participante, y entre participantes.
• El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje es responsabilidad de un grupo multivalente.	• La información se da a través de los materiales educativos.

<ul style="list-style-type: none"> • Más énfasis en las actividades de aprendizaje del participante. La responsabilidad es de él. 	<ul style="list-style-type: none"> • La emoción y participación deben ser tomadas en cuenta por el equipo de profesores.
<ul style="list-style-type: none"> • El número de participantes es mayor. 	<ul style="list-style-type: none"> • La tutoría es importante para la solución de posibles conflictos.

Fuente: Adaptación propia con información de Valenzuela (2000)

Dadas las características de la educación a distancia, la implementación de esta modalidad requiere tomar en cuenta diversos aspectos. Algunos de ellos se encuentran en el Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, editado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2001). Entre ellos se destaca la necesidad de reconceptualizar la práctica docente y centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudiante, aprovechar de manera óptima el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación existentes e impulsar políticas institucionales que establezcan con claridad los objetivos, los destinatarios, los recursos, la infraestructura, los mecanismos de implementación evaluación y financiamiento.

En cuanto al perfil y rol del docente de la modalidad a distancia, Bujan (citado en Barboza, 2011) sostiene que éste debe cumplir con ciertas características. Entre ellas, el profesor debe ser localizable, por lo que debe informar a los alumnos los medios y horarios de atención; debe mostrar disposición y apertura para establecer relaciones de confianza mutua; planificar las actividades y contenidos de manera colegiada con sus colegas, y orientar a los estudiantes de forma constante.

Además, el docente de la educación a distancia tiene que contar con habilidades de comunicación sólidas tanto de forma oral como escrita; ser capaz de motivar al alumnado; resolver sus dudas; ser capaz de trabajar en equipo; ser experto en el uso de las tecnologías; estar en constante formación en cuanto a la metodología de la educación a distancia, y ser capaz de inspirar e incidir en la formación del estudiantado (*ibid.*).

En cuanto al alumnado, se sostiene que la educación a distancia presupone un mayor compromiso por parte de ellos (Li, Qi, Wang y Wang, 2014). En palabras de Martínez (2008), los fundamentos de la educación a distancia se sostienen en “el aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado, que implica responsabilidad y autodisciplina por parte del sujeto que aprende” (p. 22). En este tenor, es necesario que el alumnado desarrolle las capacidades de autogestionar y autorregular su aprendizaje de manera autónoma crítica y creativa (Arias González y Padilla, 2010).

Finalmente, y no menos importante, un requisito indispensable es que las instituciones que proveen este servicio educativo, deben de contar con las condiciones de infraestructuras necesarias (Arias, González y Padilla, 2010). Esto es así porque, aunque parezca obvio, sin los aditamentos tecnológicos y la infraestructura adecuada la educación a distancia es poco viable. Es decir, se trata de una modalidad que requiere un fuerte soporte metodológico y tecnológico (Bates, 2016).

Dado lo anterior, y en estricto sentido, no es posible hablar de una transición a un modelo de educación a distancia durante la pandemia en México. Mas bien, las acciones realizadas se caracterizaron por enmarcarse dentro de la denominada Educación Remota de Emergencia (ERE). De manera general, el concepto de ERE es el resultado de la discusión entre expertos en la materia por marcar la distinción entre educación a distancia y lo acontecido a raíz de la pandemia.

Así, una de las principales diferencias entre ERE y educación a distancia es que mientras la primera tuvo un carácter de obligatoriedad debido a las restricciones sanitarias la segunda es una modalidad opcional (Bozkurt *et al.*, 2020). Pero, más allá de ser obligatoria, la ERE también se caracterizó por acontecer en un marco de condiciones poco favorables tanto para el estudiantado como para los docentes y los padres de familia.

De acuerdo con Bozkurt *et al.* (2020), la ERE tomó lugar en un contexto en donde la población en general sufría de presiones psicológicas y elevados niveles de ansiedad. En el caso de los padres de familia, tuvieron que adoptar el rol educador de manera abrupta y sin contar con la formación ni con los insumos necesarios. Asimismo, en general, las prácticas educativas de la ERE en todo el mundo carecían de alternativas de evaluación suficientemente sustentadas. A ello se le sumaron las brechas digitales, la inequidad y la injusticia social.

En este marco, y a diferencia de la educación a distancia cuyos fundamentos están plenamente sustentados, la ERE fue un cambio temporal en la forma de proveer alternativas educativas dadas las condiciones de crisis mundial. Se apoyó en medios tecnológicos y otros medios de enseñanza remota para continuar con la actividad educativa, pero fueron acciones paliativas y de corto plazo para enfrentar la emergencia sanitaria. Por lo tanto, equiparar lo sucedido durante la pandemia con la educación a distancia parece ser un desatino (Barbour *et al.* 2020).

Aproximación metodológica.

El abordaje metodológico de esta investigación es de corte cualitativo. Particularmente, se recurrió al estudio de caso ya que permite aproximarse de manera profunda a un fenómeno contemporáneo en su contexto real (Yin, 2014). El eje articulador que nos ocupó es la

formación continua de docentes en la educación superior en un escenario de crisis impuesto por la pandemia. La finalidad fue identificar las formas en las que se operacionalizó la práctica docente durante la transición de un modelo presencial hacia la implementación de una educación mediada por la tecnología. Asimismo, fue de interés conocer las necesidades de formación docente percibidas por las participantes.

Las participantes de este estudio fueron cuatro profesoras formadoras de docentes en el área de la enseñanza de lenguas, todas ellas estaban adscritas a una universidad pública en el centro de México. Su elección se basó principalmente en sus años de experiencia en el campo; su trayectoria profesional; sus habilidades y conocimientos en materia de TIC, y su experiencia como formadoras de docentes. Los rasgos mencionados de esta muestra selectiva (Creswell, 2012) son a su vez los rasgos que constituyen a este grupo de docentes como un estudio de caso (Yin, 2014). Además, se parte del entendido que los docentes son piezas clave en el desarrollo de los sistemas educativos (UNESCO, 2012), por lo que es pertinente tomar en cuenta sus posicionamientos en la actividad investigativa.

La recolección de datos se realizó con el apoyo de una guía temática y a través de entrevistas semiestructuradas con cada una de las participantes. Las preguntas orientadoras se dividieron en dos bloques. En el primero se cuestionó a las participantes sobre sus experiencias en el proceso de transición de la modalidad presencial a la obligatoriedad de continuar con la enseñanza durante el confinamiento. Esta primera parte de la entrevista tuvo como finalidad activar la memoria y reflexionar sobre lo sucedido. Con ello en mente se procedió con la segunda fase de la entrevista, cuyas preguntas orientadoras indagaron sobre las necesidades de formación docente en las dimensiones Tecnológica, Didáctico-pedagógica y Socio-emocional. La elección de estas dimensiones fue el resultado de la revisión bibliográfica disponible hasta ese momento sobre el tema.

Para el análisis, todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas con el consentimiento previo de las participantes del estudio. Se recurrió al análisis temático (Riessmann, 2005; 2008) con el fin de encontrar elementos comunes entre los eventos reportados y los eventos teóricamente predecibles (Yin, 2014). Una vez hecha la transcripción, cada investigador realizó una codificación abierta de manera individual. Posteriormente, se hizo una comparación sistemática de los resultados hasta llegar a las categorías definitivas mediante la codificación axial. Este procedimiento permitió capturar la complejidad del caso tanto en relación con la transición como en la identificación de dimensiones de necesidades de formación continua.

Resultados

En este apartado se presentan de manera descriptiva los resultados del estudio. En primera instancia se reconstruye la transición de la modalidad presencial a la enseñanza durante la pandemia. En

un segundo momento, se exponen los hallazgos concernientes a las necesidades de la formación de las docentes en el contexto de la pandemia.

El encuentro con la pandemia

El primer encuentro con la noticia del cierre de actividades educativas presenciales se describe como un momento de sorpresa, incertidumbre e incluso temor por parte de los participantes. Por un lado, dichas percepciones se debieron a que el cierre suponía impartir las clases en la modalidad a distancia sin tener las herramientas necesarias en ese momento [Extracto 1]. Por otra parte, la noticia de la suspensión de clases presenciales se dio en un momento de crisis social en el cual se habían suscitado una serie de protestas estudiantiles que habían paralizado las actividades universitarias uno días antes [Extracto 2].

[Extracto 1] ELSA: Lo primero que sentí fue incertidumbre. Una suerte de “ah caramba ¿cómo le voy a hacer? ¿Cómo voy a dar mis clases desde mi casa? Aun así, la respuesta era como muy lógica. Era a través de tu computadora pues mucha gente se comunica por videoconferencias y así lo vas a hacer. Mucha gente así lo hace, tienen reuniones con sus contrapartes en otras partes del mundo y pues así lo hacen ¿no? Entonces ¿por qué tú no vas a poder? Entonces, sabía cómo es que tenía que hacerle [para dar mis clases] pero al mismo tiempo reconocer que no es algo que hiciera a diario. Si fue un poco de miedo pensar que no podrías hacerlo de la manera que otras personas lo hacen. Lo más fuerte fue dar clases por videoconferencia.

[Extracto 2] ALICIA: Fue bastante sorprendente porque nosotros veníamos de las protestas de los estudiantes y ya se habían detenido las clases como una semana o más. Regresamos un lunes y el miércoles nos vuelven a mandar a casa.

La incertidumbre que experimentaron los participantes se tradujo en una especie de falsa esperanza de regresar pronto a la normalidad. Es decir, hasta ese momento y dada la escasa información que se tenía sobre la magnitud del problema que trajo la COVID-19, los participantes tenían la confianza de que el regreso a clases no se prolongaría demasiado [Extracto 3].

[Extracto 3] GABRIELA: Cuando llegó la pandemia, en marzo de 2020, no sabíamos si íbamos a regresar o no. En ese momento no hubo capacitación ni nada porque estábamos en el entendido de que era temporal y que íbamos a regresar pronto a clases presenciales. ALICIA: Al principio si se esperaba que nos dijeran que íbamos a regresar pronto.

La necesidad de transitar a la enseñanza a distancia orilló a las docentes a tratar de encontrar la forma de responder a las nuevas exigencias de manera abrupta [Extracto 4]. Así, las profesoras hicieron uso de sus experiencias y recursos en ese momento para responder a las demandas. Con relación a las experiencias previas, las docentes señalan que desde antes de la pandemia no sólo se habían interesado en formarse para la enseñanza a distancia [Extracto 5] sino que también contaban con experiencia docente en programas educativos semi-presenciales [Extracto 6].

[Extracto 4] ELSA: De cierta forma, uno presume de ser “tecnológico” aunque la universidad no te lo exigiera que lo fueras. Entrando el 2020, de golpe, hubo necesidad de hacer todo esto. ALICIA: Cuando sucedió esto fue algo completamente sorpresivo. De un día al otro todos nos vimos así como que sacando los recursos que teníamos pues para acompañar a los alumnos.

[Extracto 5] ROSA: Yo ya había tomado algunos cursos para el uso de Moodle antes de la pandemia y también tome la capacitación de Teams cuando la ofertó la universidad.

[Extracto 6] GABRIELA: Nos dieron un curso para utilizar Blackboard, pero yo ya lo sabía utilizar porque ya daba clases a distancia antes de la pandemia. Con esos alumnos no tuve problemas porque con ellos se trabaja en una plataforma y nos veíamos los sábados. Entonces, en lugar de verlos los sábados en clase presencial los veía en sesión virtual y ellos ya sabían usar la plataforma.

Aunado a lo anterior, el hecho de que las participantes ya utilizaban con anterioridad diferentes herramientas tecnológicas para concentrar a sus alumnos, asignar tareas y compartir materiales de estudio se tradujo en ventajas importantes para enfrentar la situación [Extracto 7]. Así, el curso primavera 2020 se desarrolló a través del uso de las plataformas con trabajo asíncrono porque la universidad, por su parte, dio libertad a los docentes de concluir el curso bajo esta forma de trabajo [Extracto 8].

[Extracto 7] ELSA: Afortunadamente yo ya tenía a mis alumnos concentrados en esta plataforma gratuita [Teams] que básicamente me servía para alojar contenidos y no necesariamente utilizaba para comunicarme con ellos. Simplemente me servía para que los alumnos entregaran sus tareas, que resolvieran algunos ejercicios.

ROSA: Además yo ya usaba desde mucho antes la plataforma de Schoology. Entonces, simplemente les dije a los alumnos de clases presenciales: “Entren a la plataforma, hagan los ejercicios y ya”.

ALICIA: Tuve una ventaja muy grande porque yo tenía a mis

grupos en la plataforma Edmodo donde les compartía el material y me entregaban tareas. Entonces, cuando inició la pandemia nunca perdí la comunicación con los alumnos. También hicimos un grupo de WhatsApp y nos estuvimos comunicando.

[Extracto 8] GABRIELA: Las autoridades nos dijeron: “Continúa con las clases, da las sesiones en línea, contacta a tus alumnos, y pues sigue el plan”. Así es como lo hice. Mandaban las tareas, hicieron sus grabaciones y todo fue muy simple porque las condiciones no eran las adecuadas ya que la pandemia nos agarró a todos de sorpresa. Es decir, en la primera etapa no era una obligación que todos los alumnos se conectaran. Siempre y cuando mandaran las tareas, era suficiente.

ALICIA: No empecé a dar clases así *face to face* [en sesiones virtuales síncronas]. O sea, no nos conectamos para vernos en línea. Más bien, como ya era marzo y terminábamos el curso en mayo sólo les subí materiales y les dejé trabajos en la plataforma y así terminamos el curso.

Tránsito hacia la nueva normalidad

En el tránsito al siguiente periodo escolar se observa la implementación de acciones tanto por parte de la institución como por parte de los propios profesores del estudio. A manera de contextualización, vale señalar que la universidad a la que pertenecen los participantes ofrece sus programas de licenciatura en dos periodos cuatrimestrales y un periodo intersemestral al año.

Así, para el caso del año 2020, el calendario oficial señalaba que el periodo de primavera tomaría lugar del 2 de enero al 6 de mayo. Por su parte, el periodo intersemestral de verano se impartiría del 22 de mayo al 5 de julio. Finalmente, el último periodo de otoño transcurriría del 5 de agosto al 29 de noviembre.

No obstante, el cierre de las actividades educativas de forma presencial trastocó la calendarización preestablecida. Las autoridades universitarias decretaron que para 2020 no se ofertaría el interperiodo de verano y que el primer curso del año 2020 se extendería del mes de enero al mes de junio. En este periodo la universidad también ofertó cursos de capacitación para los docentes a fin de prepararlos para el inicio del periodo de otoño 2020 [Extracto 9].

[Extracto 9] GABRIELA: Para iniciar otoño sí nos dieron muchos cursos. Por ejemplo, nos invitaron a tomar el curso sobre el uso de Blackboard, Microsoft Teams y Moodle. Eso sí, te invitaban a las capacitaciones y a tu ritmo hacías el curso de Moodle. En el caso del curso de Microsoft Teams, ese sí fue con sesiones síncronas, con reuniones virtuales y demás; pero también te daban opción de que lo tomaras o no.

ROSALBA: Pero después la universidad nos empezó a bombardear con cursos, sobre todo con Teams, nos dijeron que lo tomáramos que eran tantas semanas y tantas horas y poco a poco fui peleando con esta idea porque en realidad era el miedo por no saber y no equivocarme.

Por iniciativa de las participantes, en este periodo de transición se llevaron a cabo acciones de auto preparación con miras a enfrentar la nueva normalidad de la mejor manera [Extracto 10]. Dentro de esas acciones se encuentran el poner en práctica de forma inmediata lo aprendido en los cursos que ofertaba la universidad [Extracto 11]; el tomar cursos que, en su perspectiva, les eran útiles [Extracto 12]; el buscar en internet videotutoriales e, incluso, formar grupos de colaboración con otros docentes [Extracto 13].

[Extracto 10] GABRIELA: Cuando yo llegué en agosto a nuestra sección de actualización yo ya venía con información porque yo no sabía si nos iban a dar cursos o no. Yo sólo sabía que iba a utilizar esa plataforma y que yo no sabía utilizarla. Entonces me autopreparé con anticipación.

ELSA: Desde un principio la universidad puso a nuestra disposición la plataforma Teams que está vinculada a nuestro correo institucional. De hecho, antes de la pandemia, la universidad ya ofertaba cursos para el uso de Moodle y también existían guías en formato PDF para el uso de esta herramienta. Así, para mayo-junio de 2020 que nos dijeron que utilizáramos Teams yo ya me había obligado a utilizar esta plataforma y ciertamente le vi muchas bondades, pero es una plataforma muy robusta que requiere mucho internet, una conexión estable por medio de cable preferentemente.

[Extracto 11] ELSA: Si nos dieron capacitación, pero como una cosa es la teoría y otra la práctica, en mi caso cada que nos enseñaban algo yo buscaba la manera de empezar a experimentar y utilizar con mis alumnos lo que sea que me dijeran de manera inmediata.

[Extracto 12] ALICIA: No hubo cursos de verano y yo aproveché ese tiempo para aprender a usar Zoom y Microsoft Teams. Creo que la ventaja que tengo es que la tecnología me gusta. Tome algunos cursos que estaban ofreciendo el Tec de Monterrey, que fueron los que más me gustaron.

[Extracto 13] GABRIELA: Yo empecé a buscar tutoriales y empecé a buscar qué recursos podría utilizar para dar clases de inglés de forma virtual. Encontré muchos tutoriales, pero no tenía el tiempo de estar checando toda la información. Por iniciativa de un compañero con el que tenemos un grupo nos empezamos a reunir los jueves de forma virtual para que cada quién presentara

una herramienta. Para mí fue lo más útil que pudo haber porque ahí ya supe cómo usar las herramientas de cómo podía funcionar en clase. Fueron sesiones muy pero muy enriquecedoras para mí.

La indicación de la universidad para el arranque del periodo de otoño 2020 fue que los profesores podían hacer uso de la plataforma de su preferencia. Así, las participantes del estudio eligieron las opciones que consideraron pertinentes [Extracto 14]. En ese punto, y aunque con cierta renuencia al trabajo en línea [Extracto 15], se percibió una especie de aceptación al hecho de que la nueva normalidad había llegado para quedarse por tiempo indefinido [Extracto 16]. Parte de esta aceptación al trabajo en línea se debió a que los participantes se sentían un poco más preparados para enfrentar la situación [Extracto 17].

[Extracto 14] ALICIA: En el semestre de agosto nos dijeron en la universidad que podíamos usar la plataforma que quisiéramos. Nos dieron opciones e ideas, pero a mí me gustó Zoom. Nos dijeron que podíamos usar Google Classroom y entonces me cambié a esta plataforma porque yo venía usando Edmodo.
ROSA: En mayo y junio nos ofertaron cursos y para el inicio del otoño sí nos dijeron que podíamos trabajar en la plataforma Teams pero que no era obligatorio y que podíamos utilizar otras plataformas, pero de alguna manera yo percibí que no era obligatorio utilizar Teams sino que más bien usáramos una plataforma de forma constante y que tuviéramos comunicación con los alumnos. Yo no lo sentí como una obligación, pero ya estaba preparada emocionalmente y le di la bienvenida a esta forma de trabajar.

[Extracto 15] ROSA: [Al inicio del curso de otoño] se dio la necesidad de trabajar con video, pero yo no sabía cómo utilizar estas plataformas y ni las conocía y sí me fue un poco difícil. De hecho, al principio no quería utilizar videos, decía: “¿Por qué si puedo tener contacto con mis alumnos y demás?”.

[Extracto 16] ALICIA: En un principio yo ni siquiera quería dar este tipo de clases face to face [virtuales síncronas] aunque tenía la plataforma y eso. Estuve esperando hasta que nos dimos cuenta que no íbamos a regresar en agosto del año pasado. Fue entonces cuando ya empecé a tener las clases en línea con los alumnos.

[Extracto 17] ROSA: Ya en otoño de 2020 cuando arranqué con mis clases ya lo hice un poco más tranquila porque ya había recibido entrenamiento, ya había instalado el programa en mi computadora. Entonces como que mi actitud cambió.

A diferencia del periodo primavera 2020, las participantes indican que el curso de otoño se desarrolló de manera más fluida. Una

de las razones fue que tanto docentes como alumnos se conocían de cursos anteriores [Extracto 18]. Asimismo, las acciones de autopreparación sirvieron de base para una mejor organización de sus clases [Extracto 19]. Dicha organización también contribuyó a que el alumnado se sintiera acompañado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje [Extracto 20].

[Extracto 18] ROSA: En ese sentido, a mí me fue bien porque muchos de los alumnos que me tocaron en los cursos de otoño de 2020 eran alumnos que ya conocía y muchos ya habían sido mis alumnos de forma presencial y entre ellos ya se conocían. Eso ayudó mucho porque, aunque no los viera –porque no encendían sus cámaras- yo ya sabía quiénes eran.

[Extracto 19] GABRIELA: Mi forma de trabajar tiene mucho que ver con los tutoriales que vi en internet sobre cómo dé las clases virtuales. Es decir, vi tutoriales en los que se sugiere organizar la plataforma, ya sea por semana o por unidades, para que los alumnos siempre encuentren una organización en dicha plataforma. Se trata de facilitarles la vida y no de complicárselas. Entonces yo tomaba esos consejos y fui haciendo mi estructura mientras daba las clases de agosto a diciembre.

[Extracto 20] GABRIELA: Me ayudó eso de tener a mis alumnas con una presentación organizada por sesión. Si un alumno no asistía a la sesión síncrona porque no tuvo internet, porque no tuvo datos, porque tenían un familiar enfermo y lo estaban cuidando o porque un familiar había fallecido, podían revisar la presentación y la grabación de la clase en la clase correspondiente. O sea, no los dejaba como a la deriva. Siento que con eso yo traté de guiar a los alumnos lo más que pude y de hacerlos sentir acompañados.

A diez meses del primer encuentro

Avanzado el confinamiento, las participantes del estudio iniciaron el curso de primavera 2021. Las experiencias adquiridas durante los meses anteriores incidieron de manera importante para la toma de decisiones en cuanto al desarrollo de su práctica docente. Un ejemplo de ello es que para este curso las participantes ya se sentían con mayor conocimiento en el uso de las plataformas. En uno de los casos se observa que la profesora es capaz de elegir entre las diversas plataformas la más adecuada, según las necesidades particulares. Así, recurre a la plataforma institucional para llevar el control de los alumnos, utiliza una segunda plataforma para las sesiones virtuales y recurre a una tercera plataforma para la entrega de trabajos, materiales y presentaciones [Extracto 21].

[Extracto 21] ALICIA: Para el ciclo primavera-verano 2021 ya se nos asignaron los cursos en Virtual Horizon [la plataforma institucional], donde se encuentra la materia con la lista de alumnos y todo. En esta plataforma yo subo los materiales, pongo avisos, artículos y todo ya está aquí. Teams no me gusta nada, no me siento muy a gusto porque no puedo ver a todos los alumnos. Se me hace más difícil y prefiero Zoom y uso Google Classroom para entrega de trabajos, subir las presentaciones y el material o ligas de videos.

En otro de los casos, la profesora optó por utilizar una alternativa diferente al uso de los denominados *breakout rooms* en la plataforma de Zoom. Esta función permite dividir al grupo en pequeños grupos. Si bien esta opción puede ser de utilidad, la profesora identificó que ello le generaba ciertos inconvenientes y optó por promover la interacción entre sus alumnos por medio del uso de otras aplicaciones. Esta alternativa, según señala la profesora, reduce los inconvenientes derivados de una conexión deficiente de internet [Extracto 22].

[Extracto 22] ROSA: Sobre los *breakout rooms*, yo me resisto a utilizarlos porque creo que no me ayudan mucho porque hay alumnos que no tienen buen internet y si algunos no se conocen o no abren sus cámaras pues no participan de la misma manera. Lo que a mí me ha funcionado mucho es pedirles que participen de manera individual y si ya se conocen entre ellos pedirles que se comuniquen por medio de WhatsApp. Entonces, mientras estamos en clase ellos se pueden comunicar por este medio para compartir ideas en WhatsApp y también utilizar el chat de la videoconferencia. De esta forma los alumnos se sienten menos presionados y, si algunos no pueden ver mis presentaciones, entre ellos se comparten capturas de pantalla.

Otras acciones que han implementado los docentes participantes del estudio como resultado de las experiencias en la transición incluyen dedicar un tiempo al inicio de los cursos para explicar el funcionamiento de las plataformas que utilizan [Extracto 23]. Asimismo, en uno de los casos, la profesora ha aplicado evaluaciones intermedias y también al final del curso para monitorear la pertinencia del uso de las herramientas tecnológicas y la forma de trabajo con sus alumnos. Esto le ha permitido realizar los ajustes necesarios a fin de responder a las necesidades e intereses del estudiantado [Extracto 24].

[Extracto 23] ALICIA: La primera clase que tengo con los alumnos revisamos la plataforma y me aseguro que todos puedan entrar, pero siempre hay uno o dos o tres que no pueden entrar.

[Extracto 24] GABRIELA: Fui haciendo formularios para los alumnos con la intención de ver qué tanto estaba funcionando la forma en la que se estaba trabajando. Este formulario lo apliqué a mitad de curso y apliqué otro formulario al final del curso. Entonces, cuando cambié de semestre en enero lo que hice fue darle un giro a mi trabajo con base en los resultados que yo obtuve en mis encuestas.

En general, se identifica que las profesoras han dejado atrás los temores iniciales que enfrentaron al principio de la pandemia e incluso reconocen las bondades de esta modalidad de trabajo [Extracto 25]. Sin embargo, también se hace notar que las profesoras encuentran nuevos retos y desafíos que aún resta por atender [Extracto 26].

[Extracto 25] ROSA: Confieso que al principio fue como miedo de: “¿Cómo le hago?, yo no sé, no conozco, debe ser súper difícil”. O sea, si conozco de tecnología, pero no hasta ese nivel. Pero ahora te puedo decir que estoy muy tranquila, muy cómoda y le he visto las bondades.

ALICIA: No ha sido tan difícil, tenemos clases en Zoom y tenemos aparte grupos de WhatsApp. Realmente me ha gustado y creo que me adapté pronto. Sí, el primer mes creo que no, ese sí fue la sorpresa, el shock. Ya después ya no.

[Extracto 26] ROSA: Ahora estoy trabajando en cómo le voy a hacer porque me toca una materia completamente teórica y los alumnos no se han de conocer porque son de nuevo ingreso. Me estoy preguntando: “¿Cómo le voy a hacer? ¿Cómo los voy a incentivar a que abran cámara y compartan teléfonos para que se comuniquen entre ellos?” Tengo esa carga encima pero ya no me siento tan abrumada en este punto. Si hubiera tenido que hacer esto al inicio de la pandemia sí habría sido muy abrumador. Un año después creo que el reto es menor, pero sí ha implicado un trabajo doble el pasar lo que ya se tenía para las clases presenciales al trabajo a distancia y justificar porqué se tiene que hacer de esa manera.

Necesidades de formación continua de los docentes en el marco del SARS-CoV-2 Dimensión tecnológica

Como se ha podido observar en la reconstrucción de la transición de la enseñanza presencial a distancia, la institución para la cual colaboran las participantes del estudio ofreció cursos de capacitación. Estos cursos, sin embargo, no tuvieron el impacto esperado desde la perspectiva de los participantes. Además, los cursos se percibieron como poco prácticos y tardíos, y una

de las profesoras refirió sentirse abrumada por la cantidad de cursos ofertados y que en éstos se abordaban temas superficiales [Extracto 27].

[Extracto 27] GABRIELA: Ese periodo fue muy fuerte porque nos llenaron de cursos y cursos y cursos en los que sí aprendí muchas cosas, pero faltaba también tiempo de práctica. O sea, nada más fueron cursos de pura teoría y ya. Yo siento que la capacitación pudo haberse hecho un poquito antes. Es decir, previo a que empezáramos en agosto porque fue una capacitación muy rápida y muy superficial.

En otro de los casos se indica que la capacitación llegó cuando ya la necesidad era urgente y, aunque la universidad había ofertado opciones de formación para la educación a distancia, la mayor parte de los docentes no se había interesado en tomarlas. Incluso, señala la docente, poco se sabía sobre la existencia de una plataforma digital institucional [Extracto 28]. La respuesta tardía en la oferta de formación a los docentes para adentrarse en la educación a distancia al inicio de la pandemia provocó que una de las docentes optara por buscar alternativas en otras instituciones [Extracto 29].

[Extracto 28] ELSA: La capacitación no llegó a tiempo para todos, llegó cuando ya era urgente. En algunos casos, los profesores habíamos tomado cursos sobre el uso de Moodle y Blackboard previamente por iniciativa propia, pero no todos los maestros se habían interesado por capacitarse en este rubro. En el caso de Teams, nadie tenía conocimiento de que teníamos acceso a esta opción sino hasta que llegó la pandemia.

[Extracto 29] ALICIA: Nos dijeron que podíamos tomar algunos cursos con DGES pero se tardaban mucho. Entonces yo no tomé ninguno de esos cursos. Creo que ahí sí le falló a la universidad porque había maestros que no podían ni siquiera comunicarse con sus alumnos. Recuerdo que en el Facebook [de la universidad] había alumnos que incluso después de un mes de haber iniciado clases todavía seguían preguntando por los maestros. Creo que en esa parte si falló un poquito la comunicación.

Dimensión didáctico-pedagógica

Un segundo aspecto que resalta en relación con la formación continua de los participantes para transitar a la educación a distancia se relaciona con el hecho de que los cursos ofertados se enfocaron primordialmente en el uso de las diversas plataformas y recursos tecnológicos. Si bien esto fue de utilidad al inicio,

se percibe la necesidad de capacitación en el uso de recursos didáctico-pedagógicos [Extracto 30]. De hecho, cuando se les cuestionó si habían recibido alguna orientación para adaptar la metodología de enseñanza a la modalidad a distancia la respuesta de las participantes fue negativa [Extracto 31].

[Extracto 30] GABRIELA: La capacitación fue de utilidad, pero no se trata únicamente de aprender el uso de las plataformas. También es necesario saber qué recursos vas a utilizar dentro de esa plataforma. Es decir, ya me sé conectar y ya sé cómo manejar Teams, y ahora ¿cómo voy a dar la clase de inglés? ¿Qué recursos voy a utilizar? Entonces, en el uso de recursos didácticos sí pienso que podría darse capacitación sobre cómo usar herramientas específicas. Eso se podría hacer y sería excelente que todos tuviéramos esa capacitación y que lo apliquemos.

[Extracto 31] Entrevistador: ¿Recibiste alguna orientación de cómo modificar las actividades para este nuevo entorno?

ALICIA: No. De parte de la universidad no recibimos esta orientación. Las autoridades de la facultad estaban paralizadas. No respondieron. A mí me hubiera gustado por lo menos un correo que dijera: “Hola, ¿cómo estás? ¿Cómo vas? Pero nada, las autoridades estuvieron desaparecidas completamente. Entonces, cada quien empezó a buscar sus propios recursos.

ROSA: No recibimos ninguna capacitación por parte de la universidad donde nos dijeran: “Maestros, ahora que vamos a iniciar con videoconferencia vamos a aprender a dar seguimiento a los alumnos en una plataforma virtual que es completamente diferente a la modalidad presencial. Nadie nos dijo nada, nosotros lo fuimos ajustando al contenido de la clase, a los alumnos, etc.

ELSA: Recibir capacitación [en lo didáctico-pedagógico] por parte de la universidad durante la pandemia no pasó.

La ausencia de formación y orientación puntual y concreta para adaptar la práctica docente a la modalidad virtual representó un desafío importante para las profesoras. Implicó esfuerzo en rediseñar los contenidos y los proyectos de manera que se ajustaran al trabajo en línea [Extracto 32]. Asimismo, este tránsito significó un desgaste mental que no culminaba únicamente en la adaptación, sino que se extendía hasta la puesta en marcha de los ajustes realizados y la reflexión de los resultados obtenidos [Extracto 33].

[Extracto 32] ROSA: Sí, fue muy difícil trasladar todo lo que tenía para mis clases presenciales porque, aunque usaba una plataforma que alojaba contenidos pues no es lo mismo. Tuve que cambiar los proyectos porque en una de esas clases los

alumnos tenían que dar sus *micro-teachings* y pues me tuve que sentar un par de semanas a pensar en cómo hacerle de forma que los alumnos cumplieran con esta actividad y que se pudiera evaluar acorde con los objetivos de la materia. Entonces, sí me costó trabajo porque tenía que justificar ante los alumnos porqué las tareas y los proyectos se tenían que hacer de otra manera. Todos los proyectos y tareas ahora involucraban trabajar con las plataformas, hacer los ejercicios en línea.

[Extracto 33] ELSA: Sobre todo el desgaste mental, en mi caso ha sido eso. Yo me jacto de ser creativa, pero siento que se me ha exprimido el cerebro. O sea, uno se pone a pensar en qué hacer para que las clases por videoconferencia se parezcan lo más que se pueda a lo que se hace de manera presencial. Entonces, ha sido un desgaste tremendo porque requiere pensar y pensar para luego justificar y probar. Después, adaptar lo que no salió cómo se pensó originalmente.

Dimensión socio-emocional

Otro aspecto que requiere atención sobre la formación de los docentes para atender la enseñanza a distancia en tiempos de pandemia se relaciona con el manejo de las emociones. En las entrevistas, las profesoras externaron que hubo una especie de sensibilización generalizada por las diversas problemáticas que repercuten en el estudiantado. Mientras que algunas de las afectaciones que se hicieron evidentes tienen que ver con el acceso a la tecnología [Extracto 34] otras se tradujeron en lo personal/emocional, como la pérdida de algún familiar debido a las afectaciones del virus [Extracto 35].

[Extracto 34] ROSA: Me he hecho más sensible en cuanto a reconocer que no todos los alumnos tienen buen internet. Algunos se conectan desde su celular y no tienen la posibilidad de contar con un teclado. En algunos casos es porque no tienen computadora y en otros casos es porque sus celulares son menos obsoletos que sus computadoras. Conforme se fue desarrollando la pandemia como que hubo un trabajo de sensibilización, pero no porque alguien nos lo diera sino más bien porque uno va escuchando casos o leemos en blogs de maestros cosas que les van pasando y cómo reaccionan. Empieza uno a ver los datos duros sobre las personas que no tienen acceso a internet o que tienen familiares enfermos.

[Extracto 35] GABRIELA: Tuve alumnos con pérdida de familiares y cómo les pides que te entreguen una presentación o un video. Es imposible que en esas circunstancias se enfoquen en la clase de inglés y que aprendan.

El ausentismo del alumnado por enfermedad [Extracto 36] o por la necesidad de trabajar generó que las profesoras no sólo empatizaran con sus alumnos, sino que también reafirmaran su compromiso como docentes [Extracto 37]. Asimismo, el contacto con las adversidades que presentaron los alumnos trajo consigo un viraje en la percepción de lo académico, no únicamente en el caso de las participantes, también en otros colegas. En otras palabras, se dio mayor peso al bienestar emocional por sobre el desempeño académico [Extracto 38].

[Extracto 36] ROSA: Yo me enfrenté a muchos de esos casos donde mis alumnos se desaparecían por días y luego les preguntaba a los compañeros y me decían que el compañero se había enfermado de COVID-19 o que estaban pensando en dejar la clase y entonces se da uno cuenta que las condiciones personales, económicas y familiares no son las mismas que las mías y, por lo tanto, no puedo esperar que ellos estén al pie del cañón como yo lo hago. Para empezar, yo soy la docente y ellos son los alumnos y tienen muchas cosas que les están pasando en sus vidas y que no tienen por qué estarlas platicando. Entonces, en ese sentido, he tenido mucho aprendizaje.

[Extracto 37] ELSA: Cuando un alumno se me desaparecía sí me avisaban y me contaban la triste historia. Esto de cargar el problema del alumno encima de ti, además de haber preparado la clase, de haberte puesto creativo, de haber hecho todas las adaptaciones posibles, encima tenías que estar pensando en la pobre chica que tiene el uniforme de una franquicia tomando tu clase mientras está trabajando. También te haces consiente y tratas de dar el ancho para todos aquellos alumnos que te dicen: “Voy a tratar de responder en su materia todo lo que pueda”, te vuelves más sensible y tratas de darles oportunidad de ponerse al corriente.

[Extracto 38] ALICIA: Todo mundo se dio cuenta de que, en medio de la pandemia, lo que importa es que todos estemos bien. El alumno no va a estar bien en clases si el maestro no está bien y eso ha sido uno de los resultados positivos de esto. El bienestar no es solamente estar actualizado, el bienestar es que tú te sientas bien. Saber que estás haciendo lo que puedes y que vas a estar bien, aunque no estés a la altura de los más avanzados en tecnología, pero tú vas a estar bien porque estás haciendo lo que puedes. A tu alcance.
ALICIA: Hay historias terribles, pero creo que, por lo menos, los formadores que yo conozco sí están muy conscientes de que se debe priorizar el bienestar emocional del alumno sobre lo académico. Sinceramente, a mí tampoco me preocupa lo académico tanto. Yo quiero que ellos estén bien. Porque lo

académico a fin de cuentas lo van a aprender después cuando tengan la necesidad de estar más preparados. Ahorita lo que estamos haciendo es pasar este tiempo aprendiendo juntos.

Algunas de las acciones que las profesoras pusieron en marcha en apoyo a sus alumnos fue la de flexibilizar la entrega de trabajos [Extracto 39], motivarlos [Extracto 40], atenderlos a horas no laborales [Extracto 41] e, incluso, contactarlos directamente por teléfono [Extracto 42]. No obstante, las participantes del estudio refieren que se ha tratado de un proceso de aprendizaje en el que se desconoce hasta dónde pueden dar de sí mismas [Extracto 43] y cómo deben reaccionar ante ciertas circunstancias [Extracto 44], tales como el sentimiento de dolor por las historias de sus alumnos [Extracto 45].

[Extracto 39] GABRIELA: Algunos alumnos me decían: “estamos saturadísima de trabajo, cada docente nos pide un montón de trabajo y todo el día estamos detrás la computadora”. Yo entendí esa parte y decidí darles la opción de que quienes podían mandar sus trabajos en PowerPoint o en Genially lo hicieran y quienes en este momento no pudieran mandar una foto de sus trabajos en una hojita de papel. También tomé en consideración que no todos podían enviar sus trabajos por problemas de conexión o de cualquier otro tipo y les di la oportunidad de que entregaran sus trabajos al siguiente día. Ese cambio fue lo mejor que pude haber realizado porque tuve más participación de los alumnos en clase.

[Extracto 40] GABRIELA: Traté de escuchar las voces de los alumnos y ver la forma en que podía apoyarlos. Al final yo siempre cerraba con una frase de motivación y siempre les decía: “Sé que son tiempos difíciles, pero vamos a lograrlo. Yo sé que están pasando por cosas complicadas que no me cuentan, pero acuérdense que esto es temporal”. Les ponía frases como de que: “Tú puedes, nada es fácil en la vida”. Eran cosas así muy sencillas como: “Cree en ti mismo -Believe in yourself-”. Eso me funcionó porque se veía el cambio de ánimo en los alumnos e, incluso, ellos me decían que les ayudaban esas frases.

[Extracto 41] ELSA: Ha habido días en los que uno responde un correo en la noche para explicar al alumno lo que tiene que hacer. Estos correos no son simplemente decirle al alumno que revise el material. Yo les explico con detalle lo que tienen que hacer y eso se lleva tiempo y energía emocional porque sí hay una preocupación genuina porque el alumno no puede entregar su tarea y no está en sus manos resolver eso.

[Extracto 42] ALICIA: Si me doy cuenta de algo en un alumno luego luego le mando mensajito privado o le llamo por teléfono por si es algo más personal.

[Extracto 43] ELSA: Uno va aprendiendo porque tampoco se nos dijo hasta dónde uno puede dar.

[Extracto 44] ROSA: Todo eso nos va sensibilizando pero, aunque uno se sensibiliza, no sabemos cómo reaccionar cuando nos toque uno de esos casos.

[Extracto 45] ALICIA: Más que cansancio emocional se siente un dolor por oír tantas historias y de tratar de hablar con ellos un poco.

Discusión

Las experiencias reportadas por las participantes del estudio dejan ver que la pandemia llegó en un momento en el que la institución no se encontraba preparada para enfrentar esta modalidad. Esto se alinea con las observaciones hechas con relación a que, si bien en el devenir histórico del sistema educativo nacional se identifican acciones para promover la educación a distancia (Moreno, 2015; Vicario, 2015), éstas no han tenido los resultados esperados y presentan vacíos legales (Navarrete, Manzanilla y Ocaña, 2020).

Del mismo modo, los hallazgos son concomitantes con el argumento que no se transitó a una educación a distancia, sino que, muy por el contrario, las acciones pedagógicas fueron respuestas ante la crisis epidemiológica. Por lo tanto, se trató de un caso más de Educación Remota de Emergencia (Barbour *et al.*, 2020; Bozkurt *et al.*, 2020). Este enfoque, el de la ERM, sirve de marco explicativo sobre el porqué, al momento del arribo de la pandemia, las participantes no se encontraban preparadas para adaptar su práctica docente en concordancia con las características de la educación a distancia señaladas por Valenzuela (2000). Por ejemplo, la abrupta transición a una educación a distancia dificultó el establecimiento de redes de comunicación sólidas con sus alumnos. La insuficiencia de herramientas -o el desconocimiento de las mismas- también dificultó el manejo de las emociones de los estudiantes de manera adecuada.

Por otro lado, los resultados también muestran que conforme avanzaba el tiempo las profesoras se fueron alineando con el perfil del docente de esta modalidad que delinea Bujan (citado en Barboza, 2011). Ejemplo de ello es que, según se reporta, las profesoras mostraron disposición para establecer relaciones de confianza mutua, ofrecieron orientación al alumnado de manera constante, motivaron a sus alumnos y desarrollaron competencias digitales suficientes para impartir sus clases.

Lo anterior se alinea con otros estudios en el nivel superior en donde se observa que, a pesar de las condiciones adversas, se lograron avances gracias a las acciones de formación continua (Durán, Rosales y Gatica, 2021; Osorio, Meza y Sesma, 2021) y a la disposición del profesorado (Jorge y Organista, 2021; Lira, 2021).

En relación con la formación continua de los docentes en tiempos de COVID-19, los resultados del análisis son concomitantes con los hallazgos de Aisling, O'Brien y Hickey (2021) y Trust y Whalen (2020), en tanto que las profesoras participantes expresan la necesidad de formación para el diseño de materiales y recursos educativos digitales.

Asimismo, y en concordancia con lo señalado por la ECALC-UNESCO (2020) y con el estudio de Salinas, Flores y Escudero (2021), se identifica una percepción generalizada de que la institución para la cual colaboran las participantes no ofreció orientación para el autocuidado y bienestar socioemocional de la planta docente. Finalmente, el análisis de los datos también arroja resultados similares a lo planteado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021) en cuanto a que se hacen notar las diferencias sociales, culturales y económicas que afectan a la población estudiantil.

Conclusión

El estudio aquí presentado permite identificar que las participantes transitaron de un modelo de enseñanza presencial a lo que se denomina ERE. Esta transición pasó de la confrontación con lo incierto a la transformación de la práctica docente. Asimismo, se identificó que las necesidades de formación docente se pueden englobar en las dimensiones tecnológica, didáctico-pedagógica y socioemocional. Por lo tanto, la formación continua debe abordarse de manera holista.

Los principales aportes de esta investigación son dos. Por un lado, la reconstrucción de la transición permite identificar que la resiliencia e iniciativa de las participantes les permitió adaptarse a las nuevas demandas aun sin contar con las condiciones adecuadas. Por otro lado, la sistematización de la información permitió identificar tres dimensiones que engloban las necesidades de formación continua para responder ante situaciones similares.

En el primer caso, se recomienda continuar con una línea de investigación para indagar sobre el diseño instruccional que implementaron las participantes desde su experiencia como formadoras de docentes. Esto con la finalidad de diseñar estrategias de formación continua basadas en la experiencia. Para el caso de las dimensiones de formación continua identificadas, se abre una línea de investigación que permita conformar un modelo integral para la adecuación curricular y la formación docente en la educación superior en situaciones similares a la contingencia sanitaria.

Por otro lado, una interrogante que se abre tiene que ver con el efecto que puede tener el análisis pedagógico de la experiencia realizado por las entrevistadas de forma tácita. En el caso aquí presentado, la selección de las participantes tuvo como uno de sus criterios contar con formadoras de docentes altamente experimentadas. Dicha selección implicó que las profesoras tuvieran elementos formativos que les permitieron reflexionar sistemática y críticamente sobre su práctica profesional durante el periodo de ERE y durante las entrevistas. Contrastar estos resultados con casos de docentes menos experimentados o distantes de los fundamentos pedagógicos de formación de formadores podría dar luz sobre la relevancia de incluir el análisis pedagógico como un elemento central para el quehacer educativo.

Finalmente, la incertidumbre que enfrentaron las participantes a causa del COVID-19 parece haber generado un estado de tensión que detonó la búsqueda creativa de estrategias para responder a escenarios de transformación constante. No obstante, estos resultados no pueden ser generalizados en tanto que se trata de un estudio de caso plenamente delimitado por las características de formación y experiencia en el campo educativo de las participantes.

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

Referencias

- Adame, B. & Torres, S. A. (2021). *Desafíos en la transición de la educación presencial a la educación en línea durante la pandemia de COVID-19: una reflexión desde el contexto internacional*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/>
- Aisling, E.W., O'Brien, M. & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid-19. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246. Disponible en <https://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/03323315.2021.1916559?needAccess=true>
- Alsaaty, F. M., Carter, M., Abrahams, D. & Alshameri, F. (2016). Traditional Versus Online Learning in Institutions of Higher Education: Minority Business Students' Perceptions. *Business and Management Research*, 5(2). Disponible en https://www.researchgate.net/publication/303404556_Traditional_Versus_Online_Learning_in_Institutions_of_Higher_Education_Minority_Business_Students'_Perceptions
- Álvarez, G. & Urrego, F. L. (2021). *¿Cambiará la escuela luego del confinamiento? La mirada de los estudiantes*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/>
- ANUIES (2001). *Plan maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en <http://sistemas.dti.uaem.mx/sead/anuios-centrosur/pdf/plan.pdf>

- Arias, N. C., González, K. & Padilla, J. E. (2010). Educación a distancia y educación virtual: una diferencia necesaria desde la perspectiva pedagógica y la formación del ser humano. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia*, (09). Disponible en <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-investigaciones-unad/articulo/educacion-a-distancia-y-educacion-virtual-una-diferencia-necesaria-desde-la-perspectiva-pedagogica-y-la-formacion-del-ser-humano>
- Barbour, M. K., Hodges, C. B., Trust, T., LaBonte, R., Moore, S., Bond, A., et al. (2020). *Understanding Pandemic Pedagogy: Differences Between Emergency Remote, remote, and Online Teaching. State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada Project*. DOI:10.13140/RG.2.2.31848.70401
- Barboza, Y. (2011). La formación docente en la modalidad de educación a distancia. Una demanda de los docentes de la UPEL-IMP. Caso: Extensión El Tigre. *Investigación y posgrado*, 26(1), 31-63. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/658/65828406003.pdf>
- Bates, T. (2016). *Online learning for beginners: 1. What is online learning?* Disponible en <https://www.tonybates.ca/2016/07/15/online-learning-for-beginners-1-what-is-online-learning/>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Jr., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Álvarez, A. V., Jr., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., de Coetlogon, P. & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126. Disponible en <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- CONEVAL (2013). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012–2013*. Valoración de la información de desempeño presentada por el programa. Sistema Nacional de Educación a Distancia. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en https://www.coneval.org.mx/Informes/Evaluacion/Especificas_Desempeno2012/SEP/11_U038/11_U038_Completo.pdf#search=sistema%20nacional%20de%20educaci%C3%B3n%20a%20distancia
- CONEVAL (2021). *Evaluación inicial de la estrategia aprende en casa 2021*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. Disponible en https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Presentacion_Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.a ed.). Boston, EUA: Pearson.
- DOF (2020). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Durán, V. D., Rosales, A. y Gatica, F. (2021). *Capacitación docente para la transición a la educación en línea durante la pandemia: experiencia de la Facultad de Medicina, UNAM*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/>
- ECLAC-UNESCO (2020). *Education in the time of COVID-19. Economic Commission for Latin America and the Caribbean-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Disponible en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45905/1/S2000509_en.pdf
- Fonseca, E., León, D. & Ibarra, M. A. (2021). *El buen profesor en tiempos de pandemia*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/>

- García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>
- Gutiérrez, J. (2021). *Didáctica virtual*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/>
- Jorge, G. y Organista, J. (2021). *Análisis de la cultura digital del docente universitario: factores que la caracterizan*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/>
- Li, F., Qi, J., Wang, G. & Wang, X. (2014). Traditional Classroom VS E-learning in Higher Education: Difference between Students' Behavioral Engagement. *iJET*, 9(2). Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/270196198.pdf>
- Lira, L. (2021). *Aprendizajes a partir de la experiencia de educación en línea motivada por el confinamiento del COVID-19. Mediaciones en la práctica docente de Educación Superior*. Hacia una pedagogía emergente. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/>
- Martínez, C. H. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*. XVII (33), 7-27.
- Moreno, M. (2015). La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico. En J. Zubieta y C. Rama (Coords). *La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Virtual Educa. Disponible en <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/la-educacion-a-distancia-en-mexico.pdf>
- Navarrete, Z. & Manzanilla, H. M. (2017). Panorama de la Educación a distancia en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(1), 65-82. Disponible en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134152136004/html/index.html>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H. M., & Ocaña, L. (2020). La educación básica a distancia en el contexto de la pandemia en México. Potencialidades y limitaciones. *EDUCIENCIA*, 5(2), 6-19. Disponible en <https://educiencia.uat.edu.mx/index.php/Educiencia/article/view/191/130>
- Osorio, M. C., Meza, G. & Sesma, D. (2021). *El ABC de la educación virtual. Capacitación docente universitaria en tiempos de pandemia*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/>
- Riessmann, C. K. (2005). *Narrative Analysis. En Narrative, Memory & Everyday Life*. Huddersfield, Reino Unido: Universidad de Huddersfield.
- Riessmann, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. California, EUA: Sage Publications Inc.
- Salinas, M. C., Flores, P. A. & Escudero, A. (2021). *La formación docente en el uso de tecnología: una necesidad constante*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/>
- SEP (2021). *Modelo educativo híbrido en el estado de Puebla*. Educación Superior. Secretaría de Educación Pública. Disponible en <http://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/modelo-educativo-hibrido-en-el-estado-de-puebla-educacion-superior-ciclo-escolar-2021-2022>
- Trust, T., Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *J. Technol. Teach. Educ.*, 28, 189–199. Disponible en <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>
- UNESCO (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Ediciones del Imbunche Ltda.

- Valenzuela, G. J.R. (2000). Los tres "autos del aprendizaje estratégico en educación a distancia. Revista de la Escuela de Graduados en Educación, (2), 1 y 3- 11. Disponible en chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/578193/Los%20tres%20autos%20del%20aprendizaje.%20Aprendizaje%20estrategico%20en%20educacion%20a%20distancia.pdf
- Vicario, C. M. (2015). El marco normativo de la educación a distancia: políticas y regulaciones. En J. Zubieta y C. Rama (Coords). La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Virtual Educa. Disponible en <https://virtualeduca.org/documentos/observatorio/2015/la-educacion-a-distancia-en-mexico.pdf>
- Yin. K. R., (2014). Case study research design and methods (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Semblanzas

Jorge Luis Mendoza Valladares. Doctor en ciencias sociales y maestro en planeación estratégica y prospectiva por el Colegio de Tamaulipas. Maestro en la Enseñanza del Inglés y licenciado en lenguas modernas por la Benemérita universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Actualmente, está adscrito a la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). Sus intereses de investigación se enfocan en la promoción de la justicia social a partir de los estudios del lenguaje y la educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9899-1006>

Vicky Ariza Pinzón. Profesora-investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Cuenta con la maestría en la Enseñanza del inglés y el doctorado en Ciencias del Lenguaje por la misma Universidad. Miembro activo del Centro para la Construcción del Conocimiento en la Universidad de Sídney Australia donde realizó una estancia de investigación en 2017. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) a nivel candidato y responsable del Cuerpo Académico en Consolidación "Estudios en la Construcción del Conocimiento Disciplinar". Tiene experiencia en la capacitación de docentes en servicio y en formación. Autora de diversas publicaciones nacionales e internacionales sobre escritura académica y disciplinar, escritura de tesis y formación docente.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4544-4708>

María Alejandra Archundia Pérez. Maestría en la Enseñanza del Inglés por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y actualmente estudiante del doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos que ofrece la misma institución. Además, es profesora investigadora de tiempo completo en la facultad de Lenguas de la BUAP, donde contribuye a la formación de estudiantes de maestros de inglés en el programa de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Ha sido profesora de inglés desde 1995 en el ámbito público y privado, como también evaluadora de la habilidad oral en exámenes de certificación. Entre sus áreas de interés se encuentran la evaluación, el desarrollo profesional y la práctica reflexiva.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9614-8426>

